Gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen

Autor(en): **Negt, Oskar**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Widerspruch : Beiträge zu sozialistischer Politik**

Band (Jahr): **17 (1997)**

Heft 33

PDF erstellt am: **28.04.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-652079

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

Oskar Negt

Gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen

Sechs Kompetenzen zur Gesellschaftsveränderung *

Was müssen Menschen wissen, damit sie die heutige Krisensituation begreifen und ihre Lebensbedingungen in solidarischer Kooperation mit anderen verbessern können? Zunächst einmal ist es grundsätzlich notwendig, die Mitbestimmungsrechte auszuweiten, mehr Autonomie und kollektive Vertretungsmacht zu gewinnen. Jeder Schritt zur Gesellschaftsveränderung muss die Beseitigung des Grundskandals der bestehenden Ordnung einklagen: dass Millionen von Menschen vom Erwerbssystem abgekoppelt sind und keine Aussicht haben, ihre gesellschaftlichen Fähigkeiten durch Arbeiten zu bestätigen. Wenn unter diesen Bedingungen eine Umdefinition des Lernbegriffs erfolgen soll – und ich glaube, das ist der entscheidende Punkt für eine Reform des Bildungssystems –, dann sind neue gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen erforderlich, die eingeübt und gelernt werden müssen.

Über welche spezifischen Kompetenzen des gegenständlichen Lernens also müssen Menschen verfügen, damit sie den Problemen einer hochindustrialisierten Zivilisation und der Erosionskrise gewachsen sind? Ich möchte im folgenden sechs solcher Kompetenzen nennen, gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen, die für eine befriedigende Lebensorientierung wichtig sind. Die erste dieser Kompetenzen steht über allen anderen, weil sie die Grundlage für das bildet, was unter Lernen und Begreifen heute zu verstehen ist. Ich nehme sie gleichwohl in den Kompetenzkatalog auf, weil zusammenhängendes Lernen als die entscheidende gesellschaftliche Schlüsselqualifikation auch eigentümlicher Methoden und Übungen bedarf.

Die Grundlagenkompetenz: „Zusammenhang herstellen"

Im Glocksee-Kapitel[1] habe ich zu zeigen versucht, dass an die Stelle von bloss addierenden Lernschritten ein exemplarisches Erfahrungslernen treten muss. Wesentliches Ziel dieses Erfahrungslernens ist die Herstellung von Zusammenhängen. Das klingt sehr allgemein und ist im Grunde auch selbstverständlich. Doch wenn man betrachtet, in welchem Umfang heute die Medien gerade zur Fragmentierung des Wissens und Bewusstseins beitragen, wird deutlich, dass Zerstörung der zusammenhängenden Weltauffassung zu einem wesentlichen Herrschaftsmittel geworden ist. Man sehe sich nur einmal die Tagesschau unter dem Gesichtspunkt dieser

Fragmentierungsstrategie an. Ohne erkennbare Struktur, ohne geschichtliche Hintergründe, ohne Rückverweise auf vergleichbare Ereignisse werden Informationen aneinandergereiht, die nichts erklären und Zusammenhänge zwischen der Situation des Fernsehzuschauers und der übrigen Welt buchstäblich auseinanderreissen.

Für jedes Lernen, das dem einzelnen Orientierungswissen vermittelt, ist jedoch die Rückbeziehung auf den eigenen Lebenszusammenhang unerlässlich. Am Bedürfnis nach Zusammenhängen ist kein Mangel, in jedem von uns steckt unbefriedigte Neugierde: „Ich will etwas über meine Lebensbedingungen wissen. Ich will klären, was von mir abhängt und wo ich einfach Opfer bin. Würde ein solches Lernen öffentlich stattfinden, so hätte ich auch keine Not, Informationen zu gewichten und auf meine rein privaten Verhältnisse zu beziehen." Es liegt nicht an den einzelnen Informationen, die angeboten werden, sondern es ist der mangelnde Zusammenhang, der Zuschauer unbefriedigt lässt. Informationen über Wechselkurse, eine Mordgeschichte, ein Gipfeltreffen, Sportereignisse: alles das wird in fünfzehn Minuten angeboten und bestätigt lediglich die Verwirrung, welche auch die menschlichen Alltagsverhältnisse ausmacht. Wo also die Möglichkeit des Lernens besteht, muss vor allem die Kompetenz ausgebildet werden, Beziehungen zwischen den Dingen und Verhältnissen herzustellen, orientierende Zusammenhänge zu stiften.

Lehrern oder Bildungsarbeitern, die auf der Grundlage von Textmaterialien Informationen und Denkweisen zu vermitteln versuchen, wird die Forderung, vor allem auf Herstellung von Zusammenhängen bedacht zu sein, zunächst ganz überflüssig erscheinen. Gegen eine solche Forderung können sie einwenden, dass Bildung und Lernen überhaupt nicht anders zu verstehen seien als in der sachbezogenen Stiftung von Zusammenhängen. Doch dieser Einwand verliert seine Berechtigung, wenn wir näher über die Struktur von Lernprozessen und die Kategorie Zusammenhang als Lernprinzip nachdenken. Denn das plausible Alltagsverhalten von Lehrenden und Lernenden scheint immer weniger auszureichen, orientierendes Wissen zu begründen und das, was in sperriger Scheinklarheit als geordnetes Neben- und Nacheinander vor uns liegt, in seinen Wesensverhältnissen zu begreifen. Und auf die Beseitigung eines offenkundigen Problems zu verzichten, weil derartige Lernprozesse selbstverständlich und alltäglich geübte Praxis sind, würde jeder begrifflichen Durchdringung von Bewusstseins- und Verhaltensänderungen den Boden entziehen.

Gegenüber eingefrorenen Lehrsystemen, die von der konsequenten Ausgrenzung der menschlichen Erfahrungswelt zehrten, wurde in den vergangenen zwei Jahrzehnten Alltäglichkeit mit Recht zum eigenen Erkenntnisobjekt aufgewertet, doch sie hat die Probe der Selbstkritik noch nicht bestanden. Anzuerkennen, dass der Alltagsverstand einer der grössten Meister der Verdrehungen und des metaphysischen Verwirrspiels sein kann, ist in Lernzusammenhängen von entscheidender Bedeutung, weil sich dadurch ein konkret abschreitbarer Horizont für theoretische Reflexion eröffnet.

Das setzt mit relativ einfachen Fragestellungen ein. Wie man lernt, hängt vermutlich in einem noch viel stärkeren Masse vom kulturellen Gesamtzustand einer Gesellschaft ab als das, was man lernt. Grundthema der traditionellen Pädagogik (darin von der Erwachsenenbildung nicht prinzipiell unterschieden) ist das Wie des Lernens, die Art und Weise, wie Wissen, Informationen in menschlichen Köpfen prägende Gestalt annehmen. Der moderne Ausdruck Schlüsselqualifikation hat einen technisch-instrumentellen Beigeschmack, selbst wenn die Sache so weder gemeint noch inhaltlich gefüllt wird. Er erweckt den Eindruck, als bekäme man mit dieser Qualität von Bildung Schlüssel in die Hand, um sich Zutritt zu Bereichen und Möglichkeiten zu verschaffen, die sonst verschlossen blieben. Qualität, die besondere Beschaffenheit und Eigenschaft eines Dinges oder Verhältnisses, drückt zwar etwas Werthaltiges aus, bestimmt aber keine Stelle in einer Rangordnung. Das symbolträchtige Wort Schlüssel setzt diese Art der Qualifikation sehr weit nach oben und stattet sie zudem mit der Erwartung des Handhabens, eines Technisch-Handwerklichen aus.

In den meisten der bisher geführten Qualifikationsdebatten wurde der Begriff der Schlüsselqualifikation[2] dogmatisch verengt, während ich daraus einen erweiterten, gesellschaftlichen Begriff entwickeln möchte. Ganz vom pragmatischen Sinngehalt ist dieser Qualifikationsbegriff freilich nicht abzulösen; aber lässt man sich auf den Begriff wirklich ein, treibt die Sache selbst über solche instrumentelle Verengungen hinaus. Eine Qualifikation, der Schlüsselfunktion zugeschrieben wird, wäre ohne weitertreibende Deutungszusammenhänge, die das Gesamt von angesammelten Fähigkeiten und Informationen überschreiben, überhaupt nicht begreifbar. Wo von Schlüsselqualifikationen geredet wird, ist daher tendenziell die Aufhebung von Fragmentierung und Arbeitsteilung angelegt, bildet die bewusste Herstellung von Zusammenhang ein wesentliches Ziel. Falsch wäre es jedoch, wollte man dem Zusammenhang als einer gesellschaftlichen Schlüsselqualifikation unter allen geschichtlichen Bedingungen eine Eigenbedeutung in Lernprozessen zuschreiben. (...)

Wo die Kompetenz „Zusammenhang herstellen" als oberstes Lernziel formuliert wird, sind zwei Entscheidungen bereits getroffen: Die eine bezieht sich auf eine Trennung, nämlich die von Wesen und Erscheinung. Ohne diese Differenzbestimmung würde das Lernziel auf die alberne Formel hinauslaufen, dass alles mit allem zusammenhängt und Lernen darin bestünde, die Kombinationsfähigkeit zu erweitern. Die andere Entscheidung bezieht sich auf eine grundlegende Verbindung, nämlich die bewusste Herstellung eines Zusammenhangs zwischen den Interessen und Bedürfnissen des lernenden Subjekts und der Objektwelt. Ist dieser Zusammenhang gestört oder aus den Lernprozessen ausgegrenzt, verliert das Lernen, wie ich es hier begreife, den verlässlichen Ausgangspunkt: Lernen wird von dem Motiv getrieben, die Näheverhältnisse der eigenen Empfindungen und Wahrnehmungen zu brechen, das Vertraute zu verfremden und damit ein Stück Theorie, also vermittelte, aufbewahrte Erfahrung als Wahrheitsbeitrag zu akzeptieren. (...)

Wenn ich von der Kompetenz „Zusammenhang herstellen" spreche, lässt sich diese gut am organisch-handwerklichen Vorgang des Webens, Flechtens und Bauens verdeutlichen. Aber die Welt besteht selbstverständlich nicht nur aus Texten; die disparate, häufig in allen Sinnstrukturen zerbrochene gegenständliche Welt erlaubt nur selten, sich bedenkenlos auf ein vorgegebenes Gefüge einzulassen. Die Spannung zwischen dem lernenden Ich und dem Überhang der Objektwelt hat sich in gleichem Masse verschärft, wie das Subjekt den Traum von Autonomie und Freiheit verwirklicht glaubt. Diese Scheinautonomie und die entsprechenden Freiheitsillusionen durchschaubar zu machen und am Ende aufzuheben ist deshalb der erste und wesentliche Akt eines Lernprozesses, der wirkliche Autonomie und Freiheit begründet. Nicht nur die Erosion der objektiven Verhältnisse macht es unmöglich, dass Zusammenhang ohne aktive Beteiligung der Lernsubjekte zustande kommt; auch die zersprungene Einheit der grossen Theorien legt uns nahe, über neue Verbindlichkeiten in der Herstellung von Zusammenhang nachzudenken.

Nur exemplarische Lösungen des Zusammenhangproblems sind noch möglich. Das exemplarische Erfahrungslernen, das die Nähe der eigenen Interessen und Bedürfnisse nur bricht, um sich ihrer Vermitteltheit und Abhängigkeit bewusst zu werden, hat die reflektierte Entwicklung allgemeiner Zusammenhänge aus besonderen prägnanten Punkten heraus zum Ziel. Neu an dieser Lernsituation ist, dass niemand mehr im Stande ist, sich in objektive Sinnzusammenhänge einfach einzuspinnen, ohne gleichzeitig seine individuelle Urteilsfähigkeit und Autonomie zu verlieren. In einer Zeit, da die Gesellschaft mit Informationstechnologien bestückt ist, die bis in die Intimbereiche ragen, ist das uns bekannte Informationsbedürfnis, das Aufklärung und Vorurteilsminderung versprach, antiquiert. Gegenüber der erdrückenden Macht der Einzelinformationen, die technisch beliebig kombiniert werden können, genügt unsere Verarbeitungsfähigkeit – das Vermögen zur qualifizierten Gewichtung, zur Aufdeckung von Kulturbedeutung, von konkreten Zusammenhängen zum eigenen Leben – allenfalls archaischen Ansprüchen.

Orientierendes Denken ist konkretes Denken, und konkretes Denken ist Denken in Zusammenhängen. Abstraktes Denken besteht in der Operation mit isolierten Faktoren. Das Abstrakte ist das Isolierte, das vom Zusammenhang abgezogene. Der ungebildete Mensch, der Lernunfähige, denkt abstrakt, nicht der Gebildete. So hat es Hegel in einer kleinen Arbeit aus der Berliner Zeit mit dem Titel „Wer denkt abstrakt?" beschrieben, als er sich über die Verdrehungen des Sinngehalts von abstrakt und konkret Gedanken machte. Er erläutert das an einem Beispiel: Ein Mörder wird zum Richtplatz geführt. Dem gemeinen Volke ist er weiter nichts als ein Mörder. Dies heisst, abstrakt gedacht, in dem Mörder nichts als dies Abstrakte, dass er ein Mörder ist, zu sehen und durch diese einfache Qualität alles übrige menschliche Wesen an ihm zu tilgen. Aber abstrakt verhalten sich auch Hegel zufolge Menschen, die das Rad und den Verbrecher, der darauf geflochten war, mit Blumenkränzen bestreuten und bebinden; dies sei die entgegenge-

setzte Abstraktion, so als wäre es eigentlich kein Leiden, das der zum Richtplatz Geführte erfahre.

Der konkrete Zusammenhang, in dem sich der Mörder im Verhältnis zu denjenigen befindet, die ihn jetzt beobachten, bestünde nach Hegel in folgendem: „Ein Menschenkenner sucht den Gang auf, den die Bildung dieses Verbrechens genommen, findet in seiner Geschichte, in seiner Erziehung schlechte Familienverhältnisse des Vaters und der Mutter, bei einem leichteren Vergehen dieses Menschen irgendeine ungeheure Härte, die ihn gegen die bürgerliche Ordnung erbitterte, eine erste Rückwirkung dagegen, die ihn daraus vertrieb, und es ihm jetzt nur durch Verbrechen sich zu erhalten möglich machte."[3] Nach allen diesen Erörterungen wird man nun mit Recht fragen können, was denn die Kompetenz „Zusammenhang herstellen" an eigenen Regeln und Gegenständen enthalten kann, wenn offensichtlich Zusammenhänge doch nur hergestellt und begriffen werden können, die sich als Sachzusammenhänge erweisen. Allgemeine Regeln für „Zusammenhang" gibt es nicht. Da Zusammenhang in dem von mir gekennzeichneten Sinne nicht in einer formalen Kombinationstechnik von Einzelmerkmalen und Faktoren besteht, ist diese Kompetenz eher als eine spezifische Denkweise zu bezeichnen, eine ausgeprägte theoretische Sensibilität, die sich auf die lebendige Entwicklung von Unterscheidungsvermögen gründet. Nicht Zusammengehöriges trennen, den suggestiven Schein des Unmittelbaren durchbrechen und als Vermitteltes nachweisen oder, in begrifflichen Zusammenhängen, Grund und Begründetes entzerren – das wären konkrete Arbeitsregeln zur Überprüfung des Gegebenen, was ja nichts anderes als Kritik bedeutet. Die andere Seite dieses entwickelten Unterscheidungsvermögens wäre Urteilskraft im Sinne der Neubestimmung von Zusammenhängen aus dem entfalteten Besonderen heraus. Gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen bilden sich nie in der isolierten, abstrakten Beziehung zwischen einzelnem Lernsubjekt und der Gegenstandswelt. Es sind Prozesse kommunikativer Verständigung, in denen die Normen und Kategorien, die der Informationsverarbeitung zugrunde liegen, an Regeln der Plausibilität und der Wahrhaftigkeit überprüft werden. Geht in Lernprozessen die theoretische Sensibilität für Zusammenhang vollständig verloren, sind alle übrigen gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen unvermeidlich auf instrumentelle Abstraktionen reduziert, also in Herrschaftszwecken bereits integriert und aufbewahrt. (...)

Fünf gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen: Den Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität lernen (Identitätskompetenz)[4]

Alte Identitätsmuster sind in Frage gestellt. Die Identitätsbalance verschlingt immer grössere Teile der kognitiven Energie. Es gibt in unserer Gesellschaft eine zweite Realität, in die Massen von Menschen hineingezwungen sind: Hunderttausende von Obdachlosen, Millionen, die ihre Erwerbsarbeit verloren haben, viele Menschen, die Objekte der Sozialfürsorge und der psychiatrischen Betreuung geworden sind. Diese zweite

Realität hat sich in den vergangenen zehn Jahren gewaltig ausgeweitet. Alte Wertorientierungen haben aber auch in der ersten Realität, welche die wohlgeordnete Gesellschaft ausmacht, weitgehend ihre Gültigkeit verloren. Die traditionelle Identität der Menschen, die in den Grundinstitutionen von Eigentum und Arbeit gebildet war, ist ausgehöhlt.

Andere Orientierungen, die eine ähnliche Stabilität versprechen, sind noch nicht sichtbar, zeigen sich allenfalls ansatzweise in der Protestmoral vereinzelten Widerstandes und Projekten der Selbstorganisation. Aus dem Erwerbssystem ausgegliedert zu werden ruft Ängste hervor, die inzwischen alle sozialen Schichten betreffen. Die Distanz zur eigenen Arbeit, die kritische Bewertung, ob das, was man macht, auch wirklich menschenwürdig ist oder nicht, hat das Bewusstsein breiter Massen erfasst. Die Kompetenz zu einer aufgeklärten Umgangsweise mit bedrohter und gebrochener Identität gehört daher zu den Grundausstattungen von Lernprozessen, die auf Zukunft gerichtet sind.[5]

Energien aus gelungener Balancearbeit gewinnen zu können ist auch Ergebnis eines oft mühevollen, aber individuell lohnenden Lernprozesses. Psychologie und Sozialwissenschaften geben uns heute viele Mittel an die Hand, in Frühphasen der kindlichen Entwicklung Wege aus verriegelten Situationen zu finden, die später zu so schwerwiegenden Persönlichkeitsstörungen führen können, dass sie nur noch durch aufwendige individuelle Therapie zu behandeln sind.

Flexibilität ist heute zum Zauberwort von Krisenlösungen geworden, allerdings keineswegs nur im positiven Sinne als grösserer Handlungsspielraum, mehr Freiheit, Zeitsouveränität usw., sondern auch als das genaue Gegenteil: Flexibilität, indem Menschen aus ihren Lebenszusammenhängen herausgestossen werden. Vertreibung ist ein konstitutives Element unserer Gesellschaft, Vertreibung aus dem Erwerbssystem, aus Heimat und Wohnmilieu. In einer solchen Welt wird lernender und wissender Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität zur Lebensfrage.

Gesellschaftliche Wirkungen von Technik begreifen und Unterscheidungsvermögen entwickeln (technologische Kompetenz)

Wir leben nicht nur in einer von Technik bestimmten oder beherrschten, sondern in einer durch Technik konstituierten Welt. Kritische Positionen, in denen antitechnische Affekte durchschlagen, verwandeln sich leicht in realitätslose moralische Widerstandshaltungen, die sich in machtgeschützter Innerlichkeit verkapseln oder Ausbruchsversuche in punktuellen Gewaltaktionen unternehmen. In bezug auf Technik ist deshalb die Bildung von Unterscheidungsvermögen eine Schlüsselqualifikation. Die Annahme, die technologische Entwicklung hätte von sich aus eine apokalyptische Dimension, ist ein Irrtum und entspringt Unkenntnis. Man muss unterscheiden zwischen Technologien, die in der Tat des Teufels sind (wenn man mir diese theologische Metapher einen Augenblick erlaubt), die geächtet, abgeschafft werden müssen, weil sie gattungsgeschichtliche Gefährdungen über Jahrtau-

sende enthalten. Und es gibt selbstverständlich Technologien, die dem Menschen immer näher gekommen sind, zum Beispiel die Mikroelektronik. Die Einsatzmöglichkeiten für Speicher-Chips sind heute unendlich vielfältig; warum soll das nicht menschlich handhabbar und anwendbar sein?

Technologische Kompetenz bedeutet also nicht nur technische Qualifikationen im Sinne von Fertigkeit, sondern gleichzeitig das Wissen um die gesellschaftlichen Wirkungen von Technologien. Komplexe und widersprüchliche Entwicklungen bis in gesellschaftliche Mikrostrukturen hinein zu begreifen, betrachte ich als eine eigentümliche Kompetenz, als eine durch Wissenserweiterung und Übung erworbene Fähigkeit, Technik als ein gesellschaftliches Projekt wahrzunehmen.[6]

Wir müssen Technik in ein Subjekt-Objekt-Verhältnis rückübersetzen, das grundlegende Probleme von Sein und Sollen aufwirft. Technik ist nichts Neutrales. Sie kann als Herrschaftsmittel benutzt werden, und sie kann der Befreiung dienen. Wo man sie wertfrei betrachtet, übt sie in der Regel eine für die Betroffenen undurchsichtige Herrschaftsfunktion aus. Als Mittel der Befreiung dagegen bedarf sie des aktiven Eingriffs, der bewussten Gestaltung der Verhältnisse. (...)

Arbeiterbewegung, Gewerkschaften und die Linke insgesamt haben kein proportionales Verhältnis zur Technik entwickelt. In der traditionellen Arbeiterbewegung herrschte die Überzeugung vor, dass Technik und Produktivkräfte den Menschen am Ende zugute kommen werden. Eines Tages würde die Emanzipationskraft der Technologien an die engen Produktions- und Herrschaftsverhältnisse stossen und eine Epoche sozialer Revolutionen auslösen. Technik galt als ein wesentliches Befreiungsmittel. Eine umgekehrte Bewertung der Technik lässt sich in der alternativen Linken feststellen, bei der jeder technische Entwicklungsschritt die Menschheit in neue Gefahren bringt. Für sie ist die apokalyptische Vision der Technik das bestimmende Bild. Am besten sollte man von dem ganzen Teufelswerk die Finger lassen, da die industrielle Zivilisation dazu neige, das bannende Wort zu vergessen, das die technischen Krisenlösungen, die aller Orten Zauberlehrlinge aus dem Boden schiessen lassen, unter menschliche Kontrolle bringen könnte.

Um an der Aufklärung festhalten zu können, sind wir gezwungen, eine Selbstaufklärung der Aufklärung zu betreiben; das einfachere Mittel der Gegenaufklärung führt, auch unter linken Vorzeichen, in Sackgassen.[7] Erst die Differenzierung der Technologien erlaubt es uns, aus dem Horizont der romantischen Verklärung einer von Technik befreiten Welt herauszutreten und bedrohliche Technologien von anderen zu unterscheiden, die in den Dienst der Menschen genommen werden können. Erst ein proportionales, das heisst den wirklichen Gefährdungen entsprechendes Verhältnis zur Technik verschafft uns die Legitimation, die eine Technologie zu bekämpfen und deren Entwicklung wirksam zu behindern, die andere dagegen als Mittel der Befreiung zu nutzen.

Es gibt tatsächlich technologische Bereiche, von denen der Mensch seine Finger lassen sollte, weil sie menschenwürdige Lebensverhältnisse bedro-

hen oder gar die Grundlage menschlichen Lebens zerstören. Wenn ich das so radikal ausdrücke, befinde ich mich in guter Gesellschaft. Erwin Chargaff, auf den eine Reihe biochemischer Entdeckungen zurückgehen, hat einmal (sinngemäss) gesagt: „Wir müssen nicht alles wissen wollen, was in den Mikroorganismen der Materie und in den Genzellen los ist. Niemand hindert uns daran, diesem Wissensdrang eine Grenze zu setzen. Das Fatale an der heutigen Entwicklung der Naturwissenschaften ist, dass alles, was entdeckt wird, eines Tages auch technologische Anwendung findet." Das ist durchaus nicht immer der Fall gewesen. Was zum Beispiel Galilei, Newton, Kepler formulierten, war zunächst reines naturwissenschaftliches Wissen, das selten direkte praktische Anwendung fand, wie die nicht immer erfolgreiche Projektierlust in der Renaissance und später zeigt. Wir müssen, sagt Chargaff, vom *big science* wegkommen und zur kleinen Betriebsform, zur Bescheidenheit des wissenschaftlichen Handwerks zurückkehren. Erst hier können wir ethische Massstäbe in unserer Wissensproduktion zurückgewinnen. Die Selbstreflexion des wissenschaftlichen Handelns, die Chargaff nahelegt, fordert im Grunde einen hippokratischen Eid für jeden Naturwissenschaftler, vergleichbar dem ärztlichen Schwur: sein Handeln auf das zu beschränken, was Leben erhält.[8]

Geächtet werden muss zum einen der ganze Bereich der Atomindustrie, der atomaren Zertrümmerung, der Kernfusion und der Kernspaltung, die kriegerische wie friedliche Nutzung der Atomkraft, und zwar aus Gründen der Selbsterhaltung der Menschheit unter einigermassen würdigen Bedingungen. Die Strukturen dieser Technologie sind aufs engste mit gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen verknüpft, aus ihnen ergibt sich der Sicherheitsstaat in Permanenz. Das Diktum Robert Jungks – wer eine Gesellschaft mit Atomkraftwerken bestückt, der muss den Atomstaat wollen – gilt unumstösslich bis auf weiteres.[9]

Ein zweiter Bereich, von dem ich meine, dass nur mit grösster Vorsicht weiter geforscht werden darf, ist die Gentechnologie. Hier werden Eingriffe in die Gattungsgeschichte möglich, wie sie bisher noch nie bestanden haben. Mikroben werden produziert, die fähig sind, die ganze Erde zu verpesten. Es ist wohl kein Zufall, dass die Gentechnologie gerade dort am fortgeschrittensten ist, wo Kriegsforschung stattfindet. Ein riesiger Apparat ist mit Investitionen in Milliardenhöhe dabei, die Grundlagen für technische Anwendungen zu schaffen, deren Folgen unübersehbar sind. Wer kann im Ernst unter Bedingungen, die Klonen von Menschen und anderen Lebewesen erlauben, verhindern, dass Frankenstein aus der Phantasie in die Realität tritt?

Die genannten beiden Technologiebereiche bezeichne ich als *hermetische Technologien*; sie sind geschlossen in dem Sinne, dass sie demokratische Selbstbestimmung und die Humanisierung der Lebensverhältnisse erschweren oder prinzipiell nicht zulassen. Ich glaube, dass das, was Österreich mit dem unfertigen Atomkraftwerk Zwentendorf gemacht hat, die einzige humane Alternative zu den aufgezeigten Entwicklungsperspektiven ist: die Anlagen stillzulegen und in ein Museum zu verwandeln, um

den Menschen zu zeigen, wie weit man hätte kommen können, wenn man tatsächlich diesen Weg konsequent weitergegangen wäre. (...)

Bei der Mikroelektronik dagegen handelt es sich um eine *offene Technologie*. Dass diese Technologie verwendbar ist für den Krieg, für Atomkraftwerke und für Genmanipulationen, ist ein berechtigter Einwand vieler Technikkritiker. Zudem führt sie zur Vernichtung von Arbeitsplätzen, wenn Industrieroboter der lebendigen Arbeitskraft die Möglichkeit nehmen, sich zu vergegenständlichen, was die materielle Existenzgrundlage von Menschen bedroht. Das liegt jedoch nicht an der Struktur dieser Technologie, sondern an den fortbestehenden Klassenverhältnissen und an den Bedürfnissen des konservativen Lagers, die Ängste in dieser Gesellschaft als Kitt der bestehenden Privilegienstrukturen aufrechtzuerhalten. Ich kann mir aber vorstellen, dass Mikroelektronik in einer frei organisierten Gesellschaft eine Verwendung finden könnte, die der Beseitung von Not, von Angst und Existenzunsicherheit dient.

Sensibilität für Enteignungserfahrungen, für Recht und Unrecht, für Gleichheit und Ungleichheit (Gerechtigkeitskompetenz)

Bildungsarbeit, die in die Lebenswelt der Menschen einzudringen versucht, ist in erster Linie eine Bewusstseinserweiterung, die das Spannungsverhältnis zwischen der Vermittlung objektiver Informationen und der Aufarbeitung subjektiver Erfahrungen durchhält. Die Kenntnis von Rechten ist als ein Ziel emanzipatorischer Bildungsarbeit unumstritten, da erst dann die unter Lohnarbeitsbedingungen stehenden, das heisst abhängigen Menschen in Solidaraktionen um deren Verwirklichung kämpfen können. In dem Masse jedoch, wie die Menschen von den selbstproduzierten Produkten als blosse Anhängsel mitgeschleift werden, ist es eine Frage der Lebenserhaltung, auch die Enteignungserfahrungen zum Gegenstand des Lernens zu machen. Das Bewusstsein von den alltäglichen Enteignungserfahrungen zu stärken und in politisches Handeln umzusetzen, gewinnt immer grössere Bedeutung nicht nur für gewerkschaftliche Kämpfe, sondern überhaupt für die Handlungsorientierungen der Menschen. Daraus ergibt sich das besondere Gewicht einer Kompetenz, die sich in keinem Lernzielkatalog findet: der Sensibilität für Gerechtigkeit.

Die Wahrnehmung von Recht und Unrecht, das Messen der eigenen Rechte an der Realität, ist ein Problem, mit dem wir künftig mehr zu tun haben werden als bisher. Denn alltägliche Enteignungserfahrungen liegen häufig unterhalb der Ebene einklagbarer und sichtbar verletzter Rechte; der Normgehalt der Gesetze und der subjektiven Rechte mag sogar unberührt bleiben. Nimmt man die konservativen Strategien zur Gesellschaftstransformation, so verläuft die Umwandlung von Rechten in Realitätsschichten, die nach Massstäben der Gesetzeskenntnis gar nicht zu erfassen sind. Rechte erfahren eine Umwandlung, so dass Menschen ihre Bedürftigkeit anmelden müssen, dass Bitten und Erwartungen an den Staat entstehen, wo es sich früher um einklagbare Rechte handelte.[10]

Vielen Menschen ist in einer Zeit, da wachsende Existenz- und Zukunftsängste ihren Vorstellungshorizont verengen, das natürliche Rechtsbewusstsein verlorengegangen, die Sensibilität dafür, was ihre Rechte ausmacht, was verteidigungswürdig ist und wofür man sich einsetzen muss, alltäglich und in den kleinsten Angelegenheiten, damit demokratische Verhältnisse nicht in autoritäre umschlagen.

Wenn ich von einer Kompetenz spreche, welche die Sensibilität für Enteignungen schärft, dann verstehe ich darunter eine sehr weitgehende Folgerung für das Lernen, die sich aus Bedrohungen der menschlichen Existenzweise ergibt.[11] Heute vollzieht sich ein grosser Vertreibungsprozess der Menschen aus ihren gewohnten Umgebungen, aus einer Lebenswelt, in der sie sich wiedererkennen können. Stadtsanierungen haben häufig die Wirkungen von Stadtzerstörungen. Was Menschen als Heimat verstehen konnten, ist ihnen unter dem Vorwand der Rationalisierung weggenommen worden. Der gesellschaftliche Wandel, von dem Soziologen sprechen, hat sich weitgehend ohne Beteiligung der Betroffenen abgespielt und in der Regel gegen ihre Interessen. Dieser Auflösung der geschichtlichen Erinnerungskraft der Menschen – sichtbar an der äusseren Umgebung – entsprechen Enteignungen ganz anderer Art. Die Verwissenschaftlichung und Technologisierung der Entscheidungsprozesse hat dazu geführt, dass die Menschen auch ihre natürlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit den Dingen verloren haben. Ich meine damit eine Enteignung der Sinne, des Denkens: Vieles von dem, was man einst selbst tat, wird einem jetzt von einer komplexen Maschinerie abgenommen. Die Apparate und Maschinen des täglichen Umgangs erlauben nur wenige Eingriffe. Jeder Mensch verfügt über handwerkliche Fähigkeiten, aber die Objekte für eine derartige Betätigung werden immer weniger. Was noch an individuellem handwerklichem Vermögen übriggeblieben ist, steht in einem radikalen Widerspruch zu dem, was die objektivierte Technik ausmacht.

Es sind Vergleiche darüber angestellt worden, welche Alltagsfähigkeiten Stammesangehörige in Afrika besitzen und ein Durchschnittseuropäer. Sogenannte Primitive nehmen ihre Umwelt und die Techniken, mit denen sie umgehen, äusserst differenziert wahr, erkennen sehr genau Nuancen in der Veränderung ihrer Umwelt und in den Beziehungen zu anderen Menschen. Der Objektüberhang durch Maschinerie und hochkomplexe Kommunikationssysteme hat beim Durchschnittseuropäer zu einer Kompetenzentwertung geführt, so dass man auf dieser Ebene durchaus von einer Primitivierung der Beziehungen zwischen Mensch und Lebenswelt sprechen kann. Es wird ihm kaum noch etwas zugemutet und zugetraut. Was heute auf dem Hobbymarkt angeboten wird, ist vielfach bereits zugeschnitten und bedarf nur noch geringfügiger Fähigkeiten, es zusammenzusetzen. Das intellektuelle Kombinationsvermögen wird jedenfalls dadurch nicht herausgefordert. So versiegen schöpferische Kräfte, die dem menschlichen Arbeitsvermögen innewohnen, und das hat selbstverständlich auch politische Folgen, welche langfristig zur Aushöhlung demokratischer Selbstbestimmung führen.

Eine solche Wahrnehmung bezeichne ich als eine Fähigkeit zur Enteignungserfahrung. Es handelt sich hierbei nicht um ein charakterliches Merkmal einzelner Menschen, etwa ihren ausgeprägten Gerechtigkeitssinn, oder die Mitleidensfähigkeit für andere Menschen, für malträtierte Tiere und Dinge. Wenn ich hier von einer Kompetenz spreche, so meine ich damit vielmehr, dass man eine solche Sensibilität lernen und üben kann, dass man dafür ein bestimmtes Wissen benötigt und dass dieses Wissen für Orientierungen in der heutigen Welt ebenso wichtig ist wie lesen, Schreiben und Rechnen.

Der pflegliche Umgang mit Menschen, mit der Natur und den Dingen (ökologische Kompetenz)

Bei allen Lernprozessen, die zu Auswegen aus der Krise verhelfen können, ist heute die ökologische Kompetenz notwendig. Wir wissen genug von dem, was in der Produktion stattfindet, jedenfalls können wir uns leicht darüber informieren; aber die gesellschaftlichen Folgen der industriellen Produktion allgemein gehören zu Bereichen einer unterschlagenen Wirklichkeit, die selbst durch spektakuläre Problematisierungen von Umweltzerstörungen nicht öffentlich gemacht ist. Anknüpfend an die Grundlagenkompetenz muss vor allem der Zusammenhang zwischen der industriellen Produktionsweise und ihren psychosozialen Folgen zu einem öffentlichen Thema werden. Ich meine damit nicht nur die Umweltproblematik im engeren Sinne, sondern das mit der Zerstörung und Bedrohung unserer Lebenswelt einhergehende geschichtlich Neuartige der Situation.

Die ökologische Kompetenz bezieht sich keineswegs nur auf die Ruinierung der Umwelt, auf deren lebensfeindliche Verschandelung. Dabei handelt es sich um ein relativ traditionelles Problem, für das es auch Lösungen geben wird. Dieselben Leute, die Zerstörungen herbeiführen, produzieren häufig schon Gegenstrategien und Gegenmittel. Ich meine mit ökologischer Kompetenz den pfleglichen Umgang mit Menschen, mit der Natur und den Dingen, das heisst, anzuerkennen, dass Menschen, Natur und Dinge ihre eigenen Gesetze haben. Die Überwältigung des einen durch den anderen, die Herrschaft des Menschen über den Menschen, ist gekoppelt an die Herrschaft des Menschen über die Natur. Wo äussere und innere Natur überwältigt wird, werden auch andere Menschen überwältigt, weil es sich um ein und dieselbe Denkweise handelt. Das Wissen darüber, ein Arsenal der Erkenntnismittel und nicht nur die gefühlsmässige Einstellung, meine ich mit dem Begriff Kompetenz.[12]

Ökologische Kompetenz besteht darin, sich jene theoretischen und praktischen Mittel anzueignen, die notwendig sind, mit Menschen und Dingen in pfleglicher, das heisst auf gewaltloser Kommunikation beruhender Weise umzugehen. Ökologische Kompetenz bezeichnet nicht nur das Verhalten der Menschen zur äusseren Natur, sondern auch ihr Verhältnis zur inneren Natur. Wir haben heute einen höheren Grad an psychologischem Wissen, das uns ermöglicht, die internen Strukturen der Subjekte besser zu erkennen und ihr

Verhalten menschlicher zu gestalten. Ende der sechziger Jahre hat man das Wort von der neuen Sensibilität geprägt. Dies ist heute nicht mehr eine Zusatzqualifikation, die man erwerben kann oder auch nicht. Sie zu haben bedeutet gleichzeitig, über etwas zu verfügen, was die eigene Existenzweise fundamental berührt und ihren Freiheitsspielraum ausmacht.

Erinnerungs- und Utopiefähigkeit (historische Kompetenz)

Die Menschen müssen gerade bei beschleunigtem technologischem Wachstum, bei schneller Entwertung und Umwertung der Dinge so etwas wie eine geschichtliche Kompetenz erwerben, den Umgang mit Zeitstrukturen, mit der Zeit in vielfacher Hinsicht. Darunter fasse ich zum Beispiel nicht nur die Aufteilung von Freizeit und Arbeitszeit, sondern auch die Entwicklung von Mussefähigkeit. Gerade in einem Zeitalter, in dem der Teil der Lebenszeit, der unmittelbar im traditionellen Sinne der Produktion von Gütern dient, immer stärker reduziert wird, wird die Umgangsweise mit dieser zusätzlichen Lebenszeit darüber entscheiden, ob es eine Zeit wird, die lediglich die Verwertungschancen kapitalkräftiger Gruppen erweitert oder als gesellschaftliche Emanzipationszeit der Individuen begriffen werden kann. Grosse Medienkonzerne sind dabei, jede Stunde, die frei wird, zu verwerten und die Menschen ja nicht alleinzulassen, weil sie dann vielleicht auf eigene Gedanken kommen könnten. Die Umgangsweise mit der Zeit ist deshalb für mich eine eigene Dimension des gesellschaftlichen Lernens.

Die historische Kompetenz besteht im Wissen von der Geschichte einer Gesellschaftsformation, ihren Klassenstrukturen, ihren politischen Entwicklungsgesetzen und der eigenen Lebensgeschichte. Es gehört zu den bedrohlichsten Symptomen unserer Gegenwart, dass man von einem chronischen Gedächtnisverlust der Menschen sprechen kann. Das gilt nicht nur für die politische Rechte, sondern in demselben Ausmass auch für die Linke. Der Marxsche Satz „So hat es Geschichte gegeben, aber es gibt keine mehr" ist bestimmend für die Beschreibung aller linken Bewegungen der letzten zwei Jahrzehnte, die in einem Masse durch theoretische wie praktisch-politische Moden bestimmt waren, dass hier von einem bedrohlichen kollektiven Gedächtnisschwund zu sprechen ist.

Die Ideologie der Verabschiedungen spielt dabei eine massgebliche Rolle. Was ist nicht alles postmodern, postindustriell, posthistoire genannt worden, um traditionelle Denkweisen zu diskriminieren? Der beschleunigte Wechsel von Moden und Konzeptionen trägt wesentlich dazu bei, dass keine neuen Konzeptionen einer humanen Gesellschaft politische Gestalt annehmen können. Was in der alten Arbeiterbewegung vielleicht etwas zuviel vorhanden war, nämlich ein Beharrungsvermögen, sich durch den unmittelbaren Situationsdruck nicht verwirren zu lassen, ist hier ins Gegenteil umgeschlagen. Nichts wird wirklich ausgetragen: Wenn etwas in kurzer Zeit nicht klappt, wird es verabschiedet, und man setzt auf ein neues Pferd.

Die Zerstörung der Erinnerungsfähigkeit ist jedoch für jede Emanzipationsbewegung ruinös.[13] Da die Linke kein Verhältnis zur Geschichte, auch

nicht zu ihrer eigenen Geschichte hat, nimmt sie teil an jenem psychologischen Mechanismus, den Mitscherlich als die Unfähigkeit zu trauern bezeichnete. Wer über Verluste, die er erlitten hat, nicht trauern kann, hat auch keine Kraft zur Utopie. Soziales Gedächtnis und Utopiefähigkeit sind zwei Seiten derselben Sache. Sich begrifflich mit dem Vergangenen auseinanderzusetzen bedeutet nicht die Wiederholung alter Tatbestände und Fehler, ganz im Gegenteil: Es setzt den Blick frei für zukünftige Konstruktionen und für eine politische Gegenwartsbewältigung. Erfahrene eigene Lebensgeschichte in Lernprozessen weiterzuführen, die einen Begriff von allgemeiner Geschichte vermitteln, wäre daher der Weg, sich historische Kompetenz anzueignen. Gesellschaftliche Lernprozesse, die diese Kompetenz vermitteln, sind ein zentraler Beitrag zur Neuformierung des Generationenvertrages.

Zum Schluss ein Wort zu den Überschüssen, die in diesen Überlegungen zum Kompetenzerwerb stecken. Es gibt keine Änderung von Bildungssystemen auf der Ebene rational durchkalkulierter Interessen und Abhängigkeiten. Wer das Bildungssystem im Hinblick auf den Arbeitsmarkt reformiert, auf die Qualifikationen, die heute erforderlich sind, wird scheitern, da sich das Erwerbssystem, wenn diese Qualifikationen ihre schöpferische Kraft entfalten, geändert haben wird. Sie liegen dann brach. Deshalb müssen wir Entwurfsphantasie verbinden mit einem realitätsgesättigten Begriff von gesellschaftlichen Lernprozessen. Es geht um Qualifizierung von Generationen. Es geht um die Realisierung eines Generationenvertrags mit der kommenden Generation.

Die von mir angeführten fünf Kompetenzen, die ein Lernen ausmachen, das der Orientierung in unserer Welt dient, sind aufs engste miteinander verknüpft. Ich weiss, dass es schwierig ist, Lernziele dier Art in einzelnen Lehrgängen didaktisch umzusetzen. Ein Missverständnis wäre es jedoch, wollte man die Forderung, das notwendige Wissen für ein gegenwärtiges Weltverständnis auf die individuellen Erfahrungen zurückzubeziehen, als eine Absage an Theorie verstehen. Wir benötigen heute mehr denn je einen Begriff von der Geschichte, der objektiven Verhältnisse, um allgemeines Wissen in ein praktisches Handlungswissen umzusetzen. Aus der im Grunde unaufhebbaren Spannung von Theorie und Erfahrung kann keine wirkliche Bildung heraus springen. Erst wenn wir einen Begriff von der Vergangenheit haben, gewinnen wir die Utopiefähigkeit zurück, können wir Befreiungsphantasien entwickeln, die aus wissender Hoffnung bestehen.

* Gekürzter Auszug aus dem neuen Buch von Oskar Negt „Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche", Steidl Verlag Göttingen, 1997. Wir danken dem Verlag.

Anmerkungen

1 Vgl. die Ausführungen im Kapitel III. „Alternativpädagogik" in: „Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche."

2 Vgl. Klaus Meisel u.a., „Schlüsselqualifikationen in der Diskussion." Frankfurt am Main 1989. Ausgegangen ist die vor allem in der Erwachsenenbildung geführte Diskussion über Schlüsselqualifikationen von Dieter Mertens. Siehe dazu den aufschlussreichen Artikel von Hans Tietgens, „Von der Schlüsselqualifikation zur Erschliessungskompetenz", in: Petsch, H.-J./Tietgens, H., „Allgemeinbildung und Computer", Bad Heilbrunn/Abb. 1989.

3 Georg Wilhelm Friedrich Hegel, „Sämtliche Werke", Stuttgart 1927-1930, Bd. 20. S. 445ff.

4 Jeweils ein kritischer Essay ist diesen fünf Kompetenzen gewidmet in „Report 26. Literatur- und Forschungsreport. Alternative Schlüsselqualifikationen", hrsg. von E. Nuissl, H. Siebert, J. Weinberg, H. Tietgens, Frankfurt am Main 1990.

5 Vgl. dazu Wilhelm Mader, „Kompetenz im Umgang mit gebrochener Identität", in: „Report 26", a.a.O., S. 20ff.

6 Vgl. dazu meine Untersuchungen „Prinzipien der exemplarischen Reorganisation des Lehrstoffs am Beispiel der Technik", in: „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen", a.a.O., S. 113ff, und „Aspekte der politischen Psychologie der Technik", in: „Lebendige Arbeit, enteignete Zeit", a.a.O., S. 227ff.

7 Ich verweise hier auf Variation 3: „Vergesellschaftung von unten" als Bedingung individueller Freiheit: Zur Selbstaufklärung der Aufklärung".

8 Erwin Chargaff, „Der Mensch macht sich zum Massschneider des Schicksals", in: „Frankfurter Rundschau", 7.1.1981.

9 Robert Jungk, „Der Atom-Staat. Vom Fortschritt in die Unmenschlichkeit". Reinbek bei Hamburt 1979.

10 Siehe dazu vor allem Ursula und Wolfgang Apitzsch, „Wahrnehmungsfähigkeit von Recht und Unrecht als soziale Schlüsselqualifikation", in „Report 26", a.a.O., S. 57ff.

11 Wie solche Lernprozesse zu organisieren sind, habe ich in meiner Schrift „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen" zu zeigen versucht – in dem Kapitel „Prinzipien der exemplarischen Reorganisationn des Lehrstoffs am Beispiel des Rechts", a.a.O., S. 104ff.

12 Dazu Gerd Michelsen, „Von der Umweltbildung zur ökologischen Kompetenz", in: „Report 26", a.a.O., S. 45ff.

13 Siehe dazu Georg Behse, „Vom Umgang mit der Zeit", in: „Report 26", a.a.O., S. 66ff.