

Jürgen Oelkers

## *Die Bedeutung der Arbeit in der Gesellschaft<sup>\*)</sup>*

Wie kann man nach der „Bedeutung“ der Arbeit in der Gesellschaft fragen, wenn die Antwort klar ist? Arbeit, die mit Beschäftigung und Einkommen verbunden ist, zählt zu den höchsten Gütern der Gesellschaft. Das gilt umso mehr, wenn Erwerbsarbeit zu einem knappen Gut wird oder gar die Behauptung im Raum steht, der Gesellschaft gehe die Arbeit aus. Das ist in der Schweiz nicht der Fall, derzeit herrscht praktisch Vollbeschäftigung und in demoskopischen Umfragen wird immer wieder gesagt, dass unter den verschiedenen Lebensbereichen Arbeit weitaus wichtiger sei als zum Beispiel Politik (GfS 2002). Das „Recht auf Arbeit“, erfunden von Louis Blanc und proklamiert von der II. Republik in Frankreich am 25. Februar 1848, hat sich zumindest als Erwartung durchgesetzt.

Es war bekanntlich der Schwiegersohn von Karl Marx, der Arzt und Gründer der Parti Ouvrier Français Paul Lafargue, der 1880 das „Recht auf Faulheit“ proklamierte, um gegen die Bedingungen der Industriearbeit zu protestieren.<sup>1</sup> An dieses „Recht“ wird heute gelegentlich erinnert, besonders in Deutschland und Österreich, als polemische Reaktion auf Niedriglöhne und den Wandel der Arbeitsformen weg von der Industriegesellschaft. Aber das „Recht auf Faulheit“ fand umso weniger Anhänger, je mehr klar wurde, dass keine Gesellschaft der Zukunft die Utopie des Schlaraffenlandes verwirklichen würde. Das war in der Sozialtheorie des 19. Jahrhunderts keineswegs die Mehrheitsmeinung. Heute ist ausgemacht, dass es sich bei der Erwerbsarbeit um ein Gut von hoher Bedeutung handelt. Aber worüber will ich dann reden?

Das Recht auf Faulheit hat eine lange Geschichte und das „Schlaraffenland“<sup>2</sup> hat sogar einen Lokalbezug. Es wird zuerst 1494 in Basel erwähnt, in Sebastian Brants *Narrenschiff*,<sup>3</sup> einem Sittenspiegel, der die Welt nach Basler Art als Ort der Narren versteht. Paradiesisch ist das Schlaraffenland, weil es keine Arbeit kennt und so weder Anstrengung noch Leistung verlangt. Es sind allerdings tatsächlich Narren, die dorthin wollen, historisch begleitet von der Ausbreitung sowohl der Geldwirtschaft als auch der protestantischen Arbeitsethik, was beides leicht als Plage aufgefasst werden kann. Das „Narrenschiff“ brachte seinem Verfasser viel Geld ein, obwohl Sebastian Brant aus Strassburg stammte. Immerhin wurde er von den Baslern als besoldeter Professor angestellt, allerdings erst nachdem der Erfolg seines Buches sichtbar wurde und sich in Auflagen niedergeschlagen hatte.

Solche Paradoxien durchziehen die Utopie der arbeitsfreien Gesellschaft, von der ich jetzt nicht sagen will, dass sie in Basel erfunden wurde. Immerhin, die Vorstellung einer Gesellschaft *ohne* Arbeit oder einer Gesellschaft ohne ausreichende Erwerbsarbeit für alle ist

---

<sup>\*)</sup> Vortrag auf dem aprentas Forum Tagung „Aufwertung der Berufslehre: Stellenwert der Berufsbildung in Gesellschaft und Arbeitswelt“ am 19. November 2007 im Hotel Hilton Basel.

<sup>1</sup> *Le droit à la paresse* erschien zuerst 1880 in der von Paul Lafargue (1842-1911) herausgegebenen Zeitschrift *L'égalité*. Die deutsche Übersetzung stammt von Eduard Bernstein und erschien 1883.

<sup>2</sup> Das mittelhochdeutsche Wort *slur* heisst „Faulenzer“, *affen* sind „Toren“ oder eben „Affen.“

<sup>3</sup> *Das Schlaraffenschiff* (Brant 1980, S. 324ff.).

je nach Position eine Droh- oder eine Verheissungskulisse, die heute oft aufgezogen wird und die nicht mehr Narren vertreten. Allerdings ist dann auch nicht mehr ein Land Ziel, in dem Milch und Honig fliessen, denn beides würde unbezahlbar. Doch der Wert der Arbeit wird durchaus auch bestritten, mit Argumenten, die sich schon bei Karl Marx finden, nämlich solche der Automatisierung, die Hand- und bald auch Kopfarbeit überflüssig macht.

Neuere Studien, die „Bürger, ohne Arbeit“ sehen (Engler 2005), definieren ein Recht auf Einkommen, ohne alle Bürgerinnen und Bürger in Arbeit zu sehen. Wie schon bei Lafargue soll die „Logik des Kapitals“ durchbrochen werden (so von Büchele/Wohlgenannt (1985) bis Exner/Rätz/Zenker (2007) zahlreiche Autoren; siehe auch van Sunthum 2005) und Einkommen ohne Gegenleistung in Form von Arbeit gesichert sein. Damit wird das in Frage gestellt, was seit Mitte des 19. Jahrhunderts „Arbeitsgesellschaft“ genannt wird, laut Lafargue (1883, Einl.) ein „verderbliches Dogma“, das zu reduzieren sei auf ein Maximum von drei Stunden Arbeit täglich, damit genug Zeit bleibe für die „Vergnügungen der Faulheit.“

In Umfragen dagegen hat Arbeit eine hohe Bedeutung und dies nicht allein wegen des Lohns, sondern auch wegen der Tätigkeit. Arbeit hat auch einen sozialen Wert; wer keine Arbeit hat, erlebt scharfe Formen der Ausgrenzung, die mit keinem Grundeinkommen der Welt auszugleichen sind. Wenn Einkommen zum Almosen wird, dann ist das eine Diskriminierung und keine Perspektive. Aber nicht das ist mein Thema, so sehr mich die Metapher des Narrenschiffs reizt, über die Wiederkehr des Sozialismus nachzudenken. Doch Sie haben keinen Ökonomen oder Arbeitspsychologen eingeladen, sondern einen Pädagogen mit historischen Neigungen, der etwas zum Thema *Arbeit* und *Lernen* sagen wird.

In einem ersten Schritt werde ich fragen, welche Bedeutung Arbeit hat, wenn sie immer enger mit Lernen verbunden wird. Berufe und Tätigkeiten verändern sich aufgrund des hohen Lerndrucks, und das hat Folgen für die Arbeit und ihren Begriff (1). In einem zweiten Schritt entwickle ein Verständnis von Bildung, das auf „Lernfähigkeit“ abzielt und so kompatibel ist mit dem Arbeitsbegriff (2). Abschliessend thematisiere ich die verschiedene Bedeutung der Arbeit in der Gesellschaft. Ich werde mich allerdings nicht auf die pure Differenz zurückziehen, sondern versuchen, die mir gestellte Frage auch zu beantworten (3).

### 1. *Arbeit und Lernen*

Arbeit wird in aller Regel mit „Beruf“ in Verbindung gebracht. Das ist nicht ganz zutreffend, weil auch arbeiten kann, wer keinen Beruf ausübt. Jede halbwegs zielgerichtete Tätigkeit kann „Arbeit“ genannt werden, auch dann, wenn die Tätigkeit kein besonderes Können abverlangt. Gleichwohl meint „Arbeit“ in der modernen Gesellschaft vor allem *Berufsarbeit*, also erwerbliche Tätigkeit in einem professionellen Verhältnis, das Ausbildung voraussetzt und sich von Laien unterscheidet. Berufe werden durch Lehren vorbereitet, was seit den Zünften des Mittelalters mit Initiationen in eine bestehende Praxis verbunden ist. Zunftregeln waren immer auch Erziehungsregeln, die oft über Jahrhunderte in Gebrauch waren. Böse Zungen behaupten, die heutigen Ausbildungsordnungen kämen direkt aus dem Mittelalter.

Die Geschichte ist allerdings kein verlässlicher Massstab mehr. Die Realität von „Berufen“ hat sich irreversibel geändert, mit Folgen, die noch kaum absehbar sind. Der Wandel lässt sich an der *Ausbildung* für den Beruf zeigen. Ich wähle ein Beispiel von der anderen Seite des Rheins. 1897 wurde das deutsche Lehrlingswesens neu geordnet. Die ersten

Verträge, die mit Lehrlingen geschlossen wurden, gingen davon, dass die Jugendlichen einen Beruf lernen würden, den sie lebenslang ausüben könnten. Dem trugen auch die 1907 erstmals im Landwirtschaftsbereich durchgeführten Lehrlingsprüfungen Rechnung, deren Ordnungen auf grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgerichtet waren, die *einmal* und dann *auf Dauer* gelernt werden sollten.

Das meint der bis heute gebräuchliche Ausdruck „gründliche Berufsausbildung“ (Bohnenkamp/Dirks/Knab 1966, S. 482), der davon ausgeht, dass Berufe am Anfang so gelernt werden, dass die Grundlagen beherrscht, geprüft und dauerhaft genutzt werden können. Wie weit das tatsächlich der Fall war, ist nie untersucht worden, heute ist durchaus fraglich, was genau darunter verstanden werden soll. Es war auch bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts leichtsinnig, *einen* Begriff „Beruf“ für alle möglichen Sparten zu verwenden und damit *einheitliche* pädagogische Postulate mit zu verbinden. Aber was immer „Berufe“ mit einander gemein haben, vor allem unterscheiden sie sich, und dies nicht zuletzt im Blick darauf, wie sie gelernt werden sollen.

Allerdings gibt es eine theoretische Gemeinsamkeit, die mit der Idee der „Ausrüstung“ zu tun hat. Man muss vorher und dauerhaft lernen, was man später - und dies möglichst in toto - anwenden muss. Es handelt es sich im Sinne Max Webers um einen pädagogischen Idealtypus, der mindestens den schulischen Teil der Ausbildung immer noch massgeblich prägt. Lernen liegt im Sinne dieses Idealtypus der Arbeit voraus. Beides kann unterschieden werden, so dass Zuordnungsprobleme nicht auftreten. Ausbildung ist Lernen, nicht schon Arbeit; Arbeit setzt gelerntes Können voraus, das wohl ständig verbessert werden kann, aber nicht *mehrfach* erzeugt werden muss.

Das historische System der Berufsbildung basiert auf der Annahme, am Anfang grundlegende Kompetenzen erzeugen zu können, die dauerhaft wirksam sind, ohne ein zweites, ein drittes oder viele Male neu strukturiert werden zu müssen. Man wird in *einem* Beruf ausgebildet, und die Erwartung geht dahin, das anschließende Lernen auf die Anforderungen *dieses* Berufes - und nicht *vieler verschiedener* Tätigkeiten - ausrichten zu können. Die Bedeutung der Arbeit liegt dann in der Ausübung des Berufs, der identitätsstiftend wirkt.

Das zentrale Schlagwort der heutigen Diskussion lautet demgegenüber *employability*, was mit „Beschäftigungsfähigkeit“ nur ungenau übersetzt ist (Kraus 2006). Gemeint ist die Fähigkeit, wechselnde Aufgaben und Tätigkeiten ausüben zu können, die hohe Flexibilität und Lernbereitschaft voraussetzt. Solche Tätigkeiten sind befristet und haben keine langen Perspektiven, die Lernform ist oft ein Projekt und die Anstellung setzt Eigeninitiative voraus (Kries 2007). „Arbeit“ im Sinne der Industriegesellschaft ist das nicht mehr und auch die Theorie des „Arbeitstages“, die Marx im Kapital entwickelt, trifft nicht mehr zu, einfach weil die Arbeitszeit individualisiert wird. Mit dem Laptop kann man überall und zu jeder Zeit des Tages tätig sein, der Nine-to-Five-Job, anders gesagt, löst sich auf oder, wenn das zu radikal ist, verliert an Dominanz.

Es gibt Nostalgiker der Industriegesellschaft, die unter „Arbeit“ nur die Tätigkeit an einem festen Arbeitsplatz und unter der Voraussetzung streng geregelter Arbeitszeit verstehen. Aber traf vor fünfzig Jahren schon auf die so genannten „freien Berufe“ nicht zu und ist in der Dienstleistungsgesellschaft keine Perspektive mehr. *Employability* setzt flexiblen Einsatz von Lernen und Wissen voraus, planbare Karrieren oder lebenslange Arbeitsplätze sind damit nicht mehr verbunden. Wenn die „Bedeutung der Arbeit“ allein mit diesen Kriterien beurteilt wird, dann schwindet sie dramatisch. Unternehmer sind nur noch

selten Patriarchen, die für dauerhafte Beschäftigung sorgen und im Gegenzug unbedingte Loyalität erwarten können.

Die Ausbildung hat bis heute Berufe vor Augen, nicht Beschäftigungen. Handwerkliche Lehren etwa führen in unterscheidbare Berufe, die den Wert der Arbeit aus sich selbst heraus bestimmen, wobei die Arbeit am Laptop produktiv angepasst wird. Sehr viele materielle Tätigkeiten lassen sich weder simulieren noch virtuell transportieren, die Handarbeit verschwindet also nicht, sondern verändert nur ihr Aussehen. Es dürfte schwierig sein, beim Strassenbau oder in der Chirurgie auf die Hand zu verzichten, ohne dass mit beiden Tätigkeiten ein gleicher Wert verbunden wäre. Es gibt nicht „den“ Wert „der“ Arbeit, sondern nur hochgradig verschiedene Professionen und Tätigkeitsfelder, die sich im Ansehen, hinsichtlich der mit ihnen verbundenen Chancen und bezogen auf den Lohn stark unterscheiden.

Was also für das Handwerk zutrifft, gilt für bestimmte Sektoren des Dienstleistungsbereiches nicht, und auch im Handwerk gibt es grosse Unterschiede. Floristinnen arbeiten anders als Sanitätstechniker, und der Wert der Arbeit dürfte für beide, nicht nur wegen des Einkommensunterschieds, verschieden sein. „Wert“ ist aber mehr als nur Zufriedenheit mit dem Beruf, also mehr als die Demoskopie messen kann. Es geht letztlich darum, die materielle und symbolische Zustimmung der Bevölkerung zu einer Arbeitsgesellschaft zu erhalten, die sich rasch und irreversibel wandelt. Die Zustimmung hängt davon ab, welche Chancen bestehen und wie sie genutzt werden können, wenn es kaum noch Berufe mit einer langfristig stabilen Struktur gibt. Und die Frage ist, wie sich die Organisation der Arbeit auf zunehmende Flexibilität einstellt.

In Zukunft wird kaum noch jemand lebenslang in *einem* Beruf arbeiten. „Berufe“ werden ihren geschlossenen Charakter zunehmend verlieren und die professionelle Arbeit vollzieht sich tatsächlich zunehmend in Projekten, also zeitlich und materiell befristeten Aufgaben. Diese Tätigkeit ist nicht taylorisierbar, Projekte verlangen hohe Lernfähigkeit und setzen ständiges Umlernen voraus. Die Qualität des Lernens bemisst sich an der Lösung eines Problems, das dazu passendes Know How voraussetzt. Die Idee der langjährigen und unspezifischen Ausrüstung mit Wissen wird damit in Frage gestellt. Diese Idee prägt die Schule und stammt aus einer Zeit, in der die Schule über ein weitgehendes Wissensmonopol verfügte. Wir sprechen heute etwas schüchtern vom „Transfer“ des Gelernten oder von „Kompetenzen“ für das Leben, aber letztlich steht immer noch der „Rucksack“ im Mittelpunkt der Erwartung, was Schule und Unterricht bewirken sollen.

Eine schulförmige Lernordnung impliziert die Zerlegung des Wissens in didaktische Portionen, organisiert mit einer starren Zeiteinheit, die nicht zufällig „Lektion“ genannt wird. Eine Lektion vermittelt Wissen und ist so weder ein Projekt noch eine Problemlösung, ihre Grundform ist seit der Antike bekannt und hat alle bisherigen Schulreformen gut überstanden. Mit Lektionen wird die Schulorganisation sehr einfach, es genügt, eine Studentafel zur Verfügung zu haben. Aber man darf das schulförmige Lernen nicht verwechseln mit dem Lernen in Betrieben und Unternehmen. Zudem darf nicht übersehen werden, dass Kinder und Jugendliche weitaus mehr ausserhalb der Schule als in ihr lernen. Und das Lernen durch Unterricht führt auch zu keinem Kompetenzzuwachs linear zur eingesetzten Lernzeit.

Die Macht der Verschulung ist erklärbar. Der Aufstieg der Schule seit Mitte des 19. Jahrhunderts hat zu tun mit der ständigen Erweiterung der Zuständigkeit und so der Zunahme der Dauer. Man kann sich kaum noch vorstellen, dass vor hundert Jahren eine nur acht- oder gar nur sechsjährige Primarschule für die Vorbereitung auf das Arbeitsleben sorgen sollte. In

den meisten europäischen Ländern beginnt der echte Kontakt mit der Arbeitswelt erst nach der Sekundarstufe II, also nach zwölf Schuljahren. Das erklärt zumindest die Gewöhnung an die didaktische Form der Lektion und die Schwierigkeiten, andere Lernformen effektiv einzusetzen. Die aber sind gefragt, wie sich an der Veränderung der Arbeit zeigen lässt.

Mein Bezugspunkt ist Max Weber (1972). Er hat nach dem Ersten Weltkrieg drei typische Formen von moderner Arbeit beschrieben, die auf Industrieproduktion, Gewerbetätigkeit sowie die Arbeit in Bürokratien bezogen waren. In allen drei Fällen galten rationale Standardisierungen, die weitgehend *unpersönlich* verstanden werden konnten. Die Symbole dafür waren „Fließband“, „Kaufhaus“ und „Grossraumbüro.“ Sie verwiesen auf Rationalisierungen der Herstellung, des Handels und der Verwaltung, für die bestimmte Tätigkeiten standardisiert werden konnten. Die Ausbildung zielte auf diese Tätigkeiten, also auf eine wesentlich *vorher bestimmbare* Arbeit, die in ihre Elemente zerlegt und gemäss dieser didaktischen Zergliederung gelernt werden konnte. Die handwerklichen und landwirtschaftlichen Berufe näherten sich dieser industriellen Rationalisierung an und konnten daher auf vergleichbare Weise didaktisiert werden.

Wenn es heute in der Schweiz mehr als 300 Reglemente allein im Bereich der Ausbildung für die BBT-Berufe<sup>4</sup> gibt,<sup>5</sup> dann zeigt dies die historische Macht der Rationalisierung, die wesentlich darauf fusst, mit Lernen gezielt auf absehbare und qualitativ hoch stehende Berufsarbeit vorbereiten zu können. Aber: Arbeitsplätze gehen im Bereich der Industriearbeit schnell und unwiederbringlich verloren, Dienstleistungen müssen sich an immer neue Anforderungen anpassen und so ständig teilen, Arbeit wird vielfach ausgelagert oder in neue Formen gegossen und die Konkurrenz um Stellen wird zunehmend international. Neue Arbeitsplätze entstehen oft nur unter drei Voraussetzungen, Schnelligkeit, Nicht-Automatisierbarkeit und vielfältiger Einsatz allgemeiner Kompetenzen, die auf je neue Tätigkeiten hin ausgerichtet werden. In diesem Sinne ersetzt *Lernen* rationalisierte Arbeit, die auf mechanischen und nicht digitalen Grundlagen entwickelt wurde.

Mit der Überwindung mechanischer Rationalität sind weitgehende Folgen verbunden, deren wichtigste die ständige Neugestaltung von Arbeit durch Lernen ist. Verbunden damit ist die Auflösung starrer Arbeitszeiten, die Minimierung arbeits- und lernfreier Zeiten sowie die Erweiterung individueller Lernverantwortung. Karrieren durchlaufen immer weniger vorgegebene Stufen, ein Prozess, der zum Beispiel öffentliche Verwaltungen vor grosse Herausforderungen stellt. Rotationen nach Leistung sind noch längst nicht überall ein Beschäftigungsprinzip und die Hierarchien sind immer noch viel steiler, als die Theorie des New Public Management dies zulassen würde. Der Selbstorganisation von Karrieren entspricht die ständige Neuverteilung von Gewinn und Verlust.

Die Nachfrage der Zukunft gilt neben den niederschweligen Tätigkeiten deutlich Beschäftigten mit breiter Kompetenz, die vielfach wechseln und umlernen können, ohne sich mit einmal gelernten „Grundlagen“ zufrieden geben zu können. Die starre Trennung zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung wird durch die Entwicklung der Arbeitsmärkte und konkreter: der Beschäftigungsverhältnisse porös. Der Grund ist tatsächlich ein verändertes Verhältnis von Arbeit und Lernen: Wenn man überhaupt noch von „Berufen“ sprechen kann, so ist Lernen nicht mehr nur die Vorbereitung darauf, sondern die Grundlage der Berufstätigkeit selbst. Das hat Folgen für das Verständnis von Bildung.

---

<sup>4</sup> Berufe, die vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) anerkannt werden.

<sup>5</sup> Die innere Differenzierung ist fast noch erstaunlicher. Etwa die Berufsschulen gewerblich-industrieller Richtung unterscheiden sich in 16 verschiedene Felder und differenzieren diese Felder in mehr als 60 Bereiche mit je eigenen Anforderungen.

## 2. Bildung als „Lernfähigkeit“

Die didaktische Differenz von Lernen und Arbeit ist im 19. Jahrhundert entwickelt und zu Beginn des 20. Jahrhunderts massgeblich geworden. Sie setzt ein geregeltes Nacheinander voraus, das sich insofern auflöst, als *Berufsarbeit* zur *Lernarbeit* geworden ist. Man lernt nicht *vor* der Arbeit, sondern *mit* ihr, was eigentlich auch das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung auf eine neue Grundlage stellen würde. Lernen in welcher Form auch immer ist zur Lebensaufgabe geworden und der Verwendungswert einer beruflichen Tätigkeit hängt massgeblich davon ab, dass und wie gelernt wurde. Die heute immer noch vielfach anzutreffende Gleichsetzung von „Lernen“ mit Schule ist obsolet oder eben nur eine Gewohnheit aus dem 19. Jahrhundert.

Das hat zu tun mit der Veränderung des Charakters von Arbeit. „Arbeit“ heisst heute immer mehr Problembearbeitung unter je neuen Voraussetzungen, nicht mehr Anwendung des ein- für allemal Gelernten. Lernen muss zu einem Produkt führen und die möglichst intelligente Lösung eines Problems darstellen. Aber dann sind Arbeit und Lernen kaum noch unterscheidbar. Der Wert der Arbeit liegt im Lerneffekt, das jeweils erreichte berufliche Können ist einfach der kognitive und instrumentelle Rahmen für die nächste Lernaufgabe, die eine neue Lösung verlangt. Nicht zufällig ist daher das *Projekt* die Lernorganisation; Projekte verlangen verschiedene Perspektiven und ein hohes Mass an Kooperation. Teamfähigkeit ist einfach eine Anforderung an soziale Intelligenz, von der die Lösung mit abhängt.

Lernen ist also nicht mit der Ausbildung abgeschlossen. Danach ist man nicht „fertig“, sondern nur für den Anfang qualifiziert, und das auch nur, wenn die Lernförmigkeit der Arbeit in der Lehre erfahren wurde. Auch die so genannten Grundlagen ändern sich ständig, und professionelle Tätigkeiten bestehen in hohem Masse aus ständigem Weiterlernen; wer sich dieser Bedingung *nicht* anpasst, verliert. Die steigende Nachfrage nach Weiterbildung zeigt die Kalkulation von Kunden, die nicht verlieren wollen. Daher ist nicht einfach „Bildung“ die Ressource der Zukunft, sondern *Lernfähigkeit*, die imstande ist, Kompetenzen an je neue Situationen anzupassen und zu entwickeln.

Die lebenslange Ausübung *eines* Berufes wird zur Grenzerfahrung, die sich nicht einmal mehr Professoren leisten können. Die Berufsbezeichnung täuscht eine Kontinuität vor, die auch oder gerade in den so genannten „akademischen Berufen“ immer weniger gegeben ist. Auch hier wird verlieren, wer sich nicht in ausreichendem Masse als lernfähig erweist. Damit meine ich nicht einfach eine Verstärkung der Weiterbildungstätigkeit, die ja oft genug wenig ergiebig ist. Herausgefordert sind die Einstellungen zur Arbeit, die nicht mehr ausgeübt werden kann ohne fortlaufende Anpassung des gegebenen Know How an immer neue Situationen des Lernens. Der persönliche Wert der Arbeit liegt hier, in der erfolgreichen Problemlösung.

Das verändert das gewohnte Bild, weil die mit Bildung verbundenen Privilegien schrumpfen oder vielleicht auch stumpf werden. Zeugnisse und Berechtigungen sind im 19. Jahrhundert eingeführt worden, um die Zugänge zu *einzelnen* Berufen kontrollieren zu können. In dieser Hinsicht besteht zwischen einer Industrielehre und der Niederlassung eines Arztes kein Unterschied, der Erfolg des Lernens wird durch Patente bescheinigt, mit denen spezifische Privilegien verbunden sind. Danach war man tatsächlich „fertig“, ohne mit dem Abschluss den nachträglichen Katalog der Anforderungen wirklich steuern zu können.

Patente dieser Art sind immer abschliessend. Es gibt bis heute keine vorläufigen oder befristeten Berechtigungen. Patenten bescheinigen berufliche Kompetenz nicht unter dem Vorbehalt *weiterer* Lernprozesse, sondern eröffnen einen *definitiven* Berufszugang. Aber es ist kein Zufall, dass „Kompetenz“ heute mehr und mehr in persönlichen Portfolios beschrieben wird. Dabei spielen nicht mehr nur Noten eine entscheidende Rolle, sondern die Qualität permanenter Lernprozesse. Anders wäre es zum Beispiel unmöglich gewesen, innerhalb kurzer Zeit ganze Generationen von Sekretariatskräften auf Computerprogramme umzustellen. Weder die Schulausbildung noch die Berufslehren haben darauf vorbereitet, weil eine solche Anforderung gar nicht absehbar war und sich doch sehr schnell durchsetzte.

Das Beispiel zeigt noch etwas: Lernfähigkeit bezieht sich zunehmend auf *selbst verantwortete* und auch weitgehend *selbst organisierte* Ausbildung, die von starren didaktischen Programmen mehr und mehr abrückt und sich auf immer neue, kurzfristige Anforderungen einzustellen versteht. Dadurch verändert sich nicht nur der Zeithorizont der Ausbildung, sondern auch die Zuständigkeit, die nicht mehr einfach auf Schulen übertragen werden kann, welche abschliessend regeln, was an Lernen notwendig ist und was nicht. Wer sich auf darauf verlässt, zum Lernen aufgefordert zu werden, handelt gegen sich selbst nicht sehr verantwortlich.

Die schulischen Lernquanten werden in Konkurrenz treten zur individuellen Lernerarbeit, die sich selbst auszurüsten versteht, und dies nicht mehr pauschal für „Leben“ oder „Beruf“ ohne jede Frist, also auf fiktive Weise „lebenslang“, sondern - ich wiederhole diesen zentralen Punkt - für bestimmte Anforderungen, die sich situativ stellen, also die genutzt oder verpasst werden können. In gewisser Hinsicht wird man zum eigenen Bildungsunternehmer, der sich auf Nachfrage einzustellen versteht und am besten selbst Nachfrage erzeugt. In einem globalisierten Umfeld, ist das eine vergleichsweise gute Überlebensstrategie, die Verlagerung von Weiterbildung auf Selbstinstruktion.

Das allerdings muss man gelernt haben, ich plädiere nicht für die Abschaffung der Berufslehren, sondern für ihre Stärkung, die ein Abrücken von der Idee des „Rucksacks“ voraussetzt. Was die Jugendliche lernen müssen, ist die Ausübung einer professionellen Arbeit als ständigen Lernprozess. Ich gehe davon aus, dass genau das längst der Fall ist. Insofern kann von den Reglementen der Ausbildung nicht auf diese selbst geschlossen werden. Die berufliche Praxis ist immer weiter als die Theorie der Ausbildung, die ignoriert wird, wenn sie Unmögliches langt, was gelegentlich der Fall ist.

Eher sind durch diese Entwicklung des Arbeitsmarktes die Institutionen der Allgemeinbildung unter Druck gesetzt, die immer noch wesentlich mit starren didaktischen Programmen arbeiten und auf Selbstorganisation kaum oder nur unzureichend eingestellt sind. Die zentrale Schwäche der Gymnasien etwa sind die überfachlichen Kompetenzen, also die Strategien des Lernens, die gegenüber fachlichem Unterricht deutlich zu kurz kommen. Das Problem der Allgemeinbildung generell besteht darin, dass ihre Verwendbarkeit kaum abgesehen werden kann. Auch die Volksschule hat eine sehr vage Nutzenkalkulation, was sich nicht zuletzt daran zeigt, welche Argumente angeführt werden, wenn Senkungen der staatlichen Ausgaben angekündigt werden.

„Verwendbarkeit“ kann nicht heissen, vom Angebot auf den Nutzen zu schliessen. Das Problem ist immer, wie schulische Lerninhalte *anschliessend* genutzt werden. In der fachdidaktischen Diskussion ist inzwischen klar geworden, dass viele Schüler Physik oder Chemie allein für die Schule und genauer: für die Prüfungen lernen, ohne dass ein

nachhaltiger Effekt erzielt werden würde (Shamos 1995). Auch sehr aufwändigen und für die Dauer der Schulzeit erfolgreichen Mathematikunterricht vergisst man, wenn anschliessend für das Gelernte kein Anwendungsbedarf besteht. Und es wäre eine eigene Studie wert herauszufinden, was vom Musikunterricht in staatlichen Schulen bleibt, wenn nutzbare Kompetenz eher in den privaten Musikschulen entsteht.

Auch hier lautet das zentrale Stichwort *Lernfähigkeit*. Die inhaltliche Bestimmung von „Allgemeinbildung“ muss auf Standards und Niveausicherung gerichtet sein, nicht oder nur im Blick darauf auf die Vermittlung von lexikalischen Gehalten, die heute den Grossteil des Unterrichts ausmachen, obwohl sie vielfach ausserhalb der Schule frei zugänglich sind. Das Lexikalische wird nivelliert angeboten, während sich die persönliche Lernfähigkeit am Niveau entscheidet. Das verlangt nicht nur Differenzierungsfähigkeit im Angebot der Schulen, sondern vor allem individuelles Vorankommen, das überflüssige Erfahrungen vermeiden kann. Neurophysiologen sagen bekanntlich: *use it or lose it*.

Bildung generell ist die Akzeptanz von Lernstandards, also die Höhe einer Schwierigkeit, die Tiefe eines Problems oder die Beständigkeit einer Herausforderung. Irgendwann gibt es keine Erleichterung mehr und je eher Lernen auf den Ernstfall eingestellt wird, desto besser ist der Effekt. In diesem Sinne sollte Allgemeinbildung nicht als Paradiesgarten vorgestellt werden, die letzte Zuflucht vor der Unerbittlichkeit des Arbeitslebens, vielmehr muss auch und gerade die Allgemeinbildung, entgegen der Herkunft ihrer Konzepte, *nützlich* sein. Die Zeit des Lernens muss genutzt werden, möglichst hohe Niveaus in den allgemeinen Kompetenzen aufzubauen, also wesentlich im Blick auf moderne Sprachen, Naturwissenschaft und Mathematik, Wirtschaft, Gesellschaft und Politik, ästhetische Kultivierung sowie nicht zuletzt Lern- und Arbeitstechniken.

Bildung wird mit der eigenen Person repräsentiert, sie muss sich lernfähig zeigen, was immer das Zeugnis dazu sagt. Es gibt nicht die *eine* Bildung für das Allgemeine und die *andere* für den Beruf, sondern immer nur lernende Aneignung im Blick auf die eigene Person. Das gilt gleichermassen für Wissen und Können, aber auch für Stil, Habitus und Verhalten. Entscheidend für die Glaubwürdigkeit der Präsentation von Bildung ist nicht lexikalische Allmacht, sondern individuelle Verknüpfung. Da man nicht alles wissen kann, ist es sinnlos, mit Enzyklopädien zu konkurrieren; Bildung heisst, sich zurechtfinden können, also die Probleme und Zusammenhänge zu erkennen, ohne davor zurückzuschrecken.

Gleichzeitig, wenn ich Recht habe, ist Bildung Akzeptanz von Niveaus im Lernprozess. Lernfähigkeit entsteht nur dann, wenn Schwierigkeiten erfolgreich überwunden wurden. Wer eine überwundene Schwierigkeit hinter sich weiss, kann sich das nächst höhere Niveau als nicht unüberwindlich vorstellen. Wer es sich leicht machen kann, weil Anforderungen gar nicht gestellt sind oder auf bequeme Weise unüberwindlich scheinen, dem fehlt diese Erfahrung der dosierten Anstrengung. Zugleich fehlt das Bewusstsein des zunehmenden Könnens, das für jede Form von Bildung grundlegend ist. Lernfähigkeit ist letztlich das, Vorankommen in Kontrolle des Erreichten. Eine Diskrepanz zwischen Bildung und Beruf gibt es dann nicht mehr.

Aber verschiedene Berufe und Beschäftigungen haben unterschiedliche Wertigkeit. Die Bedeutung der Arbeit für die Gesellschaft lässt an der persönlichen Zufriedenheit ablesen, am Einkommen oder auch nur an der Erfüllung einer Funktion. Arbeit ist heute oft nicht mehr bezogen auf einen Beruf, sondern tatsächlich auf eine Beschäftigung, mindestens schwinden die klaren Grenzen zwischen den beiden Bereichen und können immer mehr Tätigkeiten ausserhalb von regelrechten Professionen nachgefragt werden. Die Bedeutung der Arbeit kann



also nicht darauf reduziert werden, was Ärzte, Rechtsanwälte oder Professoren tun. Diese Frage wird mich abschliessend beschäftigen.

### 3. *Der unterschiedliche Wert der Arbeit*

Viele Beschäftigungen im Dienstleistungssektor brauchen keine Ausbildung, wer Hamburger verkauft, muss keine Lehre machen. Eben so wenig ist die Präsentation von Image ausbildungsabhängig, das gleiche gilt für Auftritte in Fernsehsendungen, die etwas irrtümlich als „Comedy“ bezeichnet werden oder die Stilisierung von Geschwätzigkeit zu *Talk-Shows*, ein Ausdruck, der das Problem in höchster Bündelung zeigt. Britney Spears, schliesslich, musste nicht Singen gelernt haben, um Erfolg zu haben, und niemand braucht ausbildungsabhängige Kompetenz, der lediglich sein Aussehen vermarktet. All das kann Beschäftigung sichern und so Einkommen, also wäre im Sinne Max Webers „Beruf“, aber verlangt keine Schulung, jedenfalls keine, die den Titel „Berufsbildung“ für sich reklamieren konnte.

Generell wird angenommen, dass einer hohen Qualität der Ausbildung ein hoher Nutzwert auf dem Arbeitsmarkt entspricht. Die Frage nach der Bedeutung der Arbeit hat vor allem diesen Hintergrund. Die Gleichung trifft oft zu, aber längst nicht immer, vor allem weil sich auch der Arbeitsmarkt anders verhält als in der Theorie vorgesehen. Die englische Bildungsökonomin Alison Wolf hat vor einigen Jahren die Frage: „Does Education Matter?“ (Wolf 2002) Es gibt natürlich gute Gründe, sagt sie, warum mehr Bildung für viele Menschen Profit erbringt. Aber dieses „mehr“ ist nicht das, was die - englische - Politik darunter versteht, also Bildungswachstum um jeden Preis, das am realen Arbeitsmarkt vorbei gedacht ist.

„I find it difficult to construct a convincing argument that more six-form qualifications and more degrees are needed so that people will be educated enough to stack shelves, swipe credit-cards, or operate a cappuccino machine effectively. And it is important to remember just how many jobs like this exists, because to listen a lot of the rhetoric you would think that every semi-skilled or unskilled job was going to vanish tomorrow, if not early this afternoon“ (ebd., S. 49).

Die bildungspolitische Diskussion klammert diese Realitäten oft aus, sie ist orientiert an einem Output, der letztlich in Schulabschlüssen gemessen wird und für Fragen der tatsächlichen Verwendbarkeit wenig Sinn hat. Aber Cappuccino-Maschinen müssen bedient werden, ebenso werden die Fahrer von Gabelstaplern gebraucht und sind Kassiererinnen in einem Supermarkt bislang unverzichtbar. Auch diese Arbeit hat daher „Bedeutung,“ nur vom Bildungsolymp her kann man darüber die Nase rümpfen und sich so als arrogant zeigen. Solche Arbeiten erfüllen ihre Funktion, aber verlangen keine Ausbildung. Die Vorbereitung auf die Beschäftigung erfolgt on-the-job und ist so sehr niederschwellig.

Intensivere Formen der Ausbildung lohnen sich nur dann, wenn eine neue Qualität erzeugt wird, also tatsächlich Kompetenzen entstehen, die ohne Ausbildung nicht entstehen würden. Für viele Dienstleistungen genügt oft einfach ein bestimmtes Talent oder eine mit der Person verbundene Auffälligkeit. Die Vermarktung von Schönheit beispielsweise verlangt Techniken der Imagepflege und eine *darauf* bezogene Professionalität, ohne dafür eine Ausbildung nötig zu haben. Ausbildungsinvestitionen müssen dort eingesetzt werden, wo

echter Bedarf vorhanden ist. Der Wert einer bestimmten Tätigkeit ist davon nicht unbedingt abhängig, weil etwa die erfolgreiche Vermarktung von Image auch anders möglich ist.

Wenn berufliche Tätigkeiten intelligent werden und die vorhandene Intelligenz ständig verbessern müssen - das gilt für viele Bereiche des Dienstleistungssektors, der einfach zwei Seiten hat -, dann gilt der obige Befund. Es sind ständig Lernleistungen gefordert, die immer neu Ausbildung verlangen, allerdings nur eine solche, die zum Problem oder zum Projekt passt und keine, die einfach nur Zeit verbraucht. In diesem Sinne wird Ausbildung zum Service, der dann nachgefragt wird, wenn er hochgradige Brauchbarkeit unter Beweis stellen kann. Brauchbarkeit setzt einen Transfer des Gelernten voraus (Schmid 2006), was in zum Beispiel vielen Angeboten der heutigen Erwachsenenbildung *kein* Kriterium ist.

Gegenüber der Allgemeinbildung, die eine geschlossene Welt darstellt, profitiert die Berufsbildung von ihrer Nähe zu den Arbeits- und Lernfeldern der Wirtschaft. Sie kann sich der Flexibilisierung des Lernens und des Arbeitens nicht verschliessen und wird mit pragmatischer Anpassung reagieren müssen; eine automatische Unentbehrlichkeit gibt es in Zukunft nicht mehr, und genau das setzt Lernfähigkeit frei. Insofern nähert sich die Berufsausbildung dem Lernen im Berufsfeld an. Die Besonderheit der Ausbildung besteht darin, bei kurzen Zeiten der Initiation in das Feld berufsnah für Kompetenz zu sorgen, zu der auch und wesentlich die berufliche Lernfähigkeit gehört.

Die langen Zeiten der Grundausbildung sind überall in der Kritik, Effizienzprobleme kennt der gesamte Bildungsbereich, Versuche gehen an vielen Stellen in die Richtung eines nachfragegerechten Angebotes, das die starren Lehrpläne ersetzt oder mindestens in Teilen ablöst. Insofern befinden wir uns mitten in einem Experiment, das letztlich mit dem pädagogischen Wohlfahrtsstaat zu tun hat. Die Veränderung der Bildung in Richtung einer flexiblen Lernorganisation, die schnell auf echte Probleme zu reagieren versteht und so die eigene Nachfrage sichert, ist dabei ein Test für das gesamte System. Die Zukunft dieses Systems ist nicht gesichert, wenn einfach nur Stunden erteilt werden, starre Richtlinien gelten sollen und am Ende EU-Normen die Leistung bestimmen.

Der gesellschaftliche Wert der Arbeit zeigt sich letztlich in der Arbeitslosigkeit und der Art und Weise, wie mit ihr politisch umgegangen wird. Eine hohe Allgemeinbildung garantiert noch keine Beschäftigung. Daher sind Versuche, vor allem in Allgemeinbildung zu investieren und mehr oder weniger nur nicht die Hochschulen als Ziel anzusehen, hochgradig riskant. Der europäische Vergleich zeigt deutlich den Vorteil des dualen Systems der Berufsbildung, das bereits nach der Sekundarstufe I Berufslehren anbietet und für einen direkten Zugang zu den Betrieben als den Lernorten sorgt. Das belegen auch die Zahlen.

In Frankreich absolvierten im Jahre 2000 60 Prozent eines Jahrgangs die Prüfung zum *baccalauréat général*, in Italien machten fast 70 Prozent die *maturità*. Die Zahlen sind bis 2006 weiter angestiegen. Im Vergleich damit wäre die Schweiz sehr rückständig und so auf einem gefährlichen Weg. Mit einer geringen Abiturientenquote sollen in der Wissensgesellschaft der Zukunft mehr oder weniger dramatische Nachteile verbunden sein. Es käme darauf an, predigt die OECD, möglichst viele Schülerinnen und Schüler zur Maturität zu führen, die sich dann mit einem Studium auf die Wissensgesellschaft vorbereiten können. Nur im Studium wird qualifiziertes Wissen erworben und von dem hängen der Erneuerungsprozess und so der künftige Wohlstand der Gesellschaft ab.

Nach dieser Logik müsste die Schweiz ein armes Land sein (Oelkers 2008). Die Quote der gymnasialen Maturität betrug im Jahre 1980 schweizweit etwas über 10% und stieg bis

2000 auf etwa 19 Prozent an, wobei grosse kantonale Unterschiede in Rechnung gestellt werden müssen. Eine Prognose des Bundesamtes für Statistik bis 2015 sieht keinen dramatischen Zuwachs. Nach einer leichten Delle zwischen 2000 und 2005 wird zehn Jahre später eine Quote um 21 Prozent erwartet, wobei eine von zwei Varianten näher bei 20 Prozent liegt. Die Quote der Berufsmaturität, mit der die Fachhochschulreife erworben wird, betrug im Jahre 2005 12,2 Prozent. Rund zwei Drittel der Jugendlichen entscheidet sich für eine Berufslehre, die überwiegend in Betrieben stattfindet (Bundesamt 2006).

Ein Indikator für den Erfolg ist die Jugendarbeitslosigkeit, also die Arbeitslosigkeit von beschäftigungsfähigen Personen im Alter zwischen 15 und 24 Jahren. Die Jugendarbeitslosigkeit steigt europaweit an, unabhängig davon, ob das Schulsystem gegliedert ist oder nicht. Finnland, das gelobte Land der PISA-Studie, hat seit Mitte der neunziger Jahren eine Quote von etwa 20% arbeitslosen Jugendlichen, die Quote lag in Österreich, also einem Land mit einem gegliederten Schulsystem, im Jahre 2000 bei 4,4 Prozent. Sie stieg bis 2005 auf 7,5 Prozent an. Deutschland hatte im Jahr 2000 9,0 Prozent Arbeitslose in der Altersgruppe unter 25 Jahren. 2005 lag diese Quote bei etwas über 10 Prozent.<sup>6</sup> In der Schweiz betrug die Quote der arbeitslosen Jugendlichen im September 2007 3,3 Prozent und war damit etwas höher als die der arbeitslosen Erwachsenen, die im gleichen Monat bei 2,5 Prozent lag.<sup>7</sup>

Den niedrigsten Wert aller EU-Ländern halten die Niederlande mit 2004 6.6 Prozent arbeitslose Jugendliche. Der Wert liegt um mehr als drei Prozent *höher* als in der Schweiz, einem Land mit einem gegliederten Schulsystem und einer geringen Maturitätsquote. Erklärbar ist das mit dem dualen System der Berufsbildung, das im Wesentlichen die gesellschaftliche Bedeutung der Arbeit steuert. Solange die Gymnasien die Talente nicht abschöpft oder die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler nicht automatisch zugesprochen erhält, ist das System im Lot, aber auch nur solange. Wer sich für die Aufwertung der Berufsbildung einsetzt, muss diese Bedingung vor Augen haben.

### *Literatur*

Bohnenkamp, H./Dirks, W./Knab, D. (Hrsg.): Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesens 1953-1965. Gesamtausgabe. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1966.

Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz, BBG) vom 13. Dezember 2002 (Stand am 22. Dezember 2003).

Brant, S.: Das Narrenschiff. Text und Holzschnitte der Erstausgabe 1494. Zusätze der Ausgaben 1495 und 1499. Hrsg. v. E. Pradel, eingel. v. C. Träger. Nachbemerkung zu den Holzschnitten v. M. Stuhr. Frankfurt am Main: Röderberg Verlag 1980.

Büchele, H./Wohlgenannt, L: Grundeinkommen ohne Arbeit. Auf dem Weg zu einer kommunikativen Gesellschaft. Wien/München/Zürich: Europaverlag 1985.

Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz, BBG) vom 13. Dezember 2002 (Stand am 22. Dezember 2003).

Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT: Berufsbildung in der Schweiz 2006. Fakten und Zahlen. Bern: BBT 2006.

Engler, W.: Bürger, ohne Arbeit. Für eine radikale Neugestaltung der Gesellschaft. Berlin: Aufbau-Verlag 2005.

<sup>6</sup> <http://idw.online.de/pages/de/news109547>

<sup>7</sup> NZZ Nr. 234 v. 9. Oktober 2007, S. 21. Zum Vergleich die Zahlen in: EVD (2005)..

- Exner, A./Rätz, W./Zenker, B. (Hrsg.): Grundeinkommen. Soziale Sicherheit ohne Arbeit. Wien: Paul Zsolnay Verlag 2007.
- GfS-Forschungsinstitut, Wirtschaftsforschung und Sozialmarketing, Zürich. „Einstellungen zur Arbeit und Freizeit im Zeitverlauf.“ Ergebnisse aus UNIVOX-Gesellschaftsmonitoring-Studien. Zürich: GfS 2002.
- Kraus, K.: Vom Beruf zur Employability. Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2006.
- Kries, M.: Integriertes Employability-Management. Arbeitsmarktfähigkeit als Führungsaufgabe. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt-Verlag 2007.
- Lafargue, P.: Das Recht auf Faulheit. Widerlegung des „Rechts auf Arbeit“ von 1848. <http://www.wildcat-www.de/material/m003lafa.htm>
- Oelkers, J.: Expertise gymnasiale Mittelschulen. Bern: h.e.p. Verlag 2008.
- Schmid, Chr.: Lernen und Transfer: Kritik der didaktischen Steuerung. Bern: h.e.p.-Verlag 2006.
- Shamos, M.: The Myth of Scientific Literacy. New Brunswick; N.H.: Rutgers University Press 1995.
- Van Sunthum, U.: Der gerechte Lohn und das Recht auf Arbeit. 3., verb Aufl. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag 2005.
- Weber, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehen Soziologie. 5., rev. Aufl. Hrsg. v. J. Winckelmann. Tübingen 1972.