

Subjektivierung von Bildung
***Bildungspolitische und
bildungspraktische Konsequenzen
der Subjektivierung von Arbeit***

Julia Egbringhoff/ Frank Kleemann/
Ingo Matuschek/ G. Günter Voß*

Nr. 233 / Mai 2003

Arbeitsbericht

ISBN 3-934629-97-0

ISSN 0945-9553

* *Institut Arbeit und Gesellschaft (INAG), Chemnitz und München*
Büro Chemnitz: Rosenbergstr. 5, 09126 Chemnitz, Tel. 0371/ 2407941
Ansprechpartner für diese Expertise: J. Egbringhoff, F. Kleemann

***Akademie für Technikfolgenabschätzung
in Baden-Württemberg***

Industriestr. 5, 70565 Stuttgart
Tel.: 0711 • 9063-0, Fax: 0711 • 9063-299
E-Mail: info@ta-akademie.de
Internet: <http://www.ta-akademie.de>

Ansprechpartner: Dr. Klaus Schönberger Tel. 0711 • 9063-196
E-Mail: klaus.schoenberger@ta-akademie.de

Die *Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg* gibt in loser Folge Aufsätze und Vorträge von Mitarbeitern sowie ausgewählte Zwischen- und Abschlussberichte von durchgeführten Forschungsprojekten als *Arbeitsberichte der TA-Akademie* heraus. Diese Reihe hat das Ziel, der jeweils interessierten Fachöffentlichkeit und dem breiten Publikum Gelegenheit zu kritischer Würdigung und Begleitung der Arbeit der TA-Akademie zu geben. Anregungen und Kommentare zu den publizierten Arbeiten sind deshalb jederzeit willkommen.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1 Begriffliche und theoretische Klärungen zum Wandel der Arbeitswelt.....	4
1.1 Entgrenzung von Arbeit	4
1.2 Subjektivierung von Arbeit	8
1.2.1 Ursachen der Subjektivierung von Arbeit.....	9
1.2.2 Erscheinungsformen von Subjektivität im Prozess der Subjektivierung von Arbeit.....	11
2 Bestandaufnahme: Implikationen der Subjektivierung von Arbeit für die berufsbezogene Bildung.....	14
2.1 Anforderungsdimensionen subjektiverter Arbeit	15
2.1.1 Arbeitshandeln	16
2.1.1.1 Entwicklungstendenzen für zentrale Berufsgruppen.....	17
2.1.1.2 Informatisierung der Arbeit	19
2.1.2 Persönliche Dispositionen.....	22
2.1.2.1 Steuerung des biographischen und privaten Kontextes.....	22
2.1.2.2 Zeithandeln	25
2.1.2.3 Arbeitsorientierungen und Arbeitshabitus.....	26
2.1.3 Arbeitspolitisches Handeln: Interessenvertretung, Selbstdeutung und Selbstbegrenzung	28
2.2 Anforderungsdimensionen der Subjekte.....	30
2.2.1 Wandel von Arbeitswerten und Ansprüche <i>an</i> die Arbeit	30
2.2.2 (Berufs-) Biographie	34
3 Folgen für Bildungspolitik und Bildungspraxis: Zur Subjektivierung von Bildung	37
3.1 Bildung zwischen Aufklärung und Qualifizierung.....	37
3.1.1 Von der Bildung zur Qualifizierung	38
3.1.2 Begriffliche Klärungen	39

3.2	Systematisierung bildungsbezogener Konsequenzen der Subjektivierung von Arbeit	41
3.2.1	Konsequenzen für die Bildung und Ausbildung der Person.....	41
3.2.2	Konsequenzen für das institutionelle Bildungssystem	42
3.2.3	Schlussfolgerungen für eine mögliche Neugestaltung des Bildungssystems	43
3.3	Subjektivierung von Bildung	44
3.3.1	Zunahme an Bildungsbedarf und Bildungsansprüchen	45
3.3.2	Orientierung an den Subjekten – Selbstverantwortung	47
3.3.3	Entwicklungspotenzial für Selbstentfaltung	49
3.3.4	Ganzheitlicher Lebensbezug und Alltagsorientierung.....	49
3.4	Resümee	51
	Literaturverzeichnis	54

Einleitung

Neue Technologien, neue Märkte und neue Formen der Arbeitsorganisation haben die Verfasstheit von Arbeit seit den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts grundlegend verändert. Diesem Wandel wird derzeit in den relevanten fachwissenschaftlichen wie praxisnahen Diskussionen eine erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt: Unter Stichworten wie "Post-Taylorismus", "Post-Fordismus", "Entgrenzung" und "Subjektivierung der Arbeit" wird thematisiert, welche individuellen wie gesellschaftlichen Folgen mit den zum Teil dramatischen Umbrüchen verbunden sind.

Was den einen angesichts globalisierter und zunehmend informationstechnisch fundierter Arbeit als Sachzwang der Reorganisation von Produktion und Dienstleistung und als fortschreitende Verwertung menschlicher Arbeit gilt, diskutieren andere als Einbeziehung letztlich der gesamten Persönlichkeit von Arbeitenden mit einer gegenüber konventionellen Arbeitsformen veränderten Chancen- und Risikostruktur für den Einzelnen (vgl. zu dieser Kontroverse: Manske 1987, Bechtle/Lutz 1989).

Die bislang in den meisten Feldern dominante, am Taylorismus orientierte Logik der betrieblichen Arbeitsorganisation scheint jedenfalls immer weniger funktional zu sein: menschliche Subjektivität möglichst aus dem Arbeitsprozess auszuklammern bzw. nur in Form von kollektiven Schablonen, etwa beruflicher Rollenzuweisungen, zuzulassen. Komplementär gehört zu dieser ‚alten Ordnung‘ aber auch eine weitgehende Akzeptanz der Beschäftigten, den Erwerbsaspekt der Arbeit in den Vordergrund zu stellen und die persönliche Entfaltung eher jenseits der Arbeit zu suchen.

Stattdessen erhält nun menschliche Subjektivität tendenziell einen deutlich steigenden positiven Stellenwert: Über fachliche Kompetenzen und allgemeine "Schlüsselqualifikationen" hinaus wird auf der einen Seite die Subjektivität von Erwerbspersonen – d.h. originär an die jeweilige Person gebundene Eigenschaften, Motivationen und Handlungspotenziale – vom Management zunehmend als wichtige produktive Ressource erkannt und systematisch in die Arbeitsorganisation einbezogen. Dies geht auf der anderen Seite einher mit steigenden Ansprüchen erwerbstätiger Menschen an eine ‚eigensinnige‘ Gestaltung sowohl der Berufstätigkeit als auch des Privatlebens. Autonomie und Selbstentfaltungsmöglichkeiten im Beruf wie im Leben sind dafür prominente Stichworte.

Unabhängig von der eingenommenen Perspektive rechnen nahezu alle der in einschlägigen Fachdiskussionen vertretenen Positionen mit weitreichenden Folgen im Hinblick auf Qualifikationsanforderungen und Bildungsbedarf auf Seiten der Individuen sowie mit komplementären Veränderungen des Angebots und des Systems beruflicher und außerberuflicher Bildung. Dazu ist ein gesellschaftlicher Diskurs ent-

standen, der erforderliche berufliche Kompetenzen neu definiert, metafachliche Kenntnisse der Beschäftigten als Grundbedingung zukünftigen Arbeitens hervorhebt und veränderte Formen der Vermittlung einfordert. An diesem Diskurs sind neben gesellschaftlichen Interessenvertretungen auch politische Akteure auf Bundes- und Landesebene beteiligt. Zielsetzung ist die Modernisierung des Bildungssystems im Hinblick auf die Bereitstellung fachlich wie überfachlich hochqualifizierten Personals. Verschiedentlich wird diese Position jedoch als Ausdruck eines ökonomisch reduzierten Bildungsbegriffs kritisiert und vor dem Hintergrund der geschilderten Entwicklung in der Arbeitswelt eine nach wie vor (oder auch mehr denn je) über die unmittelbaren Verwertungslogik hinaus gehende umfassende Bildung eingeklagt.

Mit dieser einführenden Skizze sind wesentliche thematische Eckpunkte der hier vorliegenden Expertise zum Thema "Bildungspolitische und bildungspraktische Konsequenzen der Subjektivierung von Arbeit" angesprochen: Ausgangspunkt ist der Wandel der gesellschaftlichen Qualität von Arbeit dahingehend, dass menschlicher Subjektivität in zunehmendem Maß ein positiver Stellenwert im Arbeitsprozess zugewiesen wird. Zentraler Bezugspunkt der folgenden Betrachtungen sind die möglichen Konsequenzen dieser Entwicklung speziell für die berufliche Bildung und berufsbezogenen Bildungssysteme. Die nachstehenden Ausführungen beschränken sich auf die Analyse der Entwicklung in Deutschland.

Bezugspunkt der Expertise ist die *generelle* Ebene gesellschaftlicher Bildung. Sie nähert sich ihrem Thema aber aus einer *arbeitssoziologischen* Sicht und darin mit einer dezidiert *subjektorientierten* Perspektive, die auf die individuellen Praktiken der Subjekte und die Formen ihrer Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und organisatorischen Vorgaben der Arbeitswelt fokussiert. Wir beziehen uns also nicht auf pädagogische oder bildungspolitische Fachdiskurse über Fertigkeiten oder Qualifikationen¹ und nehmen für uns keine genuin bildungstheoretische Kompetenz in Anspruch. Zielsetzung ist vielmehr das Herstellen von "Anschlussmöglichkeiten" für Bildungsexperten an (ausgewählte) aktuelle Befunde und Diskurse der Arbeitssoziologie.

Nachfolgend werden im ersten Kapitel die für die weitere Darstellung zentralen Kategorien „Entgrenzung“ und „Subjektivierung“ von Arbeit, die nach Einschätzung vieler arbeitssoziologischer Experten den Wandel der Arbeitswelt erfassen, näher erläutert. Die mit diesen Begriffen bezeichneten Entwicklungen rufen nach weithin konsentierter Einschätzung Veränderungen von Bildungsinhalten wie -strukturen auf gesellschaftlicher wie individueller Ebene hervor, die in den dann folgenden Kapiteln genauer behandelt werden.

¹ Gleichwohl werden wir in unserer Bestandsaufnahme (Kap. 2) diese Begrifflichkeiten notwendigerweise immer wieder zum Ausgangspunkt machen, da sie auch in den Diskursen der Arbeits- und Industriesoziologie eine prominente Rolle spielen.

Im zweiten Kapitel dieser Expertise werden bildungspraktische und -politische Konsequenzen der Subjektivierung von Arbeit in den Dimensionen Anforderungen an die Arbeitenden (2.1) und Einforderungen der Subjekte (2.2) herausgearbeitet. Dazu werden für zentrale Dimensionen ausgewählte empirische Untersuchungen exemplarisch referiert, die Entwicklungstendenzen einer Subjektivierung von Arbeit erfassen, und auf ihre Konsequenzen für gesellschaftliche Bildung hin befragt. Der Fokus der bildungstheoretischen Betrachtungen liegt dabei auf der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

Das dritte Kapitel ist den Anforderungen an ein subjektivierter Arbeit entsprechendes Bildungssystem gewidmet. Nach begrifflichen Klärungen zum Themenkomplex Bildung (3.1) systematisieren wir die Schlussfolgerungen des zweiten Kapitels bezüglich ihrer bildungspraktischen Implikationen für die Subjekte und des institutionellen Bildungssystems (3.2). Dem Leitgedanken einer sich in unseren Augen als Folge des Wandels der Arbeit abzeichnenden „Subjektivierung“ auch von Bildung folgend, stellen wir abschließend mögliche Grundlinien einer reformierten berufsbezogenen Bildung zur Debatte (3.3). Dabei werden Anchlüsse an aktuelle Diskurse der Erwachsenenbildung und Bildungssoziologie hergestellt.

1 Begriffliche und theoretische Klärungen zum Wandel der Arbeitswelt

Wie bei jedem stattfindenden Wandel gibt es auch hinsichtlich der Veränderungen in der Arbeitswelt eine Vielzahl von Einzelaspekten, die es zu beschreiben und zu beurteilen gilt. In der landläufigen Diskussion zum Wandel der Arbeit sind vor allem zwei Hinweise immer wieder zu hören: zum einen ist von einer Entwicklung zur tiefgreifenden Flexibilisierung und dabei sogar Entstrukturierung (in manchen Augen sogar eine tendenzielle „Auflösung“) der Betriebe die Rede, zum anderen von grundlegenden veränderten Aufgaben der beteiligten Personen. Die Zuordnung einzelner Phänomene zu diesen beiden Bereichen ist jedoch häufig beliebig und bleibt entsprechend oft unscharf. Einer späteren Auseinandersetzung mit möglichen Bildungsfolgen ist damit wenig gedient. Gegenstand dieses ersten Kapitels ist daher die Erstellung eines analytischen Rahmens. Dazu werden die in der Diskussion zu den beiden Entwicklungen häufig verwendeten Begriffe Entgrenzung (1.1) und Subjektivierung (1.2) von Arbeit systematisch bestimmt.

1.1 Entgrenzung von Arbeit

Der Begriff der Entgrenzung verweist zunächst ganz allgemein auf vor allem zeitliche und räumliche Entdifferenzierungen. Bisher gültige Strukturen und damit auch Grenzen der Produktion und des Arbeitens werden dynamisiert und flexibilisiert und entfallen sogar teilweise. Je nachdem, auf welche Ebene gesellschaftlicher Realität er angewandt wird, bezeichnet der Begriff dann unterschiedliche und in ihrer Tragweite ungleiche Entwicklungen: In makrostruktureller Perspektive werden darunter Prozesse subsumiert, die auch mit dem Terminus Globalisierung bezeichnet werden; z.B. die Auflösung starrer räumlicher Arbeitsteilung, weltweite und vernetzte Aktivitäten wirtschaftlicher Akteure oder die Angleichung nationaler Wirtschaftspolitiken (vgl. Minssen 2000).

In einer kleinteiligeren, mikrosozialen Perspektive sind das wohl augenfälligste Kennzeichen die Veränderungen im Verhältnis von Arbeits- und Privatsphäre bei „entgrenzt“ Arbeitenden. Ehedem bestehende strukturelle Trennlinien zwischen Arbeit und Leben werden brüchiger bzw. lösen sich auf: gearbeitet wird öfters als bisher zu Hause und immer häufiger jenseits festgefügter Arbeitszeiten. Diese zweite Ebene steht in der vorliegenden Expertise im Mittelpunkt der Betrachtungen.

Wenn von Entgrenzungen der Arbeits- und Privatsphäre gesprochen wird, muss allerdings die Mesoebene der betrieblichen Organisation von Arbeit einbezogen werden.² In diesem Zusammenhang ist seit den achtziger Jahren eine zunehmende Abkehr von so genannter tayloristisch-fordistisch organisierter „Normalarbeit“ zu konstatieren (schon früh: Kern/Schumann 1984; Altmann u. a. 1982, 1986). Sauer (1991) geht von einer strukturellen Heterogenität von Arbeitsformen, einem Nebeneinander neo- und post-tayloristischer Formen aus und auch Deutschmann (2001) verweist auf die Beharrlichkeit tayloristischer Strukturen. Dies wird hier nicht bestritten; dennoch sei darauf hingewiesen, dass vor allem in den Dienstleistungsbereichen strikt tayloristische Modelle der Arbeitsorganisation in der Minderheit sind (Baethge 1999) und mithin ein wesentlicher Teil der Erwerbsarbeit nicht mehr diesen Prinzipien folgt (vgl. dazu auch Brose 2000, Minssen 2000).

Charakteristisch für die Normalarbeit fordistischer Prägung ist eine starre Trennung von Arbeitswelt und Lebenswelt. Arbeit vollzieht sich demnach im Rahmen horizontal und vertikal organisierter Arbeitsteilung und hat ihren Platz in den Betrieben. Damit einher geht auf der Ebene der Subjekte eine Trennung von Person und Arbeitskraft: Ausschließlich die wertschöpfenden Anteile am persönlichen Arbeitsvermögen sind von Interesse, während andere Eigenschaften der Person gerade aus dem Arbeitsprozess ausgeschlossen werden sollen. Prototypisch dafür steht das Konzept der „wissenschaftlichen Betriebsführung“ nach F.W. Taylor (vgl. Taylor 1977; Hirsch/Roth 1986, Mahnkopf 1988). Auf Seiten der Arbeitenden führt dies zu eingeschränkter Autonomie und in Reaktion darauf zu einer instrumentellen Arbeitsorientierung, die sich durch ein eher geringes Interesse an der konkreten Tätigkeit und der primären Zielsetzung des Gelderwerbs ausrichtet (Kratzer 2001)³.

Die Abkehr von solch hoch arbeitsteiligen und stark kontrollorientierten Arbeitsformen hat sich zwar nicht als in jeder Hinsicht dominierende neue betriebliche Leitlinie etabliert, findet aber in immer weiteren Feldern Verbreitung (vgl. z.B. vgl. Kravaritou-Manitakis 1988, Schumann u. a. 1994a, Jürgens u. a. 1993, Faust u. a. 1994, Hirsch-Kreinsen 1995) und wird in langfristiger Perspektive in der betriebswirtschaftlichen und -psychologischen Organisationsforschung (vgl. z.B. Drumm 1996,

² Selbstverständlich werden neue Formen des Arbeitens von sozial- und arbeitspolitischen Veränderungen begleitet. Für die Bundesrepublik lässt sich ein mindestens seit Beginn der achtziger Jahre parallel verlaufender Prozess der Deregulierung des Arbeitsmarktes, der Verlagerung von Risiken auf die Beschäftigten konstatieren (vgl. dazu etwa Deml/ Struck-Möbbeck 1998, Flecker 2000).

³ Betrieblich musste immer schon akzeptiert werden, dass eine rigide Vorstrukturierung der Arbeit nicht durchweg möglich und gegebenenfalls sogar suboptimal ist. So propagierten bereits Human-Relations-Konzepte (vgl. Roethlisberger/Dickson 1939) partielle Autonomien von Beschäftigten. Neben Wissenschaftlern (z.B. bei Friedmann 1953, 1959) setzten insbesondere Vertreter der "Humanisierung der Arbeit"-Diskussion der 60er und 70er Jahre (vgl. z.B. Herzog 1981, Ott/Bold 1985) auf nicht-tayloristische Arbeitsformen, z.B. den teilautonomen Gruppen (vgl. kritisch Altmann u. a. 1982).

Picot u. a. 1996, Reichwald/ Koller 1996, Nerdinger/ Rosenstiel 1996, Vieth 1995; s. als Überblick Staehle 1991, auch Kühl 1994) sowie in neuen Managementphilosophien als Regelfall unterstellt (lean production/ lean management, intrapreneuring, business re-engineering, learning organization usw.; vgl. den Kommentar von Kieser 1996). Anlass dafür sind weniger sozialpolitische Korrekturen, wie etwa noch bei der HdA-Debatte, sondern drastisch verschärfte Marktanforderungen unter deregulierten Konkurrenzbedingungen. Begrenzte quantitative Produktivitätssteigerungen reichen als Reaktion darauf nicht mehr aus. Stattdessen wird es betrieblich immer wichtiger, Arbeitskraft als Innovations-, Flexibilitäts- und Qualitätspotential sowie als Ressource zur Steigerung der Marktnähe zu nutzen. (vgl. z.B. Kern/Schumann 1984, Müller-Jentsch/Stahlmann 1988). Inzwischen stehen nahezu sämtliche Dimensionen der Gestaltung von Arbeit (Zeit, Raum, Sozialbeziehungen, sachlicher und technischer Arbeitszuschnitt, Entlohnung usw.) zur Disposition. Dabei werden nicht nur Art und Umfang der Steuerung von Arbeit, sondern auch betriebliche Strukturen selbst tendenziell aufgelöst, zumindest jedoch dynamisiert, so dass gelegentlich von einem Trend zur "Entbetrieblichung", "Dezentralisierung", "Dehierarchisierung", "Deregulierung" usw. mit einer im Gegenzug erweiterten Verantwortung in der Ausführung gesprochen wird (etwa Faust u. a. 1994).

Die Rücknahme von rigider betrieblicher Steuerung der Arbeit bedeutet nun keinesfalls, dass generell darauf verzichtet wird. Im Gegenteil werden managementseitig aufwändige Formen neuer betrieblicher Rationalisierung und Organisation entwickelt, deren Logik meist in einer indirekten Kontrolle der Arbeitsprozesse besteht: abgezielt wird darauf, Arbeitskräfte wertmäßig-ideologisch zu binden und so erweiterte Leistungs- und Selbststeuerungspotentiale bei reduzierter unmittelbarer Kontrolle zu erschließen (vgl. Müller-Jentsch/Stahlmann 1988, Müller-Jentsch 1993, Krell 1994, Deutschmann 1987, 1989). Häufig wird auf Strategien der Deregulierung, mithin des Abbaus pauschaler rechtlicher und/oder tarifvertraglicher Strukturen gesetzt, um erweiterte Flexibilitäten zu erhalten. Solche Strategien greifen in letzter Zeit auch innerhalb von Betrieben verstärkt auf marktförmige Regulierungen von Arbeit zurück ("cost center", "profit center", "Intrapreneuring" usw.), bei denen Freiräume für Arbeitskräfte mit einer erweiterten Ergebnis- und Ressourcenverantwortung und analogen Führungsformen verbunden werden (vgl. z.B. Pinchot 1988, Chatterbuck/ Kernaghan 1995, Schweitzer 1992). Eine wichtige neue Form indirekter Arbeitskraftsteuerung, die die Gewährung von Autonomien flankiert (und oft erst möglich macht), ist schließlich die Ausweitung einer "systemischen" (oft IuK-technisch unterstützen) Rahmensteuerung betrieblicher Prozesse und Parameter (Qualität, Kosten, Lagerbestände, Marktpräsenz u. a. m.) (vgl. Altmann u. a. 1986, Altmann/ Sauer 1989, Sauer/ Döhl 1994).

Die Bewertung der skizzierten Entwicklungen ist weder bei Betroffenen noch in der Wissenschaft abgeschlossen: entweder gelten sie als Fortsetzung bisheriger (letztlich

tayloristischer) Strategien im neuen Gewand bei gleichzeitiger ideologischer Verschleierung (z.B. Sauer 1991, Sauer/Döhl 1994) oder als wirklicher "Paradigmenwechsel" betrieblicher Arbeitsorganisation, dem die Option auf Verbesserung der Arbeitsqualität für nicht wenige Arbeitskräftegruppen innewohnt (z.B. bei Kern/Schumann 1984, Schumann u. a. 1994b, Faust u. a. 1994, Reichwald/Koller 1996, Nerdinger/ Rosenstiel 1996, Kühl 1994).

Vor dem Hintergrund einer subjektorientierten soziologischen Position wird darauf verwiesen, dass neue Arbeitsformen durchaus substanziell veränderte Arbeitsbedingungen schaffen können, aber (so wie sie gegenwärtig praktiziert werden) in ihrer Wirkung auf die Betroffenen erhebliche Ambivalenzen und Dilemmata enthalten (vgl. z.B. Kleemann/Matuschek/Voß 2002, Moldaschl/Schultz-Wild 1994, Moldaschl 1996, 1997a, 1997b, Kühl 1994, 1997, Veith 1995, Voß 1994, Voß 1998, Pongratz/Voß 1997a, Voß/Pongratz 1998, Schönberger 2003). Erweiterte Autonomie in der Arbeit bedeutet demnach, dass in fast allen Dimensionen die Strukturierung von Arbeit nun verstärkt (und unter oft erschwerten Bedingungen der Dislozierung, z.B. bei Tele- und Mobilarbeitern) von den Betroffenen aktiv selbst geleistet werden muss. Daraus entstehen qualitativ neuartige Anforderungen, Belastungen und Gefährdungen, für deren Bearbeitung häufig die erforderlichen Qualifikationen und betrieblichen Bedingungen fehlen. Insgesamt ist davon auszugehen, dass es zu einer wesentlich umfassenderen Nutzung der Potenziale von Personen kommt, was nicht zuletzt weitreichende Auswirkungen auf das außerbetriebliche Leben hat, welches intensiver als bisher auf Anforderungen der Arbeit ausgerichtet werden muss. In mittel- bis langfristiger Sicht könnte dies zu einer grundlegenden Veränderung der gesellschaftlichen Qualität von Arbeitskraft führen (Voß/ Pongratz 1998). Aktuell sind davon Arbeitende vor allem im Sinne eines erweiterten Zugriffs auf ihre Subjektivität berührt.

In arbeitssoziologischer Perspektive tangieren die beschriebenen gesellschaftlichen Prozesse der Entgrenzung von Arbeit zwei zentrale Ankerpunkte der Arbeitsorganisation, die zwar analytisch zu trennen sind, real jedoch eng zusammen gehören: zum ersten das so genannte Transformationsproblem und zum zweiten kontrolltheoretische Fragestellungen. Ganz generell stehen Unternehmen vor dem Problem, das unzweifelhaft gegebene (und ggf. durch Zertifikate ausgewiesene) *Arbeitsvermögen* ihrer Beschäftigten in konkrete Arbeitsleistung umzuwandeln. Problematisch werden kann dies insofern, als Arbeitsvermögen prinzipiell subjektgebunden ist, d.h. der Einzelne darüber mitentscheidet, inwieweit er sich verausgaben wird. Externalisieren Betriebe das Transformations- und Kontrollproblem auf die Arbeitenden, dann müssen es die Beschäftigten in neuer Qualität internalisieren und bearbeiten – und dies auf dem Weg der Subjektivierung ihres Arbeitshandelns.

1.2 Subjektivierung von Arbeit

Vielfältige Indizien zeugen davon, dass menschliche Subjektivität in der Arbeitswelt (in unterschiedlichen Formen und Funktionen) eine höhere Bedeutung erhält. "Subjektivierung von Arbeit" bedeutet, dass historisch konkrete subjektive – also auf persönlichkeitsbezogenen Qualitäten beruhende – Leistungen bzw. Handlungen gesellschaftlich zunehmend relevant werden (und zwar sowohl in der Angebots- wie in der Nachfragedimension). Auslöser dieses Bedeutungszuwachses der Subjektivität sind vor allem Wandlungen der gesellschaftlichen Organisation von Arbeit und Beschäftigung, die in der Regel eine Komplexitätssteigerung technischer und organisatorischer Strukturen befördern (vgl. 1.1). Folge ist, dass in erweiterter Form subjektive Eingriffe zur Aufrechterhaltung des Arbeitsprozesses erforderlich werden. Zeitlich parallel dazu vollziehen sich diverse institutionelle und soziokulturelle Wandlungsprozesse, die zu veränderten Ansprüchen und Orientierungen der Subjekte gegenüber der Erwerbsarbeit führen. Veränderte Ansprüche an die Arbeit treten mit den funktionalen Erfordernissen der Arbeitsorganisation in eine (komplexe) Wechselwirkung. Trotz der Ungewissheit über die künftige Entwicklung ist weitgehend akzeptiert, dass dem einzelnen Subjekt in dieser Entwicklung eine zentrale Bedeutung zukommt.

Wir gehen davon aus, dass "Subjektivität" kein exklusives Produkt von Individuen im Sinne isolierter Bewusstseinsleistungen ist.⁴ Vielmehr wird, so unsere Perspektive, das Verhältnis von Personen zu sich selbst wie zu ihrer Umwelt in Auseinandersetzung mit ihrer sozialen Umwelt hergestellt. In unserem Verständnis ist Subjektivität somit ein (historisch wie lebensgeschichtlich wandelbares) soziales Produkt, das die Person in der Gesellschaft positioniert. Menschliche Subjektivität wird nicht ausschließlich sozial (im Sinne einer Bestimmung durch soziale Faktoren) erzeugt, sondern beinhaltet aktive und ‚kreative‘ Potenziale und darauf basierende Herstellungsleistungen der Person. Damit wirkt Subjektivität handlungsbefähigend und handlungsleitend zugleich. Nachfolgend steht die Frage nach der Qualität sowie der Verwendungs- und Wirkungsweise von Subjektivität in der (Erwerbs-)Arbeit im Vordergrund. Zunächst soll jedoch kurz auf die Genese des Prozesses der "Subjektivierung von Arbeit" eingegangen werden.

⁴ Einer solchen Perspektive wäre allein ein (jeweils näher zu bestimmendes) Bündel von "Eigenschaften" von Personen bzw. eine Positionierung der Person zu sich und zu ihrer Umwelt eigen, während die Betrachtung sowohl der gesellschaftlichen Geprägtheit wie der gesellschaftlichen Positionierung bzw. Funktionalisierung von Subjektivität verloren ginge. Durch einen interaktionistischen, relationalen Zugang lässt sich dieses Defizit ausgleichen. Vgl. dazu Kleemann/ Matuschek/ Voß 2002.

1.2.1 Ursachen der Subjektivierung von Arbeit

Die Erwerbsarbeit unterliegt einem doppelten Subjektivierungsprozess: Veränderte betriebliche Strukturen erhöhen den funktionalen Bedarf der Betriebe nach subjektiven Leistungen und Individuen betreiben eine Subjektivierung der Arbeit, wenn sie verstärkt subjektive Ansprüche an die Arbeit herantragen. Der Bedeutungszuwachs von Subjektivität für die Erwerbsarbeit vollzieht sich also als doppelter, wenn auch keineswegs 'reibungsloser', Prozess des Push und Pull; einer gegenläufigen Passung zwischen arbeitender Person (ihren subjektiven Leistungen, Fähigkeiten, Sinndeutungen, Einstellungen usw. und ihren Ansprüchen) und der betrieblichen Arbeitssituation (deren Anforderungen an die Arbeitskraft und der strukturierenden Wirkung der Arbeitsorganisation, Handlungsspielräume einzuräumen oder auch wieder einzuengen).⁵

Insbesondere drei Faktorenbündel sind es, die den Prozess der Subjektivierung von Arbeit maßgeblich beeinflussen:

Zum ersten erzeugt die zunehmende Technisierung und bürokratisch-rationale Organisation von Arbeitsprozessen Folgeprobleme, die nicht durch weitere Maßnahmen gleicher Art zu bewältigen sind; konventionelle Programme betrieblicher Rationalisierung stoßen an ihre Grenzen. In Abkehr von der früheren "Gleichgültigkeit" des Betriebs gegenüber subjektiven Eigenschaften der Arbeitskraft, kommt daher nun der gesamten Person eine wachsende Bedeutung für die Arbeitsausführung zu. Zugleich steigen die Anforderungen an die Arbeitenden bezüglich der Qualität und Quantität der zu erbringenden Leistungen deutlich an.

Zweitens werden gesellschaftliche Institutionen und Sozialisationsmechanismen aufgeweicht (Deinstitutionalisierung). Dies führt zu erhöhten individuellen Gestaltungsanforderungen im Arbeits- und Lebensalltag der Arbeitenden. Die Erosion von dauerhaften Normalarbeitsverhältnissen verstärkt die individuelle Selbstzurechnung von Verantwortung für die langfristigen Aspekte der Lebensgestaltung. Das alltägliche Herstellen des eigenen Lebenslaufs („Biographisierung“) bedeutet eine "Vergegenwärtigung" der Biographie, wobei insbesondere Frauen hierbei aufgrund der ihnen zugewiesenen Verantwortung für reproduktive Aufgaben strukturell benachteiligt sind.

Drittens bewirken soziokulturelle Wandlungsprozesse erhöhte normative Anforderungen zur aktiven Gestaltung des eigenen Lebens und die faktisch steigende Nachfrage der Individuen nach subjektiver Entfaltung. Daher kann es immer weniger um

⁵ Ob wir es, wie häufig postuliert, damit mit korrespondierenden Seiten einer Medaille zu tun haben, beide Perspektiven also wie durch eine unsichtbare Hand geleitet zu Deckung kommen, erscheint uns zumindest zweifelhaft und spielt in den folgenden Überlegungen keine Rolle.

eine Orientierung an kulturellen Normen der Anpassung der eigenen Person an feste Vorgaben gehen. Vielmehr wird nun zunehmend die *individuelle* Anpassung der Position an eigene Ansprüche – und vice versa die Anpassung der eigenen Ansprüche an die erreichte Position – soziokulturell positiv sanktioniert. Vermehrt erforderlich sind dann individuelle kulturelle Orientierungsleistungen und personale Identitätsbildung.

Diese in der arbeitssoziologischen Literatur in den letzten Jahren diskutierten Push and Pull-Prozesse haben die Autoren der vorliegenden Expertise bereits an anderer Stelle eingehender untersucht (Kleemann/ Matuschek/ Voß 2002); die Ergebnisse werden im Folgenden kurz zusammengefasst. Für verschiedene Bereiche lassen sich demnach spezifische Entwicklungen festhalten, die in ihren Verzahnungen schließlich zu einem Gesamtkomplex der Subjektivierung von Arbeit konvergieren:

Der zunehmende Einsatz von IuK-Technologien trägt einerseits dazu bei, Arbeit zu standardisieren, abstrakter werden zu lassen und zugleich einzelne Arbeits-handlungen prozessorientiert zu integrieren. Diese als systemische Rationalisierung bezeichnete Entwicklung greift vor allem bei gering- bis mittelqualifizierten Tätigkeiten. Subjektive Leistungen haben in diesem Zusammenhang oft einen primär *kompensatorischen Charakter*, z.B. bei Ausfällen oder anders nicht zu realisierenden Teilschritten. Andererseits können bei hochqualifizierten Tätigkeiten IuK-Technologien zeitlich-räumliche und insgesamt organisatorische Freiheitsgrade eröffnen, indem sie als Medium für Kommunikations- und Wissensarbeit dienen. Die subjektive Leistung bezieht sich dann darauf, die *Arbeit zu strukturieren* und dazu die zur Verfügung stehende Technologie zielgerichtet einzusetzen.

Damit einher gehend werden neue Formen der betrieblicher Arbeitsorganisation erprobt, nicht zuletzt unter dem Druck verschärfter Konkurrenzbedingungen. Ziel ist die intensivere Verwertung personaler Ressourcen und subjektiver Strukturierungsleistungen: Unter Reformulierung bisheriger Kontroll- und Organisationsprinzipien erhöhen sich *Autonomiespielräume* der Arbeitenden und sinken im Gegenzug Strukturierungs- und Verwaltungskosten. Auf die *subjektiven Potenziale* von Arbeitspersonen wird verstärkt zugegriffen. Individuen müssen in *Selbstorganisation* ihre Arbeit strukturieren und dazu ihre innovativen und kreativen Potenziale, Sozial- und Kommunikationskompetenzen etc. einbringen.

Das korrespondiert mit der seit längerem zu beobachtenden relationalen Verschiebung von nach wie vor als positiv empfundenen *Pflicht- und Akzeptanzwerten* zu einer verstärkten Orientierung auf Werte der *Selbstentfaltung und -verwirklichung*. Vor allem von Hochqualifizierten werden eigene Erwartungen an die Arbeit herangetragen und in einem wechselseitigen Anpassungsprozess mit den beruflichen Erfordernissen abgeglichen. Als neue kulturelle Norm des Arbeitens inzwischen akzeptiert, verlangt die *eigensinnige Einforderung von Sinn- und Selbstver-*

wirklichungsansprüchen an die Arbeitstätigkeit eine enorme Passfähigkeit gegenüber den post-tayloristischen Formen der Arbeitsorganisation.

Technologisch unterstützte flexible Arbeitsorganisation führt tendenziell zu einer Wiederannäherung der in der Industriegesellschaft traditionell getrennten Erwerbs- bzw. Privatsphäre. Tragfähige neue Strukturen bedürfen der *individuellen Gestaltung des Verhältnisses von 'Arbeit' und 'Leben'*. Die Arbeitenden müssen beide Bereiche effizienzorientiert aufeinander abstimmen, was ein rationales Selbstmanagement des (beruflichen wie privaten) Alltags voraussetzt. Langfristig wird dieser (ökonomisch ausgelöste und sozio-kulturell gestützte) Prozess den Trend zu einer wachsenden Rationalisierung und Selbstdisziplinierung der Handelnden forcieren.

Im Zuge dieses Prozesses wird die vormals weitgehend übliche Normalerwerbsbiographie in immer stärkerem Maße unterhöhlt und durch Patchwork-Karrieren und Modelle deinstitutionalisierter Lebensläufe ersetzt. Zeiten der Arbeitslosigkeit oder Wechsel des Berufes werden zu selbstverständlichen Bestandteilen des Lebensverlaufs. Das erfordert auf Seiten der Individuen verstärkte subjektive Gestaltungsleistungen, vor allem im Hinblick auf eine *aktiv herzustellende Berufsbiographie*. Dazu gehören z.B. die vorsorgliche Entwicklung eigener beruflicher Kompetenzen ebenso wie die Fähigkeit zur Selbstvermarktung.

Männer bzw. Frauen haben dabei unterschiedliche Voraussetzungen: Trotz jahrzehntelanger Bemühungen gibt es keinen egalitären Zugang zum Erwerbsleben und wird die überwiegend von Frauen geleistete Reproduktionsarbeit im Vergleich zur Erwerbsarbeit als nachrangig behandelt. Frauen sind daher darauf verwiesen, *individuelle Arrangements zwischen reproduktiven und beruflichen Tätigkeiten* zu finden. In positiver Weise gelingen wird dies allenfalls sozial gut situierten Frauen, während andere relativ ungeschützt möglichen Belastungen ausgesetzt sind. Spezifische Erwartungen und zunehmende Forderungen an die („gerechte“) Ausgestaltung von Erwerbs- und Familienarbeit scheinen in naher Zukunft allenfalls partiell gesellschaftlich verwirklicht werden zu können.

1.2.2 Erscheinungsformen von Subjektivität im Prozess der Subjektivierung von Arbeit

In der Praxis verweben sich die unter 1.2.1 aufgeführten Teilbereiche in unterschiedlichem Ausmaß und in spezifischen Konstellationen. Das heißt aber nicht, dass die Logik dieser Gemengelage eine beliebige wäre, im Gegenteil: Selbst diese kursorisch-skizzenhafte Beschreibung von zentralen Bereichen der Subjektivierung von Arbeit lässt (trotz aller konzeptioneller und theoretischer Unterschiede, auf die an dieser Stelle nicht eingegangen werden konnte; vgl. dazu näher Kleemann/ Matuschek/ Voß 2002) Übereinstimmungen beziehungsweise Konvergenzen erkennen,

die eine zusammenfassende Perspektive auf die Subjektivierung der Erwerbsarbeit erlauben. Auf diesem Wege ergeben sich vier analytisch unterscheidbare Erscheinungsformen von Subjektivität, die in den Prozess der Subjektivierung von Arbeit eingehen und sowohl Voraussetzung wie Ergebnis für die im Einzelnen zu beobachtenden Entwicklungen, aber auch Anforderung an bzw. Erwartungsstruktur für die Einzelnen in diesen Prozessen sind:

a) *Kompensatorische Subjektivität*

Ursächlich der (im historischen Verlauf) zunehmenden Formalisierung von Arbeitsabläufen geschuldet, rahmen technisch wie organisatorisch komplexer werdende Vorgaben das praktische Arbeitshandeln von Personen. Kompensatorische Subjektivität dient dazu, explizit oder implizit regulierend einzugreifen und auf diesem Weg Störungen des formalisierten Arbeitsprozesses zu vermeiden bzw. zu bewältigen. Den Arbeitenden sind betriebliche Anforderungen und Strukturen relativ starr vorgegeben. Daher sind die regulierenden Eingriffe (von den betrieblichen Strukturen aus betrachtet) einseitige Anpassungsleistungen der Individuen im Rahmen ihres Tätigkeitsvollzugs. Die herzustellende "Passung" zwischen Person und Arbeit wird allein von einzelnen Subjekten in ihrem praktischen Handeln geleistet.

b) *Strukturierende Subjektivität*

Zentral steht hier das Handeln von Personen in Bezug auf die praktische Organisation der Arbeitstätigkeit und der alltäglichen Lebensführung, insbesondere in der synchronen Verbindung von 'Arbeit und Leben' sowie in der diachronen Einbindung von Erwerbsarbeit in die individuelle Lebensspanne. Ursächlich für zunehmend erforderliche subjektive Leistungen ist eine generelle 'Flexibilisierung' von eindeutigen Strukturvorgaben aller Art (Stichwort Deinstitutionalisierung). Strukturierende Subjektivität dient dazu, (explizite oder implizite) Strukturen zu schaffen, die einen effizienten Ablauf der Arbeit sichern. Freiräume können (und müssen) die Individuen in aktiver Auseinandersetzung mit den vorgefundenen Bedingungen ausgestalten, um die "Passung" zwischen Subjekt und Betrieb bzw. Beschäftigungssystem herzustellen.

c) *Reklamierende Subjektivität*

Subjektive Leistungen beziehen sich hier auf sinnhafte Prozesse der Deutung bisheriger Strukturen gesellschaftlicher Arbeitsteilung wie der Bedeutung von Arbeit als sinnstiftendes Element des eigenen Lebens. Reklamierende Subjektivität bezeichnet die an die Gesellschaft und ihre Institutionen gerichteten alternativen Orientierungen und Aspirationen. Individuell adaptierte Sinnorientierungen werden in alltagspraktisches Handeln umgesetzt, wobei es zu einseitigen Anpassungen an die praktisch erfahrene Lebenswirklichkeit kommen kann. Zugleich haben die Individuen (je nach individuellen Ressourcen und Kompetenzen mehr oder weniger große) Spielräume

dafür, eigensinnig Gegenentwürfe zu formulieren und sie kollektiv als Ansprüche an gegebene materielle und kulturelle Strukturen des Arbeitens heranzutragen. Das bewirkt einen alltagspraktischen Sinn-Wandel und einen sukzessiven Legitimitätsverlust von tradierten Deutungen und Werten (ohne dass dies unmittelbare praktische Konsequenzen haben muss).

d) *Ideologisierte Subjektivität*

Die "Ideologisierung" von Subjektivität erfasst (sowohl unreflektierte als auch intentionale, d.h. von kollektiven Akteuren gezielt angestrebte) diskursive Überformungen faktischer Prozesse des Wandels von Arbeit und Beschäftigung – beispielsweise im Zuge der allseits zunehmenden Debatten über "Individualität" und "individuelle Verantwortung", "Flexibilität" und "Innovativität", "Selbständigkeit" und "Unternehmertum" usw. Insofern bildet "ideologisierte Subjektivität" ein Komplement zur reklamierenden Subjektivität. Gesellschaftliche Sinn-Strukturen werden dann gerade nicht unter der Perspektive verhandelt, wie sie von den Individuen in ihren eigenen Alltag eingefügt (und dadurch unter Umständen umgeformt) werden, sondern wie kollektive Sinn-Strukturen im Sinne einer "ideellen Subsumtion" (Moldaschl 2002) auf die Individuen wirken.

2 Bestandaufnahme: Implikationen der Subjektivierung von Arbeit für die berufsbezogene Bildung

Die folgenden Analysen erfolgen unter der Prämisse, dass der (sich gegenwärtig empirisch erst abzeichnende) Prozess der Subjektivierung von Arbeit (und damit korrespondierender Veränderungen der gesellschaftlichen Verfassung von Arbeitskraft) sich in relevanten Teilbereichen der Arbeitswelt weiter fortsetzen und systematische Auswirkungen auf das Verhältnis von "Arbeit" und "Leben" haben wird. Langfristig ist damit eine Fülle gesellschaftlicher Konsequenzen verbunden: für die sozio-kulturelle Verfassung des gesellschaftlichen Alltags (z.B. für das Zusammenleben in Familien und die Struktur der Lebensverläufe), für die soziale Regulierung der Nutzung von Arbeitskraft (z.B. im Arbeits-, Tarif- und Sozialrecht), für die Betriebe (z.B. im Einsatz und in der Führung eines neuen Typus von Arbeitskraft), für die allgemeine Bildung und Erziehung (z.B. in den sich damit möglicherweise durchsetzenden gesellschaftlichen Orientierungen und Sozialcharakteren) und schließlich auch für das berufliche Bildungssystem der Gesellschaft.

Wir werden uns im Folgenden auf die Aspekte *berufsbezogener* Bildung und Qualifizierung konzentrieren. Dazu werden exemplarisch neuere empirische Arbeiten der Arbeits- und Industriosozilogie daraufhin gesichtet, welche konkreten Hinweise diese in Bezug auf neue Anforderungen an die Bildungsinstanzen und auf einen veränderten Stellenwert von Bildung in subjektivierten Arbeitszusammenhängen geben.

Wir fokussieren dabei (unter 2.1) vor allem auf *Anforderungen*, die "subjektivierte" Arbeit an die Beschäftigten stellt und fragen nach den Konsequenzen, die sich daraus für Bildung ergeben. Allerdings sollte bei aller "Anforderungen"-Rhetorik nicht vergessen werden, dass es sich beim Objekt der Begierde weiterhin um lebendige Menschen mit bestimmter Sozialisation und Enkulturation handelt und nicht um beliebig anpassbare und anpassungsbereite Funktionsträger, die sich willfährig den an sie gestellten Anforderungen fügen. Bei allem Anpassungsdruck, der durch Veränderungsbewegungen der Arbeitswelt auf die Subjekte ausgehen mag, gilt es (in 2.2) dennoch zu berücksichtigen, welche Dispositionen die Subjekte in die Arbeit hineintragen. Das betrifft insbesondere die (sozio-kulturell geprägten) *Ansprüche* der Subjekte *an* die Erwerbsarbeit, die in den letzten Jahrzehnten eine deutliche Wandlung durchlaufen haben, sowie die lebensweltlichen und biographischen Handlungsbedingungen. Denn diese bilden ebenso wie die betrieblichen Anforderungen an Arbeitskräfte *Voraussetzungen*, an denen berufliche Bildung anzusetzen hat.

Die nachfolgenden Darstellungen zu zentralen An- und Einforderungsdimensionen sollen im Sinne einer stichprobenartigen Bestandsaufnahme ausgewählte empirische Studien aus dem Feld der Arbeits- und Industriesoziologie systematisierend referieren. Dabei soll erkennbar werden, in welcher Weise Subjektivierung am Werk ist. Auf dieser Grundlage werden die Konsequenzen in Bezug auf Bildung zu jeder Einzeldimension reflektiert. Diese Folgerungen werden dann in Kapitel 3 zusammengeführt und im Hinblick auf das Bildungssystem diskutiert.

Es sei nochmals explizit darauf verwiesen, dass wir die diskutierten Entwicklungen nicht "begrüßen" oder "fördern", sondern dass es uns darum geht aufzuzeigen, welche Konsequenzen sie aus unserer Sicht für das (berufliche) Bildungssystem haben. Wir wollen auf dieser Grundlage Anhaltspunkte für Gestaltungserfordernisse herausarbeiten, um diese den politischen und betrieblichen Akteuren an die Hand zu geben.

2.1 Anforderungsdimensionen subjektivierter Arbeit

In entgrenzten Arbeitsverhältnissen eingesetzte Beschäftigte brauchen hochentwickelte Fachfähigkeiten – und die fachlichen Anforderungen werden für solche Arbeitskräfte eher steigen als sinken (vgl. Voß/ Dombrowski 2001). Gleichwohl dürfte sich im historischen Übergang zu einem entgrenzten Arbeits- und Arbeitskraftmodell die Struktur der für Erwerbstätigkeiten erforderlichen Fähigkeiten ändern: Es steht zu erwarten, dass metafachlichen Kompetenzen verschiedenster Art gegenüber fachlichen Qualifikationen eine immer zentralere Rolle zukommen wird. Insofern dürfte also die *relative* Bedeutung fachlicher Qualifikationen in subjektivierten Arbeitsstrukturen insgesamt abnehmen. Die immer schnellere Entwertung von Kenntnissen (Stichwort: "Halbwertszeit des Wissen"), aber auch die verstärkte Informatisierung (Stichwort: "datentechnische Repräsentanz von Wissen") hat die Relevanz einmal erworbener Fachfähigkeiten schon seit längerem in vielen Bereichen gegenüber "Meta-" bzw. "extrafunktionalen" Qualifikationen verringert. Dieser Prozess wird gegenwärtig durch den rapide fortschreitenden Prozess der Informatisierung von Arbeit noch befördert. Auch hier werden fundierte Fachfähigkeiten weiterhin vorausgesetzt, aber darüber hinaus werden vermehrt komplexe *Meta-Kompetenzen* gefordert – d.h. Fähigkeiten zur selbständigen Anwendung der unmittelbaren prozessspezifischen Fähigkeiten und Wissensgehalte (Stichwort: "Wissen zweiter Ordnung") und zur permanenten Weiterentwicklung dieser Fähigkeiten. – Diese Entwicklungstendenzen beleuchten wir genauer unter 2.1.1.

Zunehmend geht es also um etwas ganz anderes als um fachliche Fertigkeiten. Mehr als bisher und in anderer Qualität gefordert sind nun auch Lebensbereiche ‚jenseits‘ der Erwerbsarbeit, die Herstellung der eigenen Biographie (nebst Fähigkeiten zu deren Koordination) wie auch die Entwicklung sinnhafter Orientierungen, Motivatio-

nen und personaler Identität. Es geht also um sehr allgemeine und basale Persönlichkeits- und Lebenskompetenzen von Menschen – um Eigenschaften, die zwar zum Teil schon lange Thema der allgemeinen Bildungsdiskussion sind, nun aber eine explizite Bedeutung als im engeren Sinne arbeitsfunktionale Kompetenzen bekommen. Es geht also nicht mehr primär um begrenzte Fähigkeitsbereiche von Menschen, sondern um die *Gesamtheit* ihrer Kompetenzen und letzten Endes um ihre gesamte Persönlichkeit. Und wenn Unternehmen Mitarbeitern erweiterte Gestaltungsmöglichkeiten einräumen, dann geht es letztlich um einen umfassenden Zugriff auf die Person und ihre Potenziale – von betrieblicher Seite und in der Betriebswirtschaftslehre wird dies inzwischen völlig offen so formuliert. Das bedeutet, dass mit der Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft der Tendenz nach auch die praktische (und vermutlich dann auch die theoretische) Definition von "Qualifikation" entgrenzt wird. Diese Aspekte werden in 2.1.2 näher beleuchtet.

Die dritte, in 2.1.3 zu diskutierende Anforderungsdimension schließlich betrifft das arbeitspolitische Handeln der Arbeitenden. Unter den Bedingungen der Subjektivierung von Arbeit ist eine weitest gehende Delegation arbeitspolitischer Aspekte an bisherige Formen kollektiver Interessenvertretung immer weniger hinreichend. Die Vertretung eigener Interessen der Arbeitsperson im Hinblick auf die Vermarktung der eigenen Arbeitskraft kann in solchen Strukturen unter Umständen nur partiell verwirklicht werden, weil die individuellen Umstände zunehmend divergieren. In der Konsequenz steht für die Subjekte das Erfordernis, neue, entgrenzten und subjektivierten Arbeitsbedingungen adäquate Kompetenzen für die individuelle wie kollektive Interessenvertretung zu entwickeln.

2.1.1 Arbeitshandeln

Veränderungen auf der Ebene des konkreten Arbeitshandelns können hier aufgrund der Menge an vorhandenen Studien und der Detailfülle des Themas nicht umfassend rezipiert werden. Vielmehr sollen exemplarische Veränderungstendenzen für zentrale Bereiche gesellschaftlicher Arbeit kurz aufgezeigt werden.

Insgesamt wird in qualifizierter Erwerbsarbeit eine Reihe neuartiger ‚metafachlicher‘ Kompetenzen gefordert, z.B. "die Fähigkeit, neue Probleme zu erkennen und zu lösen; das Wissen um die Gesamtzusammenhänge der betrieblichen Leistungserstellung; die Fähigkeit zur Eigenmotivation, zur Selbstentwicklung und zu eigenständigem Lernen in einem Umfeld von geringen Hierarchien; eigenständige, ergebnisorientierte Organisation von Arbeitsprozessen; die Fähigkeit zur Kooperation in Arbeitsgruppen; auch die Fähigkeit zur zielgerichteten und ergebnisorientierten Zusammenarbeit in 'virtuellen Unternehmen'; die Beherrschung der neuen informationstechnischen Geräte und (auch betriebsübergreifenden) Systeme." (Welsch 1997,

S. 57) Das Arbeitshandeln nimmt also komplexere Gestalt an. Die beschriebenen Kompetenzanforderungen an eine verstärkte Vor- und Nachbereitung des 'eigentlichen' Handelns, eine in die weitere Zukunft hinein verlängerte Planung und die eigenständige Herstellung funktionaler Kooperationsstrukturen weisen darauf hin, dass Erwerbstätige in subjektivierten Arbeitszusammenhängen ihre Tätigkeit vor der Umsetzung im Sinne einer Ko-Produktion der vom Management vorgegebenen Arbeitsstrukturen selbst konzipieren müssen. Diese Tendenzen durchziehen, wenn auch in jeweils unterschiedlichen Gewichtungen, alle Bereiche gesellschaftlicher Arbeit.

2.1.1.1 Entwicklungstendenzen für zentrale Berufsgruppen

Für den Bereich industrieller Facharbeit konstatiert Kupka (2000) einen Wandel des Qualifikationsprofils: neben dem traditionellen Typus des Herstellungsarbeiters nehmen die neuen Typen des Problemlösers und des Systemregulierers an Bedeutung zu. Der Systemregulierer ist verantwortlich für die Aufrechterhaltung einer kontinuierlichen Produktion; dazu benötigt er eine häufige "Aktualisierung des Theoriebestands der ursprünglichen Ausbildung" (ebd., S.105), die wiederum sozial-kommunikative Kompetenzen zur Voraussetzung hat. Die zentrale Aufgabe des Problemlösers besteht im "Aufspüren und Lösen von Prozess- oder Produktproblemen" (ebd., S.104); daher sind für diesen Typus erweiterte "Wissensqualifikationen (Methodenkompetenz, Fähigkeit zur Wissensaneignung, Analyse- und Interpretationsvermögen)" (ebd., S.105) sowie "sozial-kommunikative Fähigkeiten" (ebd.) zur Argumentation gegenüber anderen Status- und Berufsgruppen erforderlich. Die Problemlöser nehmen – anders als die übrigen Facharbeitergruppen – Kommunikation und Kooperation als integralen Bestandteil ihrer Tätigkeit wahr und sind durch hohe Selbständigkeit und Selbstbewusstsein gekennzeichnet. Über ihre Fachkompetenzen hinaus sind es also kaum erlernbare "individuelle Einstellungen und Eigenschaften" (ebd., S.109), die ihre besondere Qualifikation ausmachen. Baethge-Kinsky (2000) verweist außerdem darauf, dass das Anforderungsprofil der Problemlöser sowohl kurz- wie auch langfristig durch eine "erhebliche Varianz in der Bedeutung einzelner Qualifikationselemente" (ebd., S.95) gekennzeichnet ist.

Für den Bereich qualifizierter Angestelltenarbeit in der Produktion zeigt Kurz (2000) am Beispiel der Ingenieurarbeit, dass der betriebliche Strukturwandel der 1990er Jahre hin zu einer prozessorientierten Organisation (dezentrale Strukturen, Übergang von Einzellösungen zu Systemanwendungen) die Anforderungen an Ingenieure grundlegend verändert. Zusätzlich gefragt sind nun "integratives Wissen, fachübergreifende Fähigkeiten und kommunikative Kompetenzen" (ebd., S.140) sowohl für das Produktionsmanagement wie für die Produktentwicklung. Dies führt insgesamt zu einer "dynamischen Beruflichkeit (auf Basis fachlicher Kernqualifikationen" (VDI-Nachrichten, 11.6.1999, zit. nach Kurz 2000, S.147). Anforderungen an Inge-

neure sind insbesondere: "betriebswirtschaftliche Kompetenz (strategische Planung, Markt, Produkt); fachübergreifendes Denken und interdisziplinäres Wissen; Fremdsprachenkenntnisse, Verständnis für nationale Differenzen; sozial-kommunikative Fähigkeiten (Team- aber auch Durchsetzungsfähigkeit); Lernen im Prozess der Arbeit; Offenheit für gesellschaftliche Fragen und ökologische Probleme" (ebd.: S.147 u. f).

Für den Bereich selbständiger Informationsdienstleister in Ein-Personen-Unternehmen verweisen Reichwald und Hermann (2000) auf das zunehmende Erfordernis, sich mit anderen Kleinstunternehmern mit komplementären Kompetenzen zu "kooperativen Netzwerken" (ebd., S.16) bzw. "Leistungsverbänden" (ebd., S.17) zu vernetzen, um komplexere Produkte auf dem Markt anbieten zu können. Dies erfordert neben Koordinations- und Kooperationskompetenzen der Beteiligten systematische Fähigkeiten, sich in Sprache und Denkweise jeweils anderer Berufsgruppen aktiv einzuarbeiten.

Baethge (2000) konstatiert für den Bereich der Informationsdienstleistungen, dass die sich verändernden beruflichen Handlungsstrukturen in diesem Segment (insbesondere die zunehmende Abstraktion/Verwissenschaftlichung der Tätigkeiten und korrespondierend dazu der relative Rückgang von erfahrungsbasierten Fähigkeiten) zu einer "neuen Kombination von fachlichen und fachübergreifenden Basisqualifikationen" führen und dass zunehmend "berufliche Hybridformen" zwischen technischer und kaufmännischer Ausrichtung entstehen werden (ebd., S.42). Als künftig zentrale, neue "Schlüsselqualifikationen" nennt Baethge (ebd.): "Abstraktionsfähigkeit; systemisches und prozesshaftes Denken; Offenheit und intellektuelle Flexibilität sowie individuelles Wissensmanagement, hohe kommunikative Kompetenz und Kooperationsfähigkeit; kulturelle Kompetenzen; umfassende Kompetenz zu Selbstorganisation und Self-Management."

Welche Folgerungen in Bezug auf Bildung ergeben sich daraus?

Insgesamt sind steigende Anforderungen zu erkennen, berufsfachliche Kompetenzen im Berufsverlauf ständig zu aktualisieren und anzupassen. Einmal in der beruflichen (Erst-)Ausbildung erworbene berufsfachliche Qualifikationen verlieren also absolut gesehen nicht an Bedeutung; sie sind aber für sich genommen immer weniger ausreichend, um eine dauerhafte Beschäftigungsfähigkeit zu gewährleisten.

Die alte Form der Beruflichkeit – geprägt durch die für alle ‚Träger‘ eines Berufs gleichförmige Vermittlung kanonischer, relativ starrer Qualifikationsbündel und Kompetenzschablonen – löst sich tendenziell auf. Zum einen wandeln sich die Berufsinhalte selbst schneller als in der Vergangenheit, so dass ein permanentes Um- und Weiterlernen (auf der Grundlage des zunächst erlernten Berufs) immer wichtiger wird. Zum anderen erfahren "Berufe" einen immer flexibleren Einsatz in unterschiedlichen arbeitsteiligen Kontexten, die von den Trägern des "Berufs" jeweils

andere Anschluss-Fähigkeiten an Kooperationspartner (mit anderen beruflichen Hintergründen) erfordern. Es ist daher zunehmend erforderlich, zusätzliches berufsbezogenes Kontext-Wissen entweder in die jeweilige Tätigkeit mit einzubringen oder sich *on the job* anzueignen. Die Flexibilisierung der Einsatzbereiche berufsförmiger Arbeit und die Komplexitätssteigerung der Arbeitszusammenhänge bewirkt auch, dass die Erfordernisse an metafachliche, insbesondere soziale Kompetenzen steigen.

Hierin liegt zugleich eine neuartige Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung von Beschäftigten. Zwar verweist Baethge (2000, S.42) darauf, dass die Hervorbringung der metafachlichen ‚Schlüsselqualifikationen‘ „auf der Kompetenzebene mehr durch stark individualisierte Prozesse primärer Sozialisation und eine gute formale Schulbildung gefördert wird als durch praktische Ausbildung im Betrieb“. Dem ist aber nur insoweit zuzustimmen, als die *existierende* Form der betrieblichen Ausbildung (und ergänzender schulischer oder anderer Aus- und Weiterbildungsangebote) dazu kaum in der Lage ist. Zwar kann die Berufsausbildung auf den gesamtbiographischen Kontext der Arbeitsperson nicht rückwirkend Einfluss nehmen, anzustreben ist aber gerade eine stärkere Öffnung der beruflichen Aus- und Weiterbildung hin zu ‚allgemeinbildenden‘ Zielen einer Erweiterung gesellschaftlicher Handlungskompetenz. Denn wenn – im Sinne der bisherigen Arbeitsteilung zwischen Schule und Berufsausbildung – weiterhin in der Schule eine allgemeine Bildung und ‚Sozialisation in die Gesellschaft‘ und in der Berufsausbildung eine Sozialisation für die Arbeitswelt geleistet werden soll, so bedeutet das in Zeiten entgrenzter Arbeit und Beruflichkeit gerade die Notwendigkeit einer stärkeren ‚Öffnung‘ beider Systeme zu den jeweils ‚anderen‘ Zielen.

Quintessenz: Berufliche Fachkompetenzen müssen häufig aktualisiert und an sich permanent wandelnde Anforderungen angepasst werden; metafachliche, insbesondere soziale "Schlüsselqualifikationen" gewinnen an Bedeutung und müssen durch die berufliche Aus- und Weiterbildung systematisch gefördert werden; die dichotome Aufgabenteilung zwischen schulischer und beruflicher Bildung muss (nach beiden Seiten hin) gelockert werden.

2.1.1.2 Informatisierung der Arbeit

Zur Umwälzung der Arbeitswelt hat in den letzten Dekaden insbesondere der Einsatz von computerbasierten Informations- und Kommunikationstechnologien beigetragen. Die Durchsetzung dieser neuen gesellschaftlichen ‚Basistechnologie‘ ist zwar noch keineswegs abgeschlossen, aber einige wichtige Auswirkungen, die auch in Zukunft Bestand haben werden, sind bereits absehbar. Erforderlich sind insbesondere zusätzliche Kompetenzen im Umgang mit der Technik, Fähigkeiten der Metakommunikation in abstrakter werdenden Arbeitszusammenhängen und Kompetenzen zur ‚Rahmensteuerung‘ der eigenen Arbeitstätigkeit.

In ihrer Studie über Qualifikationsanforderungen von Computerspezialisten – Anwender und zugleich (Ko-)Produzenten von IuK-Technologien – zeigen Baukrowitz, Boes und Eckhardt (1994), dass der relative Stellenwert konventioneller beruflich-fachlicher Fähigkeiten gegenüber ‘subjektiven’ Fähigkeiten und Leistungen der Person sinkt. Die Arbeitsaufgaben müssen von den Arbeitenden zunehmend durch Formen ”reflexiver Fachlichkeit” (Boes u. a. 1995) ergänzt werden, d.h. durch ”den sinnhaften Bezug, der vom Subjekt aktiv zwischen den fachlichen Kompetenzen und den Erfordernissen der konkreten Aufgaben hergestellt wird” (ebd., S. 248).

Im Kontext hochtechnisierter und informatisierter Arbeitsabläufe steigt der Stellenwert von kooperativen kommunikativen Handlungen bzw. von Meta-Kommunikation. Knoblauch (1995, 1996) bezeichnet diese übergreifend als ”Kommunikationsarbeit”. Exemplarisch für die Gruppe der Software-Ingenieure belegt die Studie von Konrad und Paul (1999), dass die Tätigkeit in entscheidendem Maße nicht in der eigentlichen Entwicklung, sondern ”mit Rückgriff auf Erfahrungswissen, betriebliche Praktiken und technische Leitbilder” (Paul 1999: 78) in der Erfassung und Umsetzung der Kundenanforderungen bestehe: ”Zunehmend ist für die Arbeit der Entwickler nicht das Programmieren zentral, sondern die Interpretation und Übersetzung der oft unklaren und widersprüchlichen Kundenanforderungen in der Konzeptphase.” (ebd.)

Neue technische Kommunikationsmedien als solche stellen im Vergleich zu Face-to-face-Kommunikation unmittelbar komplexere Kommunikationsanforderungen an die Subjekte: Grundlegend werden zusätzliche Kontextualisierungshandlungen der Individuen erforderlich, wie für das Beispiel Videokonferenzsysteme die Studien von Meier (1999) und Weinig (1996) belegen.

Zu den Auswirkungen des Informatisierungsprozesses gehört auch, dass ,konventionelle’ technische Anlagen und Systeme durch Computersteuerung komplexer werden. Ihre Bedienung verändert sich dahingehend, dass die Steuerung nun abstrakter wird, da ein konkreter sinnlicher Bezug immer weniger gegeben ist. Jedoch verlieren menschliche Erfahrung und das auf sinnliche Wahrnehmung bezogene “subjektivierende Arbeitshandeln” (Böhle) entgegen einer oberflächlichen Betrachtung im Betriebsalltag nicht an Bedeutung – ihnen wird allerdings bislang von Management und Technikern kein adäquater Stellenwert zugestanden (dort wird einem kontrollierbaren “objektivierenden”, auf kognitivem Wissen und korrespondierenden abstrakten Messwerte basierenden Arbeitshandeln eindeutiger Vorrang gegeben). Böhle (2001) verdeutlicht, dass im Umgang mit komplexen technischen Systemen in der Produktionsarbeit auch im ”Normallauf” eine permanente ”Interaktion mit der Anlage” erforderlich ist, um Unregelmäßigkeiten bereits frühzeitig zu erkennen und vorgreifend gegenzusteuern. Diese Leistungen sind zugleich von außen kaum sichtbar; vielmehr entstehe der Eindruck, dass technische Systeme ohne menschliches Zutun funktio-

nierten. Die Studie von Pfeiffer (1999) über Informations-Broker belegt die Bedeutung subjektivierenden Arbeitshandelns aber auch für den Bereich der (scheinbar auf rein kognitive Tatbestände bezogenen) ‚Wissensarbeit‘. – Bauer u. a. (2002) arbeiten am Beispiel von Anlagenfahrern in der Chemieindustrie heraus, dass im Kontext hochtechnisierter Produktionsarbeit „trotz des Bezugs auf Praxis und praktisches Handeln die subjektivierenden Anteile von Erfahrung und Erfahrungswissen zunehmend zugunsten einer stärkeren Systematisierung und wissenschaftlichen Begründung aus der beruflichen Bildung hinausgedrängt wurden“ (ebd., S.17).

Im Modellversuch von Bauer u. a. (2002) wurde deutlich, dass die Herausbildung eines adäquaten Erfahrungswissens zur Anlagensteuerung über die Zeit der Berufsausbildung hinaus weitere zwei bis drei Jahre in Anspruch nimmt. Eine Implikation davon ist, dass in hochtechnisierten Produktions-Settings die Ausbildung von qualifizierten Arbeitskräften ein langwieriger Prozess ist, und dass ein häufiges Rotieren des Personals (u. U. auch der Wechsel von Beschäftigten zwischen Betrieben) bislang nur wenig erfasste, hohe Folgekosten für die Betriebe verursachen kann.

Welche Folgerungen in Bezug auf Bildung ergeben sich daraus?

In abstrakter werdenden, informationstechnisch gesteuerten bzw. vermittelten Arbeitszusammenhängen steigen für die (verbleibenden) Arbeitskräfte die Anforderungen dazu, der Technik stets notwendigerweise immanente ‚Lücken‘ durch subjektiviertes Arbeitshandeln und kooperative Meta-Kommunikation zu schließen. Dazu sind neben kognitiven fachbezogenen Eigenschaften wie Abstraktionsfähigkeit und Analysevermögen immer auch bestimmte Persönlichkeitseigenschaften wie Teamfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Kreativität und Offenheit für andere Denkweisen erforderlich. Darin liegt ebenfalls eine „Grenze“ der nun mehr instrumentell-berufsförmigen Qualifizierbarkeit von Arbeitskräften. Denn auch hierbei handelt es sich um basale Persönlichkeitseigenschaften, die fundamental bereits in der vorberuflichen Sozialisation angelegt werden und mit instrumentell berufsbildenden Maßnahmen nur begrenzt gefördert werden können. Zu fordern ist deswegen gerade die Entwicklung entsprechender auf eine nachhaltige Basisqualifizierung und Persönlichkeitsentfaltung angelegter Maßnahmen. Dies impliziert auch eine Verstärkung von Aus- und Weiterbildungskomponenten für die Beschäftigten. Denn die Rede vom "lebenslangen Lernen" ist nur dann angemessen, wenn den Subjekten entsprechende institutionalisierte Lernoptionen angeboten werden. Ansonsten verkümmert "lebenslanges Lernen" zu einer permanenten Forderung zur eigenständig zu leistenden Anpassung der Subjekte an flexible Arbeitsbedingungen. Erforderlich ist die Schaffung struktureller Voraussetzungen materieller wie zeitlicher Art, beispielsweise durch tariflich und/oder gesetzlich verankerte Garantien für Bildungszeiten.

Speziell auf die Entfaltung "subjektivierenden Arbeitshandelns" bezogen, erarbeiten Bauer u. a. für die Berufsgruppe der Anlagenfahrer in der Chemieindustrie beispiel-

haft ein solches berufsbezogenes Ausbildungskonzept, das "die Heranbildung der Fähigkeit, Erfahrungswissen zu erwerben, anzuwenden und weiterentwickeln zu können" zum Ziel hat (Bauer u. a. 2002, S.13). Ziel ist nicht eine isolierte "Persönlichkeitsbildung und Befähigung zum autonomen Handeln", sondern "die Verbindung personaler Entwicklung mit technisch-instrumentellen Fähigkeiten und Kenntnissen" (ebd., S.15).

Quintessenz: Informatisierung von Arbeit erfordert nicht nur höhere abstrakte Analysefertigkeiten; auch der Stellenwert von kooperativer Meta-Kommunikation und von tätigkeitsbezogenem Erfahrungswissen steigt; benötigt werden zudem vermehrt Persönlichkeitseigenschaften wie Verantwortlichkeit und Kreativität, die mit primär instrumentell ausgerichteten berufsbildenden Maßnahmen allenfalls partiell zu fördern sind, keineswegs aber grundlegend entfaltet werden können.

2.1.2 Persönliche Dispositionen

"Entgrenzung" von Arbeit bedeutet unter anderem, dass eine klare Trennung zwischen Arbeits- und Privatperson immer mehr aufgelöst wird. Damit gewinnen auch Merkmale und Eigenschaften der Person jenseits der unmittelbar arbeitsbezogenen Fähigkeiten und Kompetenzen für die Arbeit zunehmend an Bedeutung. Das bezieht sich sowohl auf die Lebensbereiche ‚jenseits‘ der Erwerbsarbeit und die eigene Biographie (nebst den Fähigkeiten zu deren jeweiliger Koordination) wie auch auf sinnhafte Orientierungen und Motivationen der Arbeitenden. Zentrale Aspekte dessen sollen, insoweit die Organisation der Erwerbsarbeit in dieser Hinsicht Anforderungen an die arbeitende Person vorgibt, in diesem Abschnitt dargestellt und auf ihre Bildungsfolgen hin befragt werden.

2.1.2.1 Steuerung des biographischen und privaten Kontextes

Veränderungen im System der Erwerbsarbeit haben in den letzten Jahrzehnten dazu geführt, dass das System des institutionalisierten Lebenslaufs erodiert, und es zu einer "Deinstitutionalisierung" von Lebensläufen (vgl. Kohli 1991, 1994) bzw. "diskontinuierlichen Erwerbsverläufen" (Mutz 1995) kommen kann. In jedem Fall steigen die Komplexität von Berufsverläufen und korrespondierend dazu die Gestaltungsanforderungen an die Subjekte kontinuierlich an (Heinz 1995). Dazu tragen die gestiegene Arbeitslosigkeit ebenso bei wie die sinkende Halbwertszeit von Wissensbeständen oder die Ablösung von veralteten durch neu entstehende Berufe. Die Individuen sehen sich damit neuen Risiken gegenüber, denen sie mit einer erhöhten eigenlogischen Gestaltung ihres Lebens begegnen müssen. Besonders wichtig sind solche Erfahrungen von Subjektivierung während des Statusübergangs von der Schu-

le, weil sich während der Berufsausbildung und während der ersten Berufsjahre berufsbiographische Gestaltungsmuster verstetigen und damit weitgehende Folgen für die weitere Berufsbiographie verbunden sind (vgl. dazu unter anderer Fragestellung: Kühn, Zinn 1998).

Post-tayloristische Arbeitsorganisation und die Tendenzen zur Liberalisierung und Deregulierung von Arbeits- und Beschäftigungsverhältnissen tangieren das mit der Industrialisierung entstandene strukturelle Verhältnis von 'Arbeit und Leben'. Lange Zeit galt als sicher, dass die Ausdifferenzierung einer eigenlogischen Erwerbssphäre und deren Trennung von anderen individuellen und gesellschaftlichen Bereichen (insbesondere der Freizeit und des privaten Raumes) irreversibel sei und sich weiter fortsetzen werde. Der Prozess der Ausdifferenzierung stößt nun an Grenzen; zum Teil entwickelt er sich sogar gegenläufig. Insbesondere neue flexible Arbeitszeitmodelle sowie neue räumliche Betriebsstrategien (neue Heimarbeit, Mobilarbeit, Satellitenbüros) lassen in verschiedenster Hinsicht die Grenzen zwischen betrieblich basierter 'Arbeit' und privatem, heim- und familienbasiertem 'Leben' unscharf werden. Konsequenz einer solchen tendenziellen "Entgrenzung" der Trennung zwischen 'Arbeit' und 'Leben' bzw. einer sich in unterschiedlichen Bereichen vollziehenden historischen Wiederannäherung der Sphären ist, dass zunehmend Anforderungen an die handelnden Subjekte gestellt werden, das Verhältnis von 'Arbeit' und 'Leben' auf individuelle Weise aktiv zu gestalten und dabei gegebenenfalls auf eine für sie passende Weise auch wieder Abgrenzungen vorzunehmen.

Infolge einer tendenziellen Auflösung der vormals forcierten Trennung der Arbeits- von der Lebenssphäre ergeben sich steigende Anforderung an die Individuen, ihr Verhältnis von Erwerbstätigkeit und anderen Aktivitäten im Alltag nun aktiver selbst zu arrangieren (vgl. Jurcyk/ Rerrich 1993, Projektgruppe 1995). Die Entgrenzung des Verhältnisses von 'Arbeit und Leben' bedeutet handlungstheoretisch gesehen eine Entstrukturierung handlungsstabilisierender Orientierungen des Alltags, auf die von den Subjekten mit aktiven "Restrukturierungen" ihrer Lebensführung geantwortet werden muss. Dies zeigt sich letztlich in allen Dimensionen der Regulierung von Handeln und Alltag; z.B. zeitlich, wenn bei hoch flexiblen Arbeitszeiten immer häufiger aktiv Anfangs- und Endpunkte der Berufstätigkeit (und damit deren Lage in Tag, Woche, Monat oder gar Jahr), Pausen und Erholungszeiten, Rhythmisierung der Tätigkeiten usw. weitgehend selbst organisiert werden müssen. Bei Heim- und Mobilarbeitern oder bei neuen Selbständigen wird es immer häufiger zu einer komplizierten Leistung, die Tätigkeiten des Alltags räumlich zu organisieren und dabei in irgendeiner Weise funktional aufeinander zu beziehen bzw. voneinander abzugrenzen. Neue Formen der Arbeitsorganisation (z.B. projektförmiges Arbeiten oder elaborierte Gruppenarbeit) verlangen immer mehr, dass auch sozial arrangiert werden muss, wann man jemanden noch als Kollegen ansieht und behandelt bzw. wann und

auf welche Weise dies dann schon in andere Sozialformen (z.B. Freundschaft) übergeht.

Als Konsequenz dieser Entwicklungen kommt es auf der einen Seite zu Mustern der Lebensführung, die wesentlich stärker und systematischer als früher aktiv zweckrational durchorganisiert werden ("strategische Lebensführung"). Auf der anderen Seite entwickeln Betroffene neuartige Muster flexibler und dynamischer Alltage ("situative Lebensführung"), mit denen sie versuchen, die Anforderungen hoch kontingenter und unsicherer Arbeits- und Beschäftigungsverhältnisse zu bewältigen (vgl. dazu Projektgruppe 1995; Voß 1991, 1998, 2001a).

Welche Folgerungen in Bezug auf Bildung ergeben sich daraus?

Aufgabe von Bildung muss es daher sein, jenseits der Vermittlung von Wissensbeständen und intellektuellen Kompetenzen auch praktische "Lebenskompetenzen" zu vermitteln. Als Problem insbesondere schulischer Bildungsinstanzen könnte sich hierbei erweisen, dass die Schule ins (,geschützte') Jugendalter eingebettet ist und einer Logik der dichotomen Trennung zwischen "Ausbildung" einerseits und "Erwachsenenleben" andererseits verpflichtet ist. Pointiert gesagt: Man lernt, dem Sprichwort gemäß, in der Schule zwar *für* das Leben, aber man lernt dem gegenüber wenig bis nichts darüber, zu leben.

Erst mit Beginn der Berufsausbildung wird den bis dato mehr oder minder wohl behüteten Individuen zumindest ein ‚Probearbeiten‘ für den "Ernst des Lebens" ermöglicht.⁶ Zwar gibt es deutliche Hinweise darauf, dass de facto auch der Alltag von Kindern und Jugendlichen längst deutliche Elemente einer eigenständigen und –logischen "alltäglichen Lebensführung" aufweist (vgl. Kirchhöfer 2001); jedoch wird dies von den Bildungsinstitutionen nicht reflektiert. Hinderlich ist in diesem Zusammenhang auch die (innerhalb Europas in dieser Schärfe einmalige (vgl. Gottschall 2002) Trennung zwischen "Bildung" als staatlich-schulischer und "Erziehung" als privatfamilialer Aufgabe.

Die Fähigkeit, die eigene (berufliche) Zukunft zu planen und diese Pläne auch verwirklichen zu können, ist eine Basiskompetenz, die entscheidend für die Aufnahme einer Berufstätigkeit und das dauerhafte Verbleiben darin ist (vgl. Matuschek 1999). Diese Art von Planungskompetenz ist geradezu eine Voraussetzung dafür, um jenseits kurzfristig 'rationaler' Entscheidungen auch langfristige Handlungsziele und berufliche Entwicklungslinien verfolgen zu können.

⁶ Hier werden schichtspezifische Differenzen deutlich: 'Bildungsnahe' Jugendliche erfahren an Universitäten und Fachhochschulen bis weit in das dritte Lebensjahrzehnt hinein eine lange, relativ abgesicherte Übergangsphase, während 'bildungsferne' mit einer kürzeren Schulphase und kürzeren und stärker funktionalisierten Ausbildungszeit auskommen müssen, die deutlich weniger Raum für Probehandlungen bietet.

Quintessenz: Bildung – auch berufliche Bildung – muss vermehrt auch allgemeine „Lebenskompetenzen“ für die alltägliche Lebensführung und das biographische Handeln vermitteln, mit dem Ziel, reflexiv selbstbestimmtes Handeln der Individuen zu ermöglichen.

2.1.2.2 Zeithandeln

Eng mit diesen diachronen Aspekten der Lebensgestaltung verbunden ist der synchrone Zeitaspekt. Die Studien von Hielscher/Hildebrandt (1999) und Jürgens/Reinecke (1998) zu gegenüber normaler „Vollzeit“ deutlich verkürzten Arbeitszeiten (im Kontext der Einführung der 28,8-Stunden-Woche bei VW in Wolfsburg) sowie die ersten Ergebnisse eines noch laufenden Projekts zur „Vertrauensarbeitszeit“ von Böhm u. a. (2002) verweisen auf die hohe Bedeutung aktiver zeitlicher Strukturierungsleistungen des Alltags durch die Subjekte. Alle drei Untersuchungen zu den Auswirkungen von flexibilisierten Arbeitszeiten zeigen, dass Arbeitskräfte (auch ‚einfache‘ Arbeiter) ihr Leben (und damit auch das Verhältnis von Arbeit und Leben) insbesondere in der Zeitdimension zunehmend aktiv als permanente Anforderung individuell (in Koordination mit ihrem sozialen Umfeld, insbesondere mit Frau und Kindern) im Sinne eines „aktiven Zeithandelns“ (vgl. Jurczyk/Voß 2000) gestalten müssen.

Damit ist aber die Frage nach den Voraussetzungen für die Bewältigung selbstbestimmter Zeitorganisation in der Arbeit noch nicht beantwortet. Wagner (2000) berichtet auf Basis einer breiten quantitativen Befragung, dass in Gruppenarbeit Chancen für selbstbestimmte Arbeits- und Zeitorganisation bestehen, dass dafür aber (v. a. allen wenn es darum geht, kollektive „Vertretungsmöglichkeiten“ zu organisieren), „entsprechende qualifikatorische Voraussetzungen vorhanden sein“ müssen (insbesondere ein erweitertes „arbeitsorganisatorisches Know-How“, ebd., S.164), über das die Arbeiter bisher nicht hinreichend verfügen. Dazu müsse es unbedingt umfassende „Weiterbildungen“ geben, die aber so nicht angeboten würden.

Welche Folgerungen in Bezug auf Bildung ergeben sich daraus?

Angesichts der Flexibilisierung von Arbeitszeiten und der Auflösung tradierter, selbstverständlicher Zeitstrukturen und -institutionen sind Zeitmanagement und ein reflexives Zeitbewusstsein wichtige Themen für die allgemeine Bildung. Hier ist zunächst die Berufsausbildung (letztlich aller Beschäftigtengruppen) gefragt. Zwei Dinge sind dabei aber zu beachten: Zum einen stellt der aktiv strukturierende Umgang mit Zeit eine gesellschaftlich vermittelte (und sozial sehr unterschiedlich verteilte) grundlegende Fähigkeit dar, die bereits im Jugendalter entwickelt wird (vgl. Matuschek 1999) und entsprechender Unterstützungsleistungen sowohl durch die schulischen Bildungsinstanzen wie auch von Freizeitangeboten jenseits der Schule

bedarf. Auf diese 'Grundlegungen' muss die berufliche Aus- und Weiterbildung daher Bezug nehmen (und dabei sozialstrukturelle Differenzen in der 'Ressourcenausstattung' verschiedener Gruppen berücksichtigen). Zum anderen setzt die Entwicklung von Kompetenzen für Zeitmanagement immer das Vorhandensein von Zeitsouveränität voraus, um den selbststrukturierenden Umgang mit Zeit zu erlernen.

Quintessenz: Die Fähigkeit zu aktiv gestaltendem "Zeithandeln" wird angesichts flexibilisierter Arbeitszeiten und der Erosion etablierter Zeitinstitutionen immer mehr zu einer gesellschaftlichen Basiskompetenz; berufliche Bildung muss zur Förderung entsprechender Kompetenzen an den (sozialstrukturell bedingt unterschiedlichen) Grundlegungen der Primärsozialisation anknüpfen; erforderlich sind aber auch allgemeine Bildungsmaßnahmen.

2.1.2.3 Arbeitsorientierungen und Arbeitshabitus

Das fordistische Modell der gesellschaftlichen Organisation von (Lohn-)Arbeit funktioniert nach dem Prinzip des Tauschs von Verfügungsrechten über die Arbeitskraft während der Arbeitszeiten gegen ein hinreichendes Gehalt und die Freiheit jenseits der klar definierten (und begrenzten) Sphäre der Arbeit; und es enthält die Möglichkeit zur Indifferenz gegenüber der Arbeit und zu einer letztlich instrumentellen Arbeitshaltung. Diese geht im Zuge einer Subjektivierung von Arbeit verloren, weil Engagement und Selbststeuerung der Arbeitenden gerade zu integralen Arbeitsanforderungen werden. Damit sind grundlegende Orientierungen der Arbeitenden tangiert.

Die Untersuchungen von Minssen (1999) und Wittel (1998) zu Akzeptanz und Praxis von Gruppenarbeit bei betroffenen Arbeitern im gewerblichen Bereich der Industrie zeigen, dass Arbeiter insbesondere große Probleme mit offenen, stark soziale und kommunikative Anforderungen stellenden "entgrenzten" bzw. "subjektivierten" Arbeitsformen haben: Grund ist eine Identität bzw. ein Habitus als "Arbeiter", für die „Arbeit“ gerade in Opposition zu permanenter Kommunikation und eigenständiger Koordination der Gruppe über Vorgehensweisen steht: Sie "wollen arbeiten, nicht quatschen" und wollen gesagt bekommen "was sie zu tun haben". Dieser in der Produktion vorherrschende, auf Körperlichkeit und Fremdsteuerung orientierte "proletarische Arbeitshabitus" wird mit der Überantwortung von internen Koordinationsaufgaben an die Mitglieder der Arbeitsgruppe dysfunktional. Es entsteht das Erfordernis eines "bürgerlichen Arbeitshabitus", der Kommunikation als wesentliches Element des Arbeitshandelns sehe. Speziell auf die Gruppe der Meister bezogen bestätigt die Studie von Dombrowski (2002) zu den Anforderungen an Meister bei Gruppenarbeit die Befunde von Minssen und Wittel. Zentrale Anforderung an die Meister ist jetzt nicht mehr Arbeitsorganisation, Techniksteuerung, Kontrolle usw. sondern das Coaching und vor allem die "Erziehung" der Arbeiter in offenen, Kommunikativität und Selbstorganisation erfordernden Arbeitsformen. Der Habitus und das Bewusstsein

der Arbeiter steht dem nach wie vor eher entgegen. Die Meister stehen letztlich vor der Aufgabe, als "Erzieher" die Arbeiter vom "traditionellen Arbeiterhabitus" weg zu führen und sie zu "verbürgerlichen". Aber auch für die Meister bedeutet dies eine starke neue Anforderung, die (Weiter)Bildung verlangt: Sie sind jetzt nicht mehr primär fachliche Vorgesetzte und die klassisch autoritären (aus dem Arbeitermilieu stammenden) "unteren Führungskräfte" vor "Ort", sondern müssen jetzt als "Pädagogen", als "Coaches" wirken – dies ist ihnen jedoch sehr fremd (nicht zuletzt, weil sie traditionell selber aus dem Arbeitermilieu stammen). Die Älteren haben damit Schwierigkeiten; die Jüngeren könnten (was offen ist) sich hier jedoch hineinentwickeln - dies wäre jedoch ein ganz neuer Typus von "Meistern".

Welche Folgerungen in Bezug auf Bildung ergeben sich daraus?

Auch Arbeiter (und einfache Angestellte) müssen zunehmend in subjektivierten Arbeitsformen genuin "bürgerliche" Identitätsmomente und konkrete Kompetenzen (z.B. Kommunikativität, Selbstorganisation, Commitment, Selbstverantwortung) entwickeln, sollen sie subjektivierte Arbeitsformen akzeptieren und fruchtbar umsetzen können. Untere (produktionsnahe) Vorgesetzte müssen Fähigkeiten entwickeln, diese Verhaltenseigenschaften bei den Betroffenen zu fördern und die betreffenden Gruppen in der Arbeit in subjektivierten Arbeitsformen praktisch zu unterstützen. – Ein schwieriges Unterfangen, wenn man bedenkt, dass der Habitus, folgt man Pierre Bourdieu (1984), eine in der Sozialisation begründete und durch die materiellen Lebensbedingungen reproduzierte, mithin sehr dauerhafte Disposition darstellt. Problematisch für eine Ausbildung von "bürgerlichen" Habitus-Elementen dürfte sein, dass die genannten Sozialitäts- und Selbststeuerungs-Kompetenzen vor allem in Haupt- und Realschule nur in geringem Maße gefördert werden und statt dessen disziplinierende Aspekte insgesamt im Vordergrund stehen. Folglich stehen diese Kompetenzen Arbeiter- und unteren Angestellten-Schichten weder initial zur Verfügung noch kommen sie in deren beruflichem und Lebensalltag zur Entfaltung. Um so mehr ist berufliche Bildung hier gefordert, eine Entfaltung entsprechender Eigenschaften und Kompetenzen gerade anzustreben, wenn die "Subjektivierung" der Arbeit nicht auf gesellschaftliche Eliten beschränkt bleiben soll. Eine zentrale Rolle dürfte dabei berufsbegleitend unterstützender Bildungsarbeit zukommen.

Quintessenz: Subjektivierte Arbeit fordert einen auf eigenverantwortliches Handeln und Kooperation orientierten Arbeitshabitus; dessen primär sozialisatorische Grundlegung dürfte aber nur für Teile der Bevölkerung auch gewährleistet sein, insofern sind hier kompensatorische Maßnahmen durch eine berufsbegleitende Bildung erforderlich; diese muss vor allem auf die persönlichkeitsbildend-reflexive und nicht auf die fachlich-kognitive Ebene bezogen sein.

2.1.3 Arbeitspolitisches Handeln: Interessenvertretung, Selbstdeutung und Selbstbegrenzung

Eine notwendige Konsequenz – aus Sicht des Managements jedoch möglicherweise mehr eine unintendierte Nebenfolge – der Subjektivierung von Arbeit, sofern Arbeitszusammenhänge dauerhaft produktiv (also ‚nachhaltig‘) organisiert sein sollen, ist, dass die Arbeitenden in der Lage sein müssen, ihre eigenen Reproduktionsinteressen gegenüber dem Management zu vertreten. Das betrifft zunächst die aus dem fordistischen Produktionsmodell bekannten Aspekte des (kollektiven) arbeitspolitischen Interessenausgleichs auf der betrieblichen und tarifpolitischen Ebene, darüber hinaus aber zunehmend auch die Ebene der individuellen Definition und Vertretung von (individuell unter Umständen je verschiedenen) Interessen.

Die Studien von Boes/ Baukowitz (2002) und Trautwein-Kalms (1995) über Arbeitsbeziehungen in der für „neue“ Arbeitsformen und Regulationsmodi ‚prototypische‘ IT-Industrie zeigen, dass auch in modernen Industrien mit subjektivierten Arbeitsformen die Frage der (formellen) kollektiven Interessenvertretungen keineswegs (wie manchmal postuliert) an Bedeutung verliert. Trotzdem entsteht darüber hinaus zunehmend die Anforderung, dass Arbeitskräfte sich verstärkt aktiv selbst um ihre *individuelle* Interessenvertretung (ggf. mit Hilfe der etablierten Vertretungsinstanzen) kümmern müssen.

Peters beschäftigt sich mit den paradoxen Folgen der neuen Autonomie in der Arbeit und dem Verhältnis von Druck und Freiheit, von Kontrolle und Autonomie (Peters, 2001). Dabei geht er von der Erscheinung aus, dass der Zwang der Anweisungen im Übergang vom Kommandosystem zur Selbstorganisation abnimmt, während der Druck sich vergrößert, zugespitzt in der Formel: „mehr Druck durch mehr Freiheit“ (Glißmann, Peters 2001). Seine Thesen bezieht er insbesondere auf die Erfahrungen in langjähriger Arbeit mit Betriebsräten u. a. bei IBM und Gesprächen mit hochqualifizierten Beschäftigten. Seine philosophischen Implikationen des Autonomiebegriffs zielen auf das Konzept der „Selbsttäuschung“, das er auf den Wandel der Arbeitsorganisation und die Folgen für die Beschäftigten anzuwenden versucht. Im Vordergrund steht dabei die Frage nach der Motivation für ein „Arbeiten ohne Ende“ (Pickshaus u. a. 2001) und der Versuch, die Erscheinungsformen zwischen den beiden Polen Angst und Begeisterung („Ich arbeite weiter, von der Angst getrieben“ versus „Ich arbeite so viel weil es mir Spaß macht“) zu deuten. Peters erkennt in der Vereinbarkeit des Autonomiegewinns mit einem Abhängigkeitsverhältnis und einem vorgegebenen Unternehmenszweck ein Interpretationsproblem bei den Beschäftigten. In seiner Sicht besteht dies in der Mehrdeutigkeit der Selbständigkeit und Mehrdeutigkeit der Autonomie, was nur durch Selbstinterpretation der Subjekte zu bewältigen sei. Hierbei kann es laut Peters zu dem Phänomen der „Selbsttäuschung“ kommen, wenn z.B. der eigene Wille ökonomisch instrumentalisiert wird.

Selbstreflexivität und Selbstbewusstsein befähigen die Subjekte, erweiterte Handlungsspielräume und „scheinbare“ Zwänge zu erkennen und zu überwinden. Selbstbegrenzung bedeutet die Herstellung von Sicherheit über persönliche Ziele in der Erwerbs- und Privatsphäre und ermöglicht auf dieser Grundlage koordinierte Handlungen und Entscheidungen.

Welche Folgerungen in Bezug auf Bildung ergeben sich daraus?

Erforderlich ist eine systematische Qualifizierung aller Gruppen in Richtung "Selbstvertretungskompetenz" mit den Folgekompetenzen Interessenbewusstsein, strategische Interessendefinition, Konflikt- und Verhandlungsfähigkeit sowie Fähigkeit zur Suche, Sicherung und strategischen Gestaltung von Unterstützung (punktuelle Partnerschaften, Koalitionen) im Betrieb wie auch überbetrieblich. Die Grundlagen hierfür dürften aber eine bereits in der vorberuflichen Sozialisation angelegte Dispositionen zur Artikulierung eigener Interessen und zur kritischen (auch selbst-kritischen) Reflexion anderer Standpunkte sein.

Erkennen und Umgang mit Paradoxien setzt entsprechende Deutungskompetenzen voraus, die in dieser Form bei abhängig Beschäftigten bislang nicht gefordert waren und folglich auch nicht systematisch entwickelt sind. Damit ist eine hohe Reflexivität der Personen verbunden, die auch die Fähigkeit voraussetzt, den eigenen Deutungsmustern konträre Erkenntnisse und Perspektiven zu berücksichtigen und konstruktiv zu verarbeiten. Die Deutungskompetenzen zielen auf eine Erweiterung von individuellen Handlungsspielräumen bzw. souveräner Handlungsfähigkeit ab. Erforderlich für deren Herausbildung sind Coaching-Prozesse mit individualisiertem Zuschnitt, wie sie bereits beispielhaft für Führungskräfte angeboten werden, für alle in subjektivierten Kontexten Arbeitenden.

Quintessenz: In subjektivierten Arbeitszusammenhängen werden über die Ebene des kollektiven arbeitspolitischen Interessenausgleichs hinaus individuelle "Selbstvertretungskompetenzen" der Beschäftigten erforderlich, da verstärkt auch eigensinnige und nicht ohne weiteres kollektivierbare Interessen zur Verhandlung stehen; aber auch die kollektive Interessenlage der Arbeitenden entspricht nicht mehr unbedingt in kohärenter Weise dem im fordistischen Produktionsmodell 'naturwüchsigen' Gegensatz aus "Arbeit und Kapital"; deswegen sind bei subjektiviert Arbeitenden die Fähigkeit zur Selbstreflexion sowie "Selbstdeutungskompetenzen" zu fördern; kollektives interessenpolitisches Handeln wird durch diese Art der Befähigung aber keineswegs ausgeschlossen, sondern vielmehr fundiert und ergänzt.

2.2 Einforderungsdimensionen der Subjekte

Der Prozess der Subjektivierung bliebe unverstanden, wenn er als einseitiger Prozess der *Anpassung* der Arbeitenden *an* von Managementseite gesetzte Anforderungen betrachtet würde. Betriebsseitige Anforderungen an "neue Arbeitskräfte" treffen auf bereits geänderte Dispositionen und Kompetenzen der Arbeitskräfte, wie sie sich auf der Grundlage längerfristiger gesellschaftlicher Wandlungsprozesse ergeben. Ohne eine entsprechende "Anschlussfähigkeit" daran wären Veränderungen der betrieblichen Anforderungsstrukturen zum Scheitern verurteilt. Bereits insofern ist eine Reflexion der subjektseitigen Ansprüche an die Arbeit erforderlich. Darüber hinaus ist diese Reflexion aber auch für die Frage nach bildungspolitischen und -praktischen Konsequenzen zwingend erforderlich, da Bildung nicht im ‚subjektfreien Raum‘ stattfindet, sondern bei grundlegend gesellschaftlich verankerten Einstellungen (-> Weltansichten, Werthaltungen usw. von sozialen Gruppen und Milieus) anzusetzen hat. Denn Sozialisation ist nicht auf ‚organisierte‘ Bildungsprozesse der Bildungsinstitutionen beschränkt, sondern basiert vielmehr ebenso auf ungeplanten alltäglichen Sozialisationsprozessen, die letztlich mitentscheiden über die Wirkung und den ‚Erfolg‘ organisierter Bildungsprozesse.

Zwei Dimensionen sind unseres Erachtens besonders bedeutsam, wenn es um Einforderungen der Subjekte geht: Zum einen (in 2.2.1 diskutiert) die subjektiven Ansprüche, die an die Erwerbsarbeit gerichtet werden. Hier geht es vermehrt nicht mehr allein um materielle Absicherung, sondern auch um Möglichkeiten der Identitätsstiftung und Selbstverwirklichung in der Arbeit. Diese Ansprüche sind zugleich auch notwendige Grundlage für eine "Subjektivierung" der Arbeit, da Erwerbstätige ihre Subjektivität kaum *gezwungenermaßen* in die Tätigkeit einbringen würden. Dazu sind vielmehr echte Entfaltungsmöglichkeiten für die eigene Person (und Persönlichkeit) erforderlich. Zum anderen geht es (in 2.2.2) um eigene Lebensentwürfe, d.h. um die biographische Dimension von Erwerbsarbeit. Denn aufgrund der Erosion gesellschaftlich institutionalisierter Strukturen des Lebenslaufs ist dieser vermehrt durch die Subjekte selbst (mit-)zugestaltet.

2.2.1 Wandel von Arbeitswerten und Ansprüche *an* die Arbeit

Die Aufweichung/Ablösung rigider Steuerungsformen der Arbeitsorganisation findet vor dem *Hintergrund* eines schon seit längerem zu beobachtenden allgemeinen *sozio-kulturellen Wandels* statt. Im Zuge einer vielfach konstatierten "Pluralisierung" und "Individualisierung" der Gesellschaft (Beck 1986) zeigt sich ein Übergang zu gesellschaftlichen Orientierungen, die mit dem konvergieren, was in neuen Betriebsstrategien gefordert wird. Oft als "*Wertewandel*" (vgl. Klages/Kmieciak 1979, Klages 1984, 1992, 1993) bezeichnet, der sich nicht zuletzt als Wandel der Arbeitsorientie-

rungen (vgl. Baethge 1991, Bolte/Voß 1988, Pawlowski 1986, Rosentiel u. a. 1993) äußert, findet sich verstärkt eine Orientierung, die u. a. auf erweiterte Selbständigkeit und Individualität in der Arbeit abzielt. Zuerst als Gefahr gesehen (Noelle-Neumann 1978), erkannte man betrieblich wie wissenschaftlich nach und nach (schon früh Schmidchen 1984) die potenziell hohe wirtschaftliche Funktionalität neuer, auf "Selbstverwirklichung" bezogener Werte und der verstärkten "*normativen Subjektivierung*" (Baethge 1991) von Arbeit, d.h. dem Geltendmachen eigener Ansprüche *an* die Arbeit. Korrespondierend nehme die Bereitschaft, sich einseitig von der Arbeit prägen zu lassen, ab.⁷

Baethge konstatiert bei einer wachsenden Zahl von Beschäftigten eine "positive Verankerung von Arbeit in der individuellen Identitätskonstruktion" (1991, S. 10). Die Sphäre der Erwerbstätigkeit hat also weiterhin einen hohen identitätsstiftenden Rang, jedoch ändert sich der Mechanismus der Identitätsbildung: "*die Arbeit auf sich und nicht sich auf die Arbeit*" zu beziehen (Baethge 1991, S.6, Herv. i.O.). Eigene Erwartungen werden an die Arbeit herangetragen, und diese werden in einem wechselseitigen Anpassungsprozess mit den Arbeitserfordernissen umgesetzt. Keineswegs handelt es sich bei diesem "subjektzentrierten Arbeitsverständnis" um ein einheitliches Konzept: "Subjektivierung" bedeutet gerade Individualisierung und inhaltliche Heterogenisierung. Baethge zeigt allerdings auf, dass die "normative Subjektivierung" in ihrer Verwirklichung (zum Zeitpunkt der Erstellung des Textes, d.h. 1991) an gut ausgebildete Arbeitskräfte in qualifizierten Berufspositionen gebunden ist. Baethge (1994, S. 715) ergänzt aber, dass ein "individualistisches, qualifikationsbezogenes Arbeitsverständnis" in seiner Anlage bereits bei den meisten jüngeren Facharbeitern und Angestellten vorhanden sei. Er verweist auf dieser Grundlage auf das Entstehen eines neuen Sozialtypus des "modernen Arbeitnehmers" in den nicht-tayloristisch organisierten Bereichen der Erwerbsarbeit (deren relative Zunahme unterstellt werden kann). Diesen charakterisiert er durch "eine starke inhaltlich akzentuierte Berufsorientierung; ein hohes, auf Wissen und Fachkompetenz gestütztes Selbstbewusstsein; eine hohe Sensibilität gegenüber rigiden Organisations- und Kommunikationsstrukturen und eine ausgeprägte Reflexivität, die ein individualistisches Interessen- und Handlungskonzept hervorbringt, mit dezidierten Ansprüchen an Selbstentfaltung und Selbstdarstellung in der Arbeit wie im Privatleben." (ebd., S. 720)

⁷ Als drei strukturelle Ursachen der Ausbildung dieses Arbeitsverständnisses führt Baethge (1991, S. 11 ff.) die folgenden sozialisatorischen, arbeitsorganisatorischen und sozio-kulturellen Faktoren an: die Verlängerung der vorberuflichen Sozialisation (längeres Wegbleiben von der Erwerbsarbeit und daraus resultierende größere Freiräume zur Entwicklung eigener Ansprüche), die Rücknahme rigider Arbeitsteiligkeit (Erweiterung der Arbeitsinhalte und Gestaltungsoptionen) und die zunehmende Erwerbstätigkeit von Frauen (mit andersartiger biographischer Orientierung und daraus resultierender geringerer Zentralität des Lebensbereichs Erwerbsarbeit).

Die Existenz dieser subjektivierten Orientierungen gegenüber der eigenen Tätigkeit belegt auch eine aktuelle empirische Studie von Pongratz und Voß (2002). Dort wird anhand ausgewählter Facharbeiter und Angestelltengruppen deutlich, dass trotz gleicher Arbeitskontexte und Tätigkeitsbereiche und gleichem sozialstrukturellen Hintergrund deutlich divergierende (den Beschäftigten selbst nicht systematisch bewusste) Arbeitsorientierungen existieren, die letztlich auf divergierende sozio-kulturelle Orientierungen zurückzuführen sind. Neben dem fordistischen Typus des "Leistungssicherers", der auf die Erfüllung fachlich-professioneller Arbeitsstandards orientiert ist und im Gegenzug eine angemessene Entlohnung erwartet, wird der neue Bewusstseinstypus des "Leistungsoptimierers" identifiziert, der in seiner selbstgesteuerten, ergebnisoptimierten eigenen Arbeitsleistung eine "Erlebnisqualität" in der Arbeit jenseits der (und gegebenenfalls auch gegen die) formalen Vorgaben sucht. Auch in dieser Gruppe dokumentiert sich der Anspruch an eigensinnige Gestaltungsmöglichkeiten der eigenen Tätigkeit.

Als wichtigen Hintergrund zur Einordnung der Diagnose Baethges und auch auf die Ergebnisse von Pongratz und Voß übertragbar analysiert Zoll (1989, 1992, 1993) ein "neues kulturelles Modell" in den Arbeits- und Lebensorientierungen Jugendlicher als Ergebnis sozio-kulturellen Wandels. Zoll bezieht sich auf die jüngere Generation als Ganzes, die er als Betroffene eines umfassenderen Prozesses der Individualisierung – im Sinne einer Herauslösung aus traditionellen Bindungen – analysiert. Entscheidendes Moment sei der Wegfall kollektiver Identitäten, die die Jugendlichen stattdessen zu einer individuellen Suche nach Selbstverwirklichung in primären sozialen Bezugsgruppen führen, um individuelle Identitäten ausbilden zu können. Zudem ergebe sich eine veränderte Arbeits- und Lebensorientierung, die nicht mehr an dem üblichen Zweck-Mittel-Schema des Bedürfnisaufschubs ausgerichtet sei, da gesellschaftlich vorformulierte Ziele nicht mehr als erreichbar angesehen werden, sondern vielmehr auf situative Selbstverwirklichung potenziell in allen Lebensphasen zielen.

Welche Folgerungen in Bezug auf Bildung ergeben sich daraus?

In Bezug auf die in die Arbeitswelt einmündende Gruppe der Jugendlichen ist zunächst zu fragen, inwieweit die relativ starke Trennung von schulischer und beruflicher Bildung bzw. von jugendlich-vorbereitender und erwachsenenerwerbsorientierter Lebenswelt hilfreich für einen angemessenen Prozess der Berufsfindung ist. Weil den heutigen und künftigen Jugendlichen der Anspruch nach Selbstverwirklichung in der Erwerbsarbeit kaum durch ökonomische Zwangslagen wieder ausgetrieben werden kann, ist es erforderlich, sie zu einem realistischen ‚Aus-tarieren‘ zwischen eigenen (vermutlich noch pubertär-rigorosen) Ansprüchen an die Erwerbsarbeit und ihren tatsächlich gegebenen Realisierungsmöglichkeiten zu befähigen.

higen. Insofern müsste überlegt werden, wie die jugendlich-schulische Lebenswelt näher an die Arbeitswelt ‚herangeführt‘ werden könnte.

Der gesellschaftliche Prozess der "Individualisierung" hat allgemein eine Steigerung von Differenzen der Wahrnehmungsweisen, Deutungen, Interessen und Relevanzen der Gesellschaftsmitglieder zur Folge. Gegenseitige Verständigung wird dadurch kompliziert, bzw. muss durch entsprechend höhere Fähigkeiten zum "Fremdverstehen" ausgeglichen werden. D.h. auf der kommunikativen Ebene erfordert eine "Subjektivierung" von Arbeit hier ein Mehr an Offenheit und Empathie, das nur begrenzt mit gezielten Einzel-Schulungsmaßnahmen gefördert werden kann. Notwendig ist vielmehr, dass alle Bildungsinstitutionen sich diesem Ziel vermehrt öffnen. Das betrifft sowohl die Akzeptanz und den Umgang mit einer Pluralität von (divergierenden) Wertvorstellungen wie auch konkrete Fähigkeiten zur Verständigung über wechselseitige subjektive Relevanzen. Eigene Individualität, in einer vom Subjekt reflektierten Form; wird damit aber gerade zur notwendigen Grundlage und Handlungsressource für Fremdverstehen.

Außerdem wäre zu hinterfragen, inwieweit heute Manager hinreichend kompetent sind, Individualismus der Beschäftigten und daraus hervorgehende subjektive Ansprüche an die Arbeit hinreichend wahr- und ernst zu nehmen? Neuere "unternehmenskulturelle" Maßnahmen, wie sie in den letzten Jahren in den Betrieben stark in Mode gekommen sind und auf eine (vereinheitlichende) 'Euphorisierung' der Beschäftigten (mit dem Zweck einer kurzfristigen Mobilisierung von Arbeitsmotivation) abzielen, sind eher ein Beleg dafür, dass das Management gerade *nicht* verstanden hat, was die wirklichen Bedürfnisse ihrer Mitarbeiter nach "Einbindung", "Partizipation" und "Spaß an der Arbeit", also nach einer gehaltvollen, sinnstiftenden Arbeit bedeuten. Erforderlich wären umfassende Schulungsmaßnahmen zur Qualifizierung der Manager, die lernen sollten, jenseits der Grenzen ihrer Organisation in der Logik des Alltags der Beschäftigten zu denken, und dadurch zu einer realistischen Wahrnehmung der subjektiven Motivationen der Beschäftigten befähigt zu werden. Die eigentliche Aufgabe von Bildungsarbeit in diesem Sinne wäre aber vermutlich, den Managern zu verdeutlichen, dass diese Art von Qualifizierung für sie selbst dringend geboten ist.

Quintessenz: Die Arbeitenden fordern zunehmend Möglichkeiten zur individuellen Selbstverwirklichung *in* der Arbeit; zu deren Durchsetzung sind Kompetenzen zur Einschätzung der Realisierungsmöglichkeiten der eigenen Ansprüche ebenso notwendig wie Kompetenzen zur wechselseitigen diskursiven Verständigung über (u. U. divergierende) Ziele und Relevanzen; insbesondere dürften hier auch die Kompetenzen des Managements zur Wahrnehmung der Ansprüche der Arbeitenden erst heran zu bilden sein.

2.2.2 (Berufs-) Biographie

Jenseits der institutionellen Erfordernisse zu einer Flexibilisierung der Lebens- und Erwerbsverläufe (s. o. 2.1.2.1) ist bei einigen Beschäftigtengruppen zu erkennen, dass – durchaus im Kontext gesellschaftlicher Prozesse der "Individualisierung" – Ansprüche erwachsen, die berufliche und private Zukunft bewusst *nicht* dauerhaft auf einen kontinuierlichen Entwurf festzulegen. Vielmehr wird biographische Offenheit gerade zu einem Ziel des biographischen Handelns.

In ihrer Untersuchung von Zeitarbeitnehmern arbeiten Brose u. a. (1993) heraus, dass sich mit dieser Form der Arbeit die Chance verbindet, das eigene Leben zu gestalten, ohne dass die Vorstellung von einem zu erreichenden beruflichen Lebensziel vorgelegt wäre. Insoweit mit den persönlichen Präferenzen der Zeitarbeitnehmer eine Entwicklung der betrieblichen Organisationsstruktur einhergeht, sind von dieser "funktionalen Verschränkung" wechselseitige Verstärkungen zu erwarten, die letztendlich einen tiefer gehenden sozialen Wandel einleiten bzw. begleiten (vgl. ebd.: 319 ff.). Ähnliche Beweggründe und Entwicklungen dürften auch für Teilgruppen von Personen in befristeten, flexibilisierten bzw. geringförmigen Beschäftigungsmustern gelten.

Ein weiteres Beispiel für die sich verändernde Relation von Lebenslauf und alltäglicher Lebensführung in Bezug auf die Erwerbsarbeit sind, wenn auch in ganz anderer Hinsicht, die "Zeitpioniere". Hörning u. a. (1990) zeigen auf, dass diesen eine Betonung der Gegenwartserfahrung eigen ist, in der es eher auf das prozesshafte Herstellen des eigenen Lebens als auf das Erreichen eines Ziels ankommt. Dadurch bleibt die Zukunft kontingent. Auf diese Weise wird "die Prägekraft lebenszeitumspannender Biographiemodelle zurückgedrängt und die Wirksamkeit institutionalisierter Vorgaben zur Strukturierung von Lebensphasen verringert" (ebd., S. 159). Zugleich wird der strategische Umgang mit diskontinuierlichen Verläufen und die subjektive Konstruktion des eigenen Lebens wichtiger. Dazu gehört auch, Brüche in der Berufsbiographie einzukalkulieren bzw. sie herbeizuführen (189 f.). Die individuelle Berufsbiographie wird solchermaßen durch die Leistung der Subjekte, ihren gesamten Lebenslauf zu gestalten, zunehmend zu einem Feld der Subjektivierung von Arbeit.

Als typische Verlaufsformen des Übergangs junger Erwachsener von der Ausbildung in die Erwerbstätigkeit erarbeiten Witzel und Kühn (1999, 2000) auf der Grundlage einer Paneluntersuchung eine sechs Typen umfassende "Typologie berufsbio-graphischer Gestaltungsmodi". Unter der Perspektive der "Selbstsozialisation" (Heinz 2000) werden die Eigenleistungen der Subjekte in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Bedingungen der Biographiegestaltung herausgearbeitet. Als "Gestaltungsmodi" werden dabei kohärente Muster von Orientierungen und Handlungsweisen gefasst, die das biographische Handeln der Subjekte durchziehen. Die

Ergebnisse der Autoren verdeutlichen, dass bei vielen Jugendlichen eine Orientierung auf Handlungsautonomie, biographische Offenheit und Berufsverläufe jenseits vorgegebener Laufbahnmuster vorherrschen. Matuschek (1999) verweist allerdings auf Diskrepanzen zwischen diesen Entwürfen und eingeschränkten realen Handlungsmöglichkeiten der Jugendlichen.

Eine große Bevölkerungs- und Beschäftigtengruppe in einer aufgrund der institutionellen Bedingungen von Familie und Erwerbsarbeit in unserer Gesellschaft *besonderen* biographischen Perspektive sind junge Frauen. Die Grundkonstellation ist, dass die beiden Entwicklungslinien Familiengründung und beruflicher Karrierebeginn je einzeln geplant werden, aber miteinander verschränkt werden müssen – es sei denn, einer der beiden Stränge wird 'vernachlässigt'. Geissler und Oechsle zeigen auf, dass die Perspektiven junger Frauen sich in ihrer Fokussierung auf familienzentrierte, doppelte, berufsorientierte oder individualisierte Lebensplanung unterscheiden lassen. Bis auf die erstgenannte Form ist allen genannten Entwürfen die zentrale Stellung der Berufsausbildung und vor allem den beiden letzten auch die der Berufsausübung eigen. Frauen, deren Lebensplanung dem individualisierten Muster entsprechen, erwarten durch ihre Erwerbsarbeit einen Beitrag zur individuellen Selbstbestimmung und -verwirklichung und messen die Erwerbsarbeit an diesen Zielen (vgl. Geissler, Oechsle 1994; Oechsle, Geissler 1998).

Welche Folgerungen in Bezug auf Bildung ergeben sich daraus?

Personen mit offenen biographischen Zukunftsentwürfen machen deutlich, welche ‚Kontingenzkompetenzen‘ zur Steuerung eines solchen Biographieentwurfs erforderlich sind. Wünschenswert wäre, dass alle Subjekte systematisch in diesen Kontingenzkompetenzen gestärkt würden – auch und gerade für jene, die zuvorderst geschlossenen biographischen Entwürfen folgen. Denn aufgrund der faktischen Zunahme diskontinuierlicher Verläufe würden solche Kompetenzen die Enttäuschungsresistenz fördern und zusätzliche Handlungsfähigkeit zu Umorientierungen schaffen – sie wären also insbesondere eine gesellschaftliche Ressource.

Die 'Extremgruppe' der jungen Frauen – mit einem hohen Gestaltungsdruck sehr heterogener gleichzeitiger Anforderungen der biographischen Planung – verdeutlicht, dass unter den institutionellen Bedingungen für Familiengründung und Berufseinstieg sehr verschiedene Entwicklungspfade eingeschlagen werden, die überwiegend das Ziel einer Selbstverwirklichung im Beruf in sich tragen. Eine gleichzeitige Familiengründung macht dann aber hohe Koordinationsleistungen und den teilweisen Verzicht auf bzw. eine hochgradige 'Rationalisierung' beider Sphären erforderlich. Das Bildungssystem stößt hier an institutionelle Grenzen der gesellschaftlichen Verfasstheit von Familie und Beruf, denen nur höchst unzureichend mit einer weiteren 'Befähigung' der Subjekte begegnet werden kann – sei es durch Vermittlung von

Zeitmanagementkompetenzen für den Alltag zur besser machbaren Vereinbarung von Beruf und Familie oder sei es durch Kurse in ‚Lebensplanung‘ als Schulfach.

Quintessenz: “Biographische Offenheit” wird zunehmend zur funktional angemessenen Reaktionsweise der Individuen auf immer unsicherer werdende Erwerbsverläufe; erforderlich sind dann “Biographische Selbststeuerungskompetenzen” und “Kontingenzkompetenzen” der Subjekte, um diskontinuierliche Erwerbsbiographien und drohende Beschäftigungsunsicherheit sowie individuelle biographische Zielsetzungen praktisch und reflexiv zu bewältigen; allerdings werden hier auch die Grenzen der Reichweite beruflicher und schulischer Bildungsarbeit erkennbar.

3 Folgen für Bildungspolitik und Bildungspraxis: Zur Subjektivierung von Bildung

Die in Abschnitt 2.1 und 2.2 herausgearbeiteten bildungsbezogenen Folgen der Subjektivierung von Arbeit erfassen längst nicht mehr nur spezifische Erwerbsgruppen in hochqualifizierten Teilbereichen der Arbeitswelt. Mit dieser qualitativen Veränderung der (Arbeits-) Gesellschaft wird daher vermutlich auch eine eben solche Veränderung "der Bildung" einher gehen (müssen) – mit weitreichenden Folgen für die Bildungsangebote sowie die Strukturen und die Organisation von Weiterbildung. Diese qualitativen Veränderungserfordernisse wollen wir im Folgenden als "*Subjektivierung von Bildung*" deuten und erläutern.

In diesem Kapitel wird dazu zunächst an einige Entwicklungslinien der erwachsenenpädagogischen Diskussion im Spannungsfeld von Bildung und Qualifikation erinnert (und dabei einige begriffliche Klärungen vorgenommen), die vor dem Hintergrund der aktuellen Veränderungen von Arbeit, wie sie hier Thema sind, eine überraschende neue Relevanz erhalten (3.1). Im Anschluss daran werden die bildungsbezogenen Folgen der Subjektivierung von Arbeit aus Kapitel 2 aufgegriffen und systematisiert (3.2). Anschließend wird dies zu einem Gesamtbild der Entwicklungen zusammengeführt, die wir als sich abzeichnende "Subjektivierung von Bildung" interpretieren (3.3). Im abschließenden Resümee (3.4) fassen wir den Argumentationsgang in knapper Form zusammen.

3.1 Bildung zwischen Aufklärung und Qualifizierung

In erwachsenenpädagogischen Debatten sind die Begriffe Bildung, Weiterbildung und Qualifikation in verschiedenen Entwicklungsphasen der Disziplin je unterschiedlich definiert worden. Ihre Verwendung ist auch heute noch uneinheitlich, was die Auseinandersetzung damit wie auch den begrifflichen Bezug auf die Subjektivierung von Arbeit erschwert. Daher sollen konzeptuelle Zugriffe im historischen Ablauf zunächst in aller Kürze skizziert werden. Daran schließen sich eigene Begriffsklärungen im engeren Bezug auf die Subjektivierung von Arbeit an.

3.1.1 Von der Bildung zur Qualifizierung

Mit Rückgriff auf die geisteswissenschaftliche Pädagogik kann unter "Bildung" zweckfreie Aneignung und Entwicklung verstanden werden, die mit dem bildungstheoretischen Verständnis Heydorns (Ballauff 1981) auf "die allseitige Entfaltung des ganzen Menschen" zielt. In diesem Sinne konzipierte Bildung hat ihre Bezüge in einem neuhumanistischen Bildungsideal, verbunden mit einem emanzipatorisch-aufklärerischen Anspruch. Besonders betont wird dabei die Zweckfreiheit von Bildung: Sobald die Bildungsarbeit zu einem Mittel für andere Zwecke, seien sie politischer oder ökonomischer Art, benutzt wird, kann im eigentlichen Sinne nicht mehr von allgemeiner Bildung gesprochen werden (u. a. Keim 1999, Röhrig 1988, Weinberg 1999). Auf diese Bestimmung bezieht sich, vereinfacht gesagt, die traditionelle Erwachsenenbildung, die sich gegenwärtig in allgemeine, politische und kulturelle Bildung differenzieren lässt.

Mit der so genannten "realistischen Wende", programmatisch eingeleitet mit dem "Strukturplan des Deutschen Bildungsrates" von 1970, gab es eine Richtungsänderung zur stärker zweckbestimmten, berufsbezogenen Bildung, die zum ersten Mal Bildung und Qualifikation mit der wirtschaftlichen Standortfrage in Verbindung brachte (vgl. u. a. Knoll 1995, Siebert 1999). Einer damit eingeleiteten Abkehr vom rein aufklärerischen Werten verbundenen Bildungsgedanken wurde auch semantisch gefolgt, insofern fortan von Weiterbildung gesprochen und der Bildungsbegriff vom Lern- bzw. Qualifizierungsbegriff abgelöst. Begründet wurde dies mit den im gesellschaftlichen Strukturwandel gegebenen Lernanforderungen und daraus resultierenden Anpassungsqualifizierungen für die Erwerbstätigen. Die Vorrangstellung der beruflichen Weiterbildung wirkte sich in der besonderen Förderung des beruflichen und abschlussbezogenen Lernens und verwertungsorientierten Qualifizierungsbemühungen aus (vgl. u. a. Strunk 1988, Röhrig 1999, Pöggeler 2001).

Mit dem Qualifikationsbegriff geht das so genannte "Anpassungslernen" einher, das darauf zielt, den Einzelnen zu befähigen, den beruflichen, wissenschaftlichen und sozialen Veränderungen durch Qualifikation zu entsprechen. Der Begriff Qualifikation hat tendenziell eine technokratische, instrumentelle Verwendung, die das funktionale, zweckorientierte Lernen betont.

In der so genannten "Qualifizierungsoffensive" in den 1980er Jahren wurde Qualifizierung innerhalb der Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik zum dominierenden Aktionsinstrument und berufliche Weiterbildung in ihrer Funktion zum innovativen bzw. kompensatorischen Gestaltungsinstrument im gesellschaftlichen Strukturwandel aufgewertet (vgl. Keim 1999).

Ausgelöst durch neue Produktionskonzepte (Kern & Schumann 1984) in der Industrie und damit verbundene veränderte Anforderungen, hielten dagegen zunehmend

ganzheitliche Konzepte Einzug in die berufliche und betriebliche Bildung. Diese gingen über eng instrumentell orientierte Qualifizierungsmaßnahmen hinaus und begründeten neue Lernformen wie z.B. "Lernstatt-Modell" oder "Quality-Circles" (Arnold 1999).

In den 1990er Jahren entwickelte sich dieser Prozess der Überlappung beruflicher Anpassungsqualifikation mit personalem Identifikationslernen (vgl. Arnold 1999) fort. Konzepte der betrieblichen und beruflichen Bildung beziehen sich nun tendenziell auf einen erweiterten Qualifikationsbegriff, der fachliche mit personalen und sozialen Kompetenzen verbinden soll (ebd., Dewe 1999).

Diese kurze Vergewisserung über die historische Entwicklung wesentlicher Linien des Bildungs- bzw. Qualifikationsdiskurses allein ist noch nicht hinreichend, um die weiteren Überlegungen dieses Kapitels zu fundieren. Deshalb sollen im Folgenden begriffliche Klärungen und Abgrenzungen vorgenommen werden.

3.1.2 Begriffliche Klärungen

In Kapitel 2.1 und 2.2 wurden Schlüsselbegriffe wie Kompetenzen und Qualifikation aufgegriffen und entsprechend ihrer jeweiligen Verwendungskontexte mit unterschiedlichen Konnotationen benutzt. Im weiteren Verlauf unserer Überlegungen ist es notwendig, eine präzisere Form der begrifflichen Nutzung anzulegen. Daher verwenden wir im Weiteren einen allgemeinen Begriff von *Bildung*, ein engeres Verständnis von *Qualifikation* und eine umfassende Vorstellung von *Kompetenz*. Was diese Begriffe unterschiedlicher Reichweite im Einzelnen umreißen, soll nachfolgend erläutert werden:

a) *Bildung*

In einer bildungstheoretisch geprägten Perspektive transportiert der Bildungsbegriff einen aufklärerischen Anspruch (Arnold 1991, Keim 1999), der mit emanzipatorischem Gehalt aufgeladen ist. Im Allgemeinen sind dem Bezüge zum Neuhumanismus und einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik implizit. In diesem Sinne meint Bildung "die Freisetzung individueller Entwicklung von den Einschränkungen durch die gegebenen beruflichen und gesellschaftlichen Verhältnisse" (Kade 1983, S. 861)⁸.

⁸ Zum Lernbegriff: Ein engerer Lernbegriff betont Lernprozesse, die auf eine intendierte und relativ stabile Verhaltensänderung zielen. Allgemeiner wird Lernen als durch Erfahrung erfolgte Veränderung gefasst (Roth 1971, Böhm 1988).

Der im Weiteren genutzte ‚neutrale‘ Begriff von Bildung verweist demnach im sehr allgemeinen Sinne auf im Bildungssystem vermittelte und angeeignete Handlungsfähigkeiten.

b) Qualifikation

Qualifikation wird in der Literatur mehrheitlich im Sinne instrumentell erworbener und auf Funktionen bezogene spezifische Kenntnisse und Fertigkeiten verwandt. Sie wird in der Berufsbildung vermittelt und ist zweckgebunden abrufbar (u. a. Bootz & Hartmann 1991, Arnold 1997). So erworbene Fertigkeiten (Können im Sinne von Beherrschen von Instrumenten und Methoden) und Kenntnisse (kognitives Wissen) sind zertifizierbar.⁹ In der aktuelleren berufspädagogischen Diskussion wird ein reflexiver und kritischer Qualifikationsbegriff gefordert, der Lernformen beinhaltet, in denen die Subjekte sich auf sich selbst, ihre Lebensgeschichte und „ihre Arbeit als einen gesellschaftlichen Produktionsprozess rückbeziehen können“ (Kade 1982a, S. 449). Darüber hinaus soll die Vereinbarkeit von Subjektbildungsprozessen und einer kapitalistischen Verwertungslogik kritisch reflektiert werden (Dewe 1999).

Diesen Forderungen entsprechen wir im Folgenden allerdings nicht, sondern verwenden einen engen Qualifikationsbegriff. Diesem wird der Kompetenzbegriff gegenüber gestellt, der in unserer Perspektive Aspekte eines reflexiven Qualifikationsbegriffs positiv aufgreift.

c) Kompetenz

Der Kompetenzbegriff beinhaltet allgemein eine integrative und prozessbezogene Grundlegung, der ihn vom Qualifikationsbegriff abgrenzt (Kleinschmidt-Bräutigam 1998, Arnold 1997, Erpenbeck/ Heyse 1999). In diesem Sinne lassen sich Kompetenzen als „Integration aus kognitiven, sozialen, fachlichen, personalen und psychischen Fähigkeiten“ definieren¹⁰ (Klippert 1996, S. 12). Der Begriff Kompetenz nimmt neben dem der Bildung in den Bereichen Human Resources Management, Psychologie und Philosophie einen immer bedeutenderen Stellenwert ein (Lo Piccolo 2001). Entsprechend haben sich die Definitionen und Konnotationen in den letzten Jahren je nach Anwendungsbezug vervielfältigt und der Kompetenzbegriff findet je nach Verwertungsbezug und Sichtweise eine sehr unterschiedliche Verwendung. Was Kompetenz charakterisiert, ist dabei jedoch weniger die Menge oder Qualität der Kenntnisse, die sie abdeckt, sondern die Dynamik ihrer Umsetzung in einem gegebenen Kontext („Mobilisieren-Können“, Le Boterf 1994, zit.

⁹ Der Begriff der Fertigkeiten ist eng an den Begriff der Qualifikation angelehnt. Bezeichnet werden noch enger zugeschnittene Tätigkeiten allgemeiner Art, wie z.B. das Formatieren einer Diskette. Anders als die Qualifikationen sind sie keinem spezifischen Funktionsbereich zugeordnet.

¹⁰ Darin eingeschlossen sind in der Person liegenden Eigenschaften, Fähigkeiten und personale wie soziale Dispositionen wie z.B. Kommunikation, Kooperation, Problemlösendes Denken, Reflexionsfähigkeit, Kritikfähigkeit.

n. Lo Piccolo 2001) und das sie im Kern das "Produkt kombinierten Wissens" ist (ebd.).

Wir werden im Weiteren den Begriff Kompetenz immer dann verwenden, wenn folgende Aspekte betont werden sollen:

- der prozesshafte Charakter ihres Erwerbs
- die Integration unterschiedlicher Wissensformen, Fähigkeiten, Qualifikationen und Dispositionen
- ihre Problemlösungsfähigkeit

3.2 Systematisierung bildungsbezogener Konsequenzen der Subjektivierung von Arbeit

Die Ausführungen zum Wandel der Arbeit (Kap. 2) verdeutlichen, dass der Prozess der Subjektivierung von Arbeit, ohne dadurch die berufsfachlichen Anforderungen zu senken, ein systematisches "Mehr" an Leistungs- und Kompetenzanforderungen für die Subjekte bewirkt. Das erfordert veränderte Strukturen des institutionellen Bildungssystems.

Im Folgenden werden zunächst die Konsequenzen für die Individuen, wie sie sich in den referierten Befunden gezeigt haben noch einmal zusammenfassend dargestellt und in ihrer Qualität diskutiert (3.2.1). Dem folgt der Perspektivenwechsel auf die Konsequenzen für die gesellschaftliche Organisation von Bildung (3.2.2), um daran Überlegungen zu Folgerungen für eine mögliche Neugestaltung des Bildungssystems anzuschließen (3.2.3).

3.2.1 Konsequenzen für die Bildung und Ausbildung der Person

In Kapitel 2 wurde deutlich, dass im Zuge einer zunehmenden Subjektivierung von Arbeit verstärkt auf die Arbeitstätigkeit bezogene umfassendere Kompetenzen von der arbeitenden Person gefordert werden. Dies betrifft insbesondere soziale "Schlüsselqualifikationen" und die Fähigkeit zur kontinuierlichen Aktualisierung beruflicher Fachkompetenzen. Damit einher geht eine permanente Anpassung an sich wandelnde Arbeitsanforderungen und die Bereitschaft (und Fähigkeit) zu "lebenslangem Lernen". Darüber hinaus sind auf die Person und ihr gesamtes Leben (in syn- wie diachroner Perspektive) bezogene Kompetenzen zur Selbstorganisation und zum selbstbestimmten Handeln gefordert. Diese dienen als Grundlage dafür, dass Individuen sich überhaupt noch dauerhaft in funktionaler Weise als Arbeitskräfte auf subjektivierete Arbeit beziehen können. Es handelt sich dabei insbesondere

- um Persönlichkeitseigenschaften wie Eigenverantwortlichkeit, Kreativität und Kooperationsbereitschaft;
- um die Befähigung der Individuen zu reflexiv selbstbestimmtem Handeln in Form aktiv gestaltenden "Zeithandelns";
- um allgemeine "Lebenskompetenzen" für die komplexer werdenden Bereiche alltäglicher Lebensführung und biographischen Handelns;
- um individuelle "Selbstvertretungs-" und "Selbstdeutungskompetenzen" (auch zur Durchsetzung eigener Interessen und subjektiver Relevanzen bezüglich der Arbeitstätigkeit); sowie
- um biographische "Selbststeuerungs-" und "Kontingenzkompetenzen".

Es ist offensichtlich, dass diese Anforderungen hohe Kompetenzerwartungen an die *ganze Person* der Arbeitenden stellen. Jenseits ausschnittshaft vermittelbarer, auf Erwerbszwecke ausgerichteter Funktionen, zielen diese Erwartungen auf die Subjektivität und Tiefenschichten der Person. Sie erfordern Selbstreferenz und Reflexivität.

Die Kompetenzerwartungen beziehen sich zudem auf das *ganze Leben* der Personen; d.h. über die Erwerbssphäre hinausgehend sind tendenziell alle Lebensbereiche involviert. Der gesamte Lebenszusammenhang der Personen wird in einer Weise einbezogen, die nicht mehr der gewohnten dichotomen Trennung von "Arbeit und Leben" folgt. Persönliche Dispositionen, die bislang eher in der Privatsphäre entfaltet werden (z.B. Kreativität, Phantasie, Vertrauen), sind nun zunehmend in neuer Qualität auch in der Erwerbssphäre gefordert. Sie müssen von den Personen verstärkt als erwerbsrelevante Kompetenzen reflektiert und kultiviert werden. In gleicher Weise erlangen ehemals rein berufliche Kompetenzen (z.B. Effizienz, Planung, Kostenorientierung) in der Privatsphäre eine gesteigerte Bedeutung. Die Grenzen zwischen Erwerbs- und Privatsphäre sind somit wesentlich fließender als bisher.

3.2.2 Konsequenzen für das institutionelle Bildungssystem

In Kapitel 2 ergaben sich auch Folgerungen für die institutionelle Verankerung berufsbezogener Bildung:

Demnach sollte die bislang dichotome Aufgabenteilung zwischen allgemeinbildenden (Schule, allgemeine, politische, kulturelle Erwachsenenbildung) und berufsbildenden Institutionen (Ausbildung, Fortbildung, Umschulung bzw. betriebliche und berufliche Weiterbildung) mit ihren spezifischen konzeptionellen Ansätzen, gelockert werden. Denn die unter 3.2.1 genannten Kompetenzen können nur unzureichend in isolierten und rein instrumentell ausgerichteten berufsbildenden Maßnahmen herausgebildet bzw. gefördert werden. Berufsbezogene Bildung muss sich mehr

als bisher auch auf allgemein persönlichkeitsbezogene Aspekte beziehen. Außerdem sollte mit allgemein bezogenen Bildungsangeboten an die (unterschiedlichen) Grundlagen der Primärsozialisation angeknüpft werden. Darin werden aber zugleich Grenzen der Reichweite berufsbezogener institutioneller Bildungsarbeit deutlich. Eine weitere Konsequenz der Subjektivierung von Arbeit ist daher letzten Endes, dass "Lernen" im Sinne persönlicher Kompetenzentfaltung vermehrt auch *jenseits* institutioneller Kontexte stattfinden muss. Hiermit steht letztlich insgesamt zur Debatte, inwieweit die Strukturen des gesellschaftlichen Alltagslebens Chancen für eine Entfaltung der Persönlichkeit bieten.

Daraus wird deutlich, dass die Subjektivierung von Arbeit die bisher typischen streng "arbeitsteiligen" Bildungsstrukturen in Frage stellt und mehr denn je eine *ganzheitliche Bildung neuer Art* erfordert. Gefragt ist also eine Integration von beruflicher, allgemeiner, politischer und kultureller Bildung. Die kategoriale Trennung zwischen Bildung einerseits und Qualifizierung andererseits verliert damit ihre Grundlage. In der Konsequenz bedeutet das mit der Verwischung der Grenzen zwischen Privatperson und Erwerbperson, dass das ganze Subjekt im Mittelpunkt von Bildungsprozessen steht und ihre Aneignung und Verwertung immer auf deren ganzes Leben abzielen muss.

Die Subjekte sind in dieser Entwicklung nicht mehr nur bloße Empfänger von an sie herangetragenen Qualifikationsanforderungen und Bildungserfordernissen. Vielmehr müssen sie selbst hoch individualisiert ihren Bildungsprozess *eigenverantwortlich und aktiv* in die eigene Hand nehmen. Dazu gehört, auf Basis persönlicher Selbstkenntnis ihre eigenen Bildungsbedürfnisse zu analysieren, nachzufragen und schließlich in eine individuelle Bildungsstrategie zu überführen. Die aktive Kompetenzentwicklung zielt auf den Erwerb individueller Fähigkeiten zur Selbstorganisation und -bildung. Bezugspunkt des ganzheitlichen Bildungsansatzes sind daher selbstbewusste, selbstbestimmte und hochreflexive Persönlichkeiten.

3.2.3 Schlussfolgerungen für eine mögliche Neugestaltung des Bildungssystems

Die Subjektivierung von Arbeit eröffnet, so unsere Einschätzung, ein weites Spannungsfeld von neuen bildungsbezogenen Anpassungsleistungen der Personen. Dies ist ebenso mit Zwängen, Überforderung und sozialer Schließung verbunden, wie auch mit Emanzipationschancen zur weiteren Entwicklung von Lebens- und Persönlichkeitskompetenzen und einer reflexiven Arbeits- und Lebensweise mit potenziell höherer Lebensqualität. Ein vermutlich erheblicher Schub für Bildungsbedarfe und Bildungsansprüche inklusive ihrer ambivalenten Implikationen ist damit verbunden,

in dessen Folge die Rolle von Weiterbildung in einer weiterhin kapitalistisch verfassten Arbeitsgesellschaft verstärkt zu klären und zu gestalten ist.

Zur Debatte stehen dabei unterschiedliche bildungstheoretische Positionen, die zugleich erhebliche gesellschaftspolitische Konsequenzen haben. Die Diskussion darüber, 'wohin die Reise geht' und deren Einschätzung und Bewertung polarisiert nicht selten zwischen denen, die vor den Risiken warnen und auf "alte" Sicherheiten bauen, und jenen, die die Chancen betonen und auf "neue" Freiheiten setzen. Die ambivalenten Implikationen müssen reflektiert und gestaltungspolitisch in einer Strategie aufgenommen werden, die Risiken für die Subjekte (Schließung; Ökonomisierung) minimiert und Chancen (Selbstentfaltung) maximiert.

Mit den aus der Subjektivierung von Arbeit resultierenden Erfordernissen einer Integration von allgemeiner, beruflicher und politischer Bildung und institutionellen Öffnung der Bildungssysteme (Schule, Zweiter Bildungsweg, Berufsbildung; Weiterbildung) sind letztlich die bestehenden Bildungsinstitutionen grundlegend in Frage gestellt. Sie auf eine neue Grundlage zu stellen, setzt ein reflektiertes Verständnis von Qualifizierung und Bildung voraus. Dazu darf die Diskussion nicht bei der Gestaltung der Institutionen stehen bleiben, sondern muss systematisch mehr als bisher individuelle Bildungsansprüche und individuelles Bildungshandeln der Subjekte in den Mittelpunkt rücken.

Eine solche Betonung von Selbstverantwortung und individuellen Handelns für den Bildungsprozess und von systematischer Gestaltung von Bildungsangeboten ist in unseren Augen jedoch keinesfalls zu verwechseln mit Forderungen nach einem ausschließlich an kurzfristigen (ökonomischen) Erfordernissen orientierten, ordnungspolitisch "liberalisierten" Bildungswesens, die über "marktförmige" Bildungsangebote lediglich Zugangsbeschränkungen realisieren können. Im Zuge der Subjektivierung von Arbeit bedeutet jede Verknappung qualitativ hochwertiger, gesellschaftliche Emanzipation unterstützender Bildungsangebote, mittel- bis langfristig eine Einschränkung der gesellschaftlichen Produktivkraftentwicklung. Bildungspolitisch gesehen kann die Lösung nur in einer umfassenden Investition in ein (grundlegend zu reformierendes) Bildungssystem und der Ausweitung der Zugangschancen bestehen.

3.3 Subjektivierung von Bildung

Aus der bisherigen Argumentation geht hervor, dass der Prozess der Subjektivierung von Arbeit zu einer Steigerung jener Anforderungen führt, die sich an die ganze Person und ihre personalen Fähigkeiten richten. Dies wird aller Voraussicht nach langfristig grundlegende Veränderungen für das gesamte Bildungssystem erfordern. Diese Erfordernisse werden unterstützt durch zunehmende Ansprüche der Personen in

Bezug auf ganzheitliche Kompetenzen, selbstbestimmte und alltagsbezogene Bildungsangebote. Beide Prozesse laufen zusammen, so das zentrale Ergebnis unserer Analyse, auf einen tiefgreifenden Strukturwandel hinaus, den man (in Analogie zur Vorstellung einer "Subjektivierung von Arbeit") als '*Subjektivierung*' nun auch von Bildung begreifen und bezeichnen kann.

Die Idee einer sich andeutenden (sich zum Teil aber auch schon vollziehenden) systematischen *Subjektivierung von Bildung* bezieht sich insbesondere auf strukturelle Veränderungserfordernisse,

- das Bildungssystem verstärkt so zu organisieren, dass die Bildungsangebote einerseits auf das *ganze Subjekt* (und nicht nur seine Eigenschaft als Arbeitskraft) bezogen werden und seine *gesamte Lebenswelt* berücksichtigen;
- andererseits darauf, dass Bildung von den Personen *selbstbestimmt nachgefragt* wird und mehr als bisher lebensbegleitend *aktiv selbstbildend* erfolgt.

Diese komplementären Merkmale einer aus Sicht dieser Expertise zunehmend erforderlichen Subjektivierung von individueller Bildung und Ausbildung (und im Zuge dessen des Bildungssystems) werden im Folgenden vertiefend diskutiert. Dies arbeitet implizite Chancen und Risiken der Entwicklung heraus und stellt sie differenzierend gegenüber, wobei versucht wird, Aspekte der erwachsenen-pädagogischen Diskurse aufzugreifen und Anschlüsse herzustellen.

Zunächst jedoch noch einmal einige Bemerkungen zur steigenden allgemeinen Bedeutung von Bildung.

3.3.1 Zunahme an Bildungsbedarf und Bildungsansprüchen

Die Subjektivierung von Arbeit führt zu einem immensen Bildungsbedarf für tendenziell alle in das Erwerbssystem involvierten Personen¹¹. Der Prozess wirkt sich damit auf das gesamte Bildungssystem aus. Besondere Bedeutung kommt jedoch der so genannten vierten Säule im Bildungssystem zu, der Weiter- und Erwachsenenbildung. So wie das Bildungsangebot sich für spezifische Gruppen und Lernanlässe extrem ausdifferenzieren muss, nehmen die subjektiven Bildungsansprüche zu. Bildung muss außerdem auf eine permanente, das gesamte Leben begleitende Weiterentwicklung bzw. Erneuerung orientiert sein.

Unter der Programmatik des "lebenslangen Lernens" werden Chancen und Risiken einer solchen "Weiterbildungsgesellschaft" (Arnold & Gieseke 1999) oder "Lerngesellschaft" (Tietgens 1999) und der These von der "permanenten Weiterbildung als

¹¹ Darin eingeschlossen sind die Personen, welche aus unterschiedlichen Gründen temporär nicht am Erwerbsleben teilnehmen, es nicht mehr (Ruheständler) oder noch nicht (Jugendliche) tun.

Imperativ" (Giger 1991) seit längerem in den erwachsenenpädagogischen Diskursen thematisiert. Im Rahmen des Modellprogramms der Bund-Länder-Kommission¹² sollen aktuell innovative Projekte erprobt werden, die geeignet scheinen, den notwendigen Wandel einer solchen Lernkultur herbeizuführen und den nötigen Prozess der Neuorientierung unseres Bildungssystems zu unterstützen (BLK 2001, Schlutz 2002). In diesem Zusammenhang wird betont, dass nicht nur die Bedeutung der Weiterbildung linear, sondern auch ihre Verantwortung für den gesellschaftlichen Zusammenhalt wächst (vgl. Heitmeyer 1997). Insofern wird teilweise auch vor einem Weg in die "Weiterbildungs-Verschleiß-Gesellschaft" (Schlutz 1992, S. 19) gewarnt und im Hinblick auf die permanente Entwertung und den Neuerwerb von Wissen und Qualifikation eine "ökologische Theorie des Lernens" (ebd., S. 20) angeregt.

Mit der Expansion von Bildung sind alte und neue Schließungsprozesse verbunden für diejenigen, die daran nicht partizipieren bzw. nicht davon profitieren können oder wollen. So wie die Zugänge zu Bildungsangeboten sozialstrukturell ungleich verteilt sind, ist davon auszugehen, dass die erforderliche kompetente Auswahl von und erfolgreiche Teilnahme an Bildungsangeboten bzw. potenzielle Abstinenz sowie Verweigerung entlang einer solchen Differenzierungslinie verläuft (vgl. Axmacher 1992, Bolder & Hendrich 2002). Zu fragen ist, ob die Gruppe der bildungsfernen und -benachteiligten Menschen (z.B. Personen ohne Schulabschluss, Migranten, Bewohner strukturschwacher Regionen, etc.) größer und die Segmentation der Gesellschaft in Weiterbildungsteilnehmer und -nichtteilnehmer zu befürchten steht. Im Hinblick auf diese Gefahr einer gesellschaftlichen Spaltung muss es nach Meinung einiger Autoren um die sichtbare Öffnung der Weiterbildung für besonders gefährdete Gruppen gehen (u. a. Arnold 1999).

Zu fragen ist damit, wie mit dem quasi von oben verordneten Leistungsanspruch der lebenslangen und umfassenden Bildung umgegangen wird. Dass lebenslanges Lernen auch als "Verhaltenszumutung" (Tietgens 1998) wahrgenommen werden kann, muss angesichts eines Rechts auf Verweigerung (vgl. "Bildung ist Bürgerrecht", Dahrendorf 2001) reflektiert werden - wie auch Entlastungsfunktionen im Sinne eines Rechts darauf, "nicht alles können zu müssen" als Element einer neuen Lernkultur (vgl. Axmacher 1990). Dewe spricht in dieser Hinsicht ironisch von einem "Bildungsfrühling", in dem die neue Einheit von Leben, Bildung und Arbeit postuliert wird (Dewe 1999), aber ein sozialtechnokratisches Vorgehen zu befürchten ist, das der Zersplitterung von Bildungsangeboten und Verengung auf bloße "Qualifikationsprofile" und lebenslangen Lernprogrammen Vorschub leistet. (Dewe 1999, S. 176, Dräger 1979).

¹² Das Modellprogramm Lebenslanges Lernen wurde aufgelegt von der Bund-Länder-Kommission (BLK) und wird betreut (Projektträgerschaft) vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Weitere Informationen unter: <http://www.blk-lll.de>

3.3.2 Orientierung an den Subjekten – Selbstverantwortung

In subjektivierten Arbeitszusammenhängen sind die neuen relevanten Qualifikationen und Kompetenzen extrem individualisiert. Sie sind auf eine aktive Selbststeuerung und -entwicklung ausgerichtet und fordern eine hohe Verantwortung für die eigenen Bildungsansprüche und -prozesse. Bildungsakteure müssen entsprechend der Erfordernisse, subjektiven Interessen und Möglichkeiten einen Perspektivenwechsel konsequent auf die Individuen hin vollziehen, weil nur so der Subjektivierung von Arbeit adäquate Bildungsangebote gewährleistet werden können. Letztlich müssen die Personen selbst ihren individuellen Bildungsplan konzipieren und praktisch umsetzen. In einer Art "Maßkonfektion" müssen Bildungsangebote auf Bedürfnisse, Lebensweltbezüge und biographische Phasen passend zugeschnitten und auf dem Bildungsmarkt aktiv nachgefragt und erworben werden.

Im Rahmen des Modellprogramms "Lebenslanges Lernen" der Bund-Länder-Kommission beschäftigen sich zahlreiche Projekte mit selbstgesteuertem Lernen und Selbstlernkompetenzen. Bezugspunkt ist zumeist die subjektorientierte Lerntheorie von Holzkamp (Holzkamp 1993, Schlutz 2002). Insbesondere der Aspekt der Bildungs- und Lernberatung ist Gegenstand weiterer innovativer Bildungsprojekte (Kemper/ Klein 1998). Im Zentrum stehen dabei die theoretische Verortung und konzeptionelle Entwicklung von Lernberatung und die Evaluation von in der Praxis eingesetzten Medien und Methoden (z.B. Lerntagebuch, Lernkonferenz, Feedback, Lernquellenpool, ebd.).

Arnold stellt dazu zunächst resümierend nach einer "moderaten Belehrungsdidaktik" (Arnold 1999) und den Institutionalisierungen der 1970er Jahre in den 1990er Jahren einen "autodidactic turn" fest und bezieht sich dabei insbesondere auf die zweite Hälfte der 1990er Jahre in denen, teilweise mit einem "Pathos der Selbstbestimmung" (Kade 1997), Konzepte zum "Selbstlernen" bzw. "self-directed learning" entwickelt und reflektiert wurden. Arnold prognostiziert für die Weiterbildung des 21. Jahrhunderts einen "facilitative turn". Er betont damit in Abgrenzung zum "informellen Lernen" (Dohmen 1982) die Notwendigkeit einer "Ermöglichungsdidaktik" auf der Basis konstruktivistisch orientierten Erwachsenenbildung und einer auf institutioneller Ebene "aufsuchenden Bildungsarbeit" (Arnold 1999, S. 3, Arnold/Siebert 1997). In diesen weiterbildungspolitischen Debatten wird letztlich kritisch diskutiert, dass auf Basis selbstgesteuerter Bildungskonzeptionen "manches auf der Strecke bleiben wird, was zwar für die Erwachsenenbildung unverzichtbar, aber selbstgesteuert als ‚Bildung‘ eben nicht ‚erreichbar‘ ist (Arnold 1999). Gemeint sind Aspekte, wie die Fähigkeit zur kritischen Distanz und Selbstreflexion, die "Überwindung vertrauter Deutungsmuster und ihre Transformation" oder "die Entwicklung von Argumentations- und Kritikfähigkeit" (Arnold 1999, S.3).

Neben erwachsenenpädagogischen Implikationen sind die Anforderungen zu mehr Selbstverantwortung für den eigenen Bildungsprozess mit entsprechenden Risiken verbunden: Es sei von Segmentierungsprozessen entlang spezifischer Erwerbsgruppen (z.B. der "high potentials") auszugehen, die neue und alte Ungleichheiten über Bildung forcieren. Die verstärkte Anforderung an Individualität impliziere auch Vereinzelung und Isolierung sowie die Gefahr, gesellschaftliche Anschlussfähigkeit zu verlieren. Darüber hinaus sei der wachsende Subjektbezug verbunden mit einem strukturell angelegten Überforderungssyndrom und dem Risiko des Scheiterns an diesen Ansprüchen. Zu befürchten sei die "Wiederauflage eines Elite-Konzeptes" (Dewe 1999, S. 176), dem politisch entgegengewirkt werden müsse.

Bei allen emanzipatorischen Chancen, die in der Anforderung einer zunehmenden Selbstbestimmung über Bildungsprozesse stecken, wird vielfach eine potenzielle strukturelle Überforderung gesehen. Eine bildungstheoretisch bedeutsame Frage müsse lauten, ob und inwieweit die Subjekte im Prozess des eigensinnigen Vollziehens ihres Bildungsprozesses – im Sinne eines die Biographie begleitenden Bildungs- und Selbstbildungsprozesses – auch für sich selbst ein "individuelles, lebensgeschichtliches Curriculum" entwickeln können (Markert 1998). Dewe sieht den hohen Anspruch eines "Selbstbildungsprojektes" u. a. darin, dass eine ‚Einheit‘ im didaktischen Sinne eines derartigen selbstverantworteten und lebensbegleitenden Bildungsprozesses nur durch die erfolgreiche Gestaltungskraft der lernenden Person erfolgen kann (Dewe 1999, S. 157). Markert (1998) warnt sogar vor der Ausformung individualisierter Lebensentwürfe, die immer stärker unter dem sozialen Druck einer "neuen Form von Selbstinstrumentalisierung" (ebd., S.17), in der die "utilitaristischen Verhaltensnotwendigkeiten" (ebd.) die subjektbezogenen Lebensperspektiven überlagern oder sie sogar langfristig zu primären Lebensinteressen umformen werden.

Bezogen auf die Modelle einer Berufsausbildung mit einer Grundbildung, die auf das lebenslange Lernen vorbereiten soll und in deren Folge alle spezifischen Qualifikationen und Kompetenzen konsequent dem Bereich der beruflichen Weiterbildung zugewiesen werden sollen (BMBF 2002a, BMBF 2002b), werden die Anforderungen in Bezug auf Selbstlernkompetenzen von Jugendlichen schließlich in Frage gestellt. Lisop (1999) bewertet die Anforderungen, die sich aus der zunehmenden Loslösung der Weiterbildungsstrukturen und Lernkonstellationen aus kollektiven Steuerungsverfahren ergeben werden, als unangemessene Überforderung. Ohne eine Grundlegung von Selbstlernkompetenzen durch eine formalisierte Ausbildung könnten Jugendliche und Erwachsene diesen nur schwer entsprechen (Lisop 1999). Hinweise auf die Notwendigkeit umfassender (Bildungs-)Beratung und weitgehender Transparenz der Arbeits- und Bildungsmärkte werden als nicht ausreichend bewertet (ebd. S. 219, vgl. Lipsmeier & Clement 1999).

3.3.3 Entwicklungspotenzial für Selbstentfaltung

In einer Bildung, die sich verstärkt auf das ganze Subjekt bezieht, können erhöhte Chancen für die persönliche Selbstentfaltung liegen. Eine konsequente Orientierung an Subjektbildungsprozessen impliziert starke Ressourcen für Emanzipationsprozesse und Empowerment. Einschränkend muss hier auf die Funktion von gesellschaftlich vermittelten Selbstentfaltungspostulaten und -anforderungen hingewiesen werden, wie sie in Bezug auf subjektivierte Arbeitszusammenhänge bereits als "ideologisierte Subjektivität" diskutiert wurde (vgl. Kap. 1.2.2).

Berufliche und betriebliche Weiterbildung muss in diesem Zusammenhang auch als Planungs- und Herrschaftsinstrument gesehen werden, in dem Möglichkeiten der Mitwirkung und -bestimmung nicht unbedingt vorgesehen sind. Damit angesprochen ist die Frage der Vereinbarkeit von Entfaltungsmöglichkeiten in der Erwerbsarbeit mit der Logik kapitalistischer Verwertungsinteressen (vgl. Dewe 1999). Geißler und Kutscha (1992) weisen etwa darauf hin, dass die Entfaltung von Selbstverwirklichungspotenzialen über berufliche und betriebliche Bildungsarbeit zweifelsohne möglich ist, aber berücksichtigt werden müsse, dass sie unter den besonderen einschränkenden Bedingungen des "ökonomischen Warentauschs" (Geißler/ Kutscha 1992, S. 25) geschieht, die die Resultate der Selbstentfaltungsanstrengungen strukturell reduziert. Dewe fordert einen "reflexiven, kritischen Qualifikationsbegriff", der das Subjekt in seinen gesellschaftlichen Bezügen und Wirkungsgefügen explizit thematisiert und der Vorstellung einer allgemeinen und umfassenden Bildung folgt: Sie solle in dem Sinn zweckfrei sein, dass jedem überlassen bleibt, Bildung selbstbestimmt auszulegen. Die Bildungsaufgabe sieht Dewe darin, "den einzelnen Menschen ein Leben auf dem Niveau der gesellschaftlich-historischen Entwicklung überhaupt erst zu ermöglichen" (Dewe 1999, S. 182). Bildung, die die Subjekte ernst nimmt, müsse sie genau in diese Richtung stärken, damit sie sich gegen Vereinnahmung und Funktionalisierung behaupten können. Das gelte auch umgekehrt, wenn es darum geht, die Subjekte vor sich selbst zu schützen, d.h. vor Selbstausbeutung und Selbstinstrumentalisierung (vgl. Markert 1998). Selbstreflexionsfähigkeit und Deutungskompetenz wurden hier als bedeutende Kompetenzen bereits genannt (vgl. Kap 2.1.3 Selbstdeutung).

3.3.4 Ganzheitlicher Lebensbezug und Alltagsorientierung

Subjektivierte Arbeit und eine ihr adäquate Bildung überschreitet die dichotome Trennung von "Arbeit und Leben" und fokussiert auf den Alltag der Personen als gesamten Lebenszusammenhang. Sie bezieht sich auf das ganze Leben in synchroner und diachroner Hinsicht. Eine so aufgefasste Bildung erfordert jedoch letztlich einen weitgehend neuen Typ von Qualifikationserwerb.

Fähigkeiten dieser Qualität können nur bedingt - wie bisher - in organisatorisch eng zugeordneten Situationen erworben werden, die vom realen gesellschaftlichen Geschehen und der konkreten Arbeits- und Lebenspraxis der Beteiligten strikt getrennt sind. Wesentliche Kompetenzen müssen vielmehr verstärkt dort und so gebildet werden, wo und wie sie angewendet werden und worin sie wurzeln: im "wirklichen Leben" bzw. in Bildungskontexten, die weitgehend an die gesellschaftliche Realität und das praktische alltägliche Leben der Subjekte im umfassenden Sinne angekoppelt oder diesem nachgebildet sind (Voß 2000). Dies wird mit einer Entgrenzung und Diversifizierung institutionell organisierter Bildung einhergehen. So wie sich betriebliche Arbeitsprozesse im Zuge subjektiver Arbeit in die (Um-)Welt öffnen und so wie sich infolgedessen die Struktur von Arbeitskraft in die "Tiefen" der Person, in die "Breite" des alltäglichen Lebens und in die "Weite" des biographischen Verlaufs der Existenz öffnen (ebd.), so werden sich auch Bildung und Ausbildung in neuer Qualität der realen Alltagspraxis der Lernenden öffnen und verstärkt in die Gesellschaft diffundieren müssen.

In Bezug auf eine ganzheitlich lebensbegleitende Bildung gewinnen Konzepte, die die Kompetenzentwicklung in den Mittelpunkt stellen an Bedeutung (vgl. die Vorstellung einer "Kompetenzbiographie" Erpenbeck/ Heyse 1996, Lo Piccolo 2002). Sie grenzen sich ausdrücklich von einem ausschließlich an objektiven gesellschaftlichen Anforderungen orientierten Menschenbild des "homo disponibilis" (Axmacher 1992) ab.

Die gestiegene Alltagsorientierung in der Bildung spiegelt sich in der Veränderung der Weiterbildungsprogramme in Bezug auf die nachgefragten Angebote zu "Alltagskompetenzen" bereits seit über zwanzig Jahren wider (vgl. Körber u. a. 1995). Solche in der Bildungspraxis angewendeten ganzheitlichen Konzepte der Erwachsenenpädagogik beziehen sich zwar ausdrücklich auf personale Fähigkeiten und zielen auf die Hinwendung zur Lebenswelt sowie zum lebenspraktischen Handeln von Individuen und Gruppen; sie nehmen jedoch dabei kaum die zunehmende Vermischung der Grenzen zwischen Erwerbs- und Privatsphäre als Ausgangspunkt (vgl. Dewe 1999).

Eine seit einigen Jahren beobachtbare Aufwertung der zielgruppenspezifischen und außerinstitutionellen Bildungsarbeit und von alternativen Lernformen in der sozial-kulturellen Bildung (Alheit 1993) könnte konzeptionell wie auf Ebene der Bildungspraxis an diese Alltagskompetenz anknüpfen. Zu bedenken ist allerdings, dass eine zunehmende Alltags- und Biographieorientierung auch zu einem totalen Zugriff auf die Subjekte und ihre Lebenswelt führen kann. Wenn die Grenzen fließender werden und sich Bildungsprozesse nicht einseitig auf das Erwerbssystem hin kanalisieren lassen, kann die Möglichkeit des Rückzugs ins Private als "Schonraum" verloren gehen. Die gesellschaftskritische Analyse, auf deren Basis Habermas diesen Prozess

als "Kolonialisierung der Lebenswelt" beschrieb (Habermas 1981), erfährt durch die Subjektivierung von Bildung neue Aktualität. Demzufolge wird eine kompensatorische Selbstbegrenzung und aktive Selbststrukturierung des Verhältnisses von Arbeit, Leben und Bildung erforderlich sein. In ähnlicher Weise warnt Dewe mit Bezug auf Habermas vor der "Verwissenschaftlichung des menschlichen Erfahrungswissens" (Dewe 1999).

Die in diesem Kontext konzeptualisierten Kategorien "informelles Lernen" (Dohmen 1982) bzw. "en-passant-Lernen" (Reischmann 1995) weisen in die Richtung einer Betonung außerinstitutionell ablaufender Bildungsprozesse und einer Diversifizierung der Weiterbildungslandschaft (vgl. Arnold 1999). Die Rolle staatlicher Förderung in einer durch Privatisierungs- und Entstrukturierungsprozesse veränderten, stärker marktorientierten Weiterbildungslandschaft und die damit verbundene Frage der zukünftigen Gestaltung zwischen öffentlicher Verantwortung und Markt muss hinsichtlich der sozialen und gesellschaftlichen Folgen reflektiert werden (vgl. Timpelt 1999). Die weitest gehenden Überlegungen in der Weiterbildungsdiskussion streben ein öffentlich-rechtlich getragenes Weiterbildungssystem an, das überall den Aufbau kommunaler Weiterbildungszentren mit umfassenden Verbundangeboten vorsieht (vgl. Dobischat/ Husemann 1995).

3.4 Resümee

Die Grundlage dieser Expertise waren gesellschaftliche Wandlungstendenzen der Organisation von Arbeit. Diese wurden im ersten Kapitel in den Kategorien "Entgrenzung" und "Subjektivierung von Arbeit" erfasst und in ihren Ursachen und Folgen diskutiert. Zentral für die weiteren Betrachtungen war die Feststellung, dass in immer mehr Arbeitszusammenhängen die Logik der Verwertung von Arbeitskraft auf eine 'produktive' Einbindung der Subjektivität von Arbeitspersonen zielt, anstatt Subjektivität, wie bislang üblich, als 'Störfaktor' für die Organisation von Arbeit anzusehen. Deutlich wurde dabei, dass die "Subjektivierung" von Arbeit von unterschiedlichen gesellschaftlichen Prozessen hervorgerufen wird: Neben einer vermehrten betrieblichen Nachfrage nach Subjektivität sind es auch wachsende Forderungen der Subjekte nach Entfaltung in der Sinnstiftung durch die Arbeit. Den betrieblichen 'Anforderungen' stehen also 'Einforderungen' der Subjekte gegenüber.

Im dritten Kapitel wurden – nach einer Klärung von für die weitere Diskussion wichtigen Begriffen – die bildungsbezogenen Folgerungen des zweiten Kapitels zusammengeführt und systematisiert. Dabei wurde deutlich, dass sich die Konsequenzen der Subjektivierung von Arbeit auf zwei verschiedenen Ebenen auswirken: *Für die Person* folgt aus der Subjektivierung von Arbeit, dass diese zunehmend Bildung in einer Form benötigt, die primär auf ganzheitliche Kompetenzentwicklung der Sub-

jekte orientiert ist und somit auf die "ganze Person" und deren "ganzes Leben" fokussiert anstatt auf eng funktionsbezogene Qualifikationen. Für die *berufsbezogenen Bildungsinstitutionen* ergibt sich daraus als zentrale Konsequenz, dass die bisher klar separierten Bereiche allgemeiner, beruflicher, politischer und kultureller Bildung konsequent zu integrieren sind, um vermehrt 'ganzheitlich' auf die Person bezogene Bildungsangebote zu ermöglichen. Es muss gewährleistet werden, dass Bildungsangebote auf das ganze Subjekt und seine gesamte Lebenswelt bezogen sind, dass Bildung lebensbegleitend und aktiv selbstbildend erfolgt und dass Bildung von den Personen selbstbestimmt nachgefragt werden kann.

Die diagnostizierten Veränderungserfordernisse für das Bildungssystem, die sich aus der Subjektivierung von Arbeit ergeben, sind erheblich. Aus diesem Grund hielten wir es für angemessen, die im Bereich Bildung erforderlichen Veränderungen insgesamt (in Analogie zum Prozess einer Subjektivierung von Arbeit) nun auch als Prozess der "*Subjektivierung von Bildung*" zu bezeichnen.

Das Postulat der Subjektivierung von Bildung bedeutet grundlegende strukturelle Veränderungen des Wechselverhältnisses zwischen Gesellschaft, Individuen und Bildungssystem: Gesellschaftlich sind die Anforderungen an Bildung nicht mehr auf verallgemeinerte Qualifikations- und Kompetenzvermittlung an die Subjekte zu beziehen, sondern verlangen nach der Selbstorganisation individueller Bildungsprozesse: Die Individuen selbst werden zu deren Trägern und Gestaltern. Sie werden damit vom Objekt zum Subjekt der Bildungsprozesse, und die Bildungseinrichtungen müssen von einer Angebots- auf eine Nachfragelogik umgestellt werden.

Daraus ergeben sich folgende Konsequenzen für die Reorganisation des Bildungssystems (vgl. ausführlicher Voß 2002: 113ff):

- umfassende Modularisierung: ein öffentlich getragenes, aber dezentral institutionalisiertes Repertoire von unterschiedlichsten Bildungsbausteinen, die weitgehend frei kombinier- und kumulierbar sind;
- vollständige Biografisierung: Bildung und Ausbildung als *Möglichkeit* begleiten den gesamten Lebensweg von Menschen ohne lebensphasenspezifische Begrenzungen;
- Reintegration von Bildung in die Alltagspraxis: Aufhebung der Trennung von Bildung und Leben und Annäherung von Bildung an die individuelle Lebenspraxis der Subjekte (statt Anpassung der Individuen an die Erfordernisse von Bildungsinstitutionen);
- individualisierte Zertifizierung: Einrichtung öffentlicher Instanzen zur Zertifizierung der kumulativ je persönlich erworbenen Kompetenzbestände und -entwicklungen;

- personalisierte Ziehungsrechte: Zugriffe auf Bildung und Ausbildung werden durch ein öffentliches System von Bildungsanrechten gesteuert;
- professionelle Begleitung: Aufbau eines öffentlichen tutoriellen Systems der Bildungsberatung und –unterstützung;
- systematische Metabildung: Vermittlung von reflexiven Fähigkeiten zur Selbstbildung und zum individuellen Bildungsmanagement.

Darüber hinaus ergeben sich aus unserer Sicht im Zuge des Strukturwandels von Bildung langfristig nachhaltige Veränderungen der gesellschaftlichen Organisation von Beruflichkeit in Richtung eines individualisierten Modells von „Beruf“ („Individualberuf“). Hierzu wurde an anderer Stelle bereits ausführlicher Stellung genommen (vgl. insbes. Voß 2000, 2001b, 2002).

Als *zentrale Schlussfolgerung* dieser Untersuchung ist festzuhalten, dass dem Prozess der Subjektivierung von Arbeit, der zu erhöhten Anforderungen des Erwerbssystems an die Subjekte und komplementär zu vermehrten Einforderungen der Subjekte an Arbeit führt, nicht dauerhaft mit einem die Subjekte tendenziell „objektivierenden“ Bildungssystem begegnet werden kann, ohne dass dies gesellschaftlich dysfunktional würde. Subjektivierte Arbeitszusammenhänge erfordern zwangsläufig reflexive und selbstbestimmte "Erwerbs-Persönlichkeiten", die zudem in der Lage sein müssen, ihre Bildungsansprüche zu artikulieren und aktiv einzufordern. Daher macht die Subjektivierung von Arbeit auch eine Subjektivierung von Bildung erforderlich. Inwieweit ein solcher Prozess der Subjektivierung von Bildung bereits tatsächlich fortgeschritten ist, vermögen wir nicht systematisch abzuschätzen. Anzeichen dafür, dass er bereits im Gange ist, sind aber in den aktuellen Diskursen der Erwachsenenpädagogik ablesbar.

Abschließend bleibt zu betonen, dass die beiden gesellschaftlichen Subjektivierungsprozesse hoch *ambivalent* sind. Der umfassende Focus auf die ganze Person birgt *Chancen* für höhere Lebensqualität, Selbstentfaltung und Autonomie ebenso wie *Risiken* vermehrter Selbstausschöpfung, Selbstinstrumentalisierung und Überforderung für die Subjekte. Auf der gesellschaftlichen Ebene ist damit insbesondere die Gefahr einer zunehmenden Indienstnahme und Ökonomisierung der gesamten Lebenswelt verbunden, und es entstehen neue *Segmentationslinien* zwischen Gewinnern und Verlieren dieser Prozesse, die möglicherweise zu einer Verschärfung sozialer Ungleichheiten führen. Angesichts seiner weitreichenden Folgen muss der Entwicklungsprozess daher politisch gestaltet werden, um soziale Risiken zu minimieren und Chancen der individuellen Entfaltung zu maximieren.

Literaturverzeichnis

Alheit, P. (1983): Alltagsleben. Zur Bedeutung eines gesellschaftlichen "Restphänomens". Frankfurt a. M.: Campus.

Altmann, N., Binkelman, P., Düll, K., Stück, H. (1982): Grenzen neuer Arbeitsformen. Betriebliche Arbeitsstrukturierung, Einschätzung durch Industriearbeiter, Beteiligung der Betriebsräte. Frankfurt a. M., New York: Campus.

Altmann, N., Deiß, M., Döhl, V., Sauer, D. (1986): Ein "Neuer Rationalisierungstyp". Neue Anforderungen an die Industriesoziologie. In: Soziale Welt, 37 (2/3) S.191-207.

Altmann, N. & Sauer, D. (Hg.) (1989). Systemische Rationalisierung und Zulieferindustrie. Frankfurt a.M., New York: Campus.

Arnold, R. (1991): Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. (2. verb. Aufl.), Hohengehren: Schneider.

Arnold, R. (1997): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung – neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. Gutachten für die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. Kaiserslautern.

Arnold, R. (1999): Vom autodidactic zum facilitative turn – Weiterbildung auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. In: R. Arnold & W. Gieseke (Hg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd.1: Bildungstheoretische Grundlagen und Analysen. (Grundlagen der Weiterbildung) Neuwied, Kriftel: Luchterhand, S. 3-14.

Arnold, R., Gieseke, W. (Hg.) (1999): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd.1:

Arnold, R., Siebert, H. (1997): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung). Bd. 4, Hohengehren: Schneider Verlag.

Bildungstheoretische Grundlagen und Analysen. (Grundlagen der Weiterbildung) Neuwied, Kriftel: Luchterhand.

Arnold, R. & Gieseke, W. (Hg.) (1999): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd.2: Bildungspolitische Konsequenzen. (Grundlagen der Weiterbildung) Neuwied, Kriftel: Luchterhand.

Axmacher, D. (1992): Bildung, Herrschaft und Widerstand. Grundzüge einer ‚Paratheorie des Widerstands‘ gegen Weiterbildung. In: Kipp, M., Czycholl, R., Dikau, J., Meueler, E. (Hg.): Paradoxien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Zur

Kritik ihrer Modernitätskrisen. (Dirk Axmacher zum Gedenken). Frankfurt a. M.: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, S. 149-186.

Axmacher, D. (1990): Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens. Weinheim: Beltz Verlag.

Baethge, M. (1991): Arbeit, Vergesellschaftung, Identität – Zur zunehmenden normativen Subjektivierung der Arbeit. In: Soziale Welt 42(1), S. 6-19.

Baethge, M. (1994): Arbeit 2000. Wie Erwerbsarbeit Spaß macht – Arbeitsansprüche der Beschäftigten als Herausforderungen für die Gewerkschaften; und: "Diskussion zu dem Referat von Martin Baethge". In: Gewerkschaftliche Monatshefte 45(12), S. 711-733.

Baethge, M. (1999): Subjektivität als Ideologie. Von der Entfremdung in der Arbeit zur Entfremdung auf dem (Arbeits-)Markt? In: Schmidt, G. (Hg.): Kein Ende der Arbeitsgesellschaft. Arbeit, Gesellschaft und Subjekt im Globalisierungsprozeß. Berlin: edition sigma, S. 29-44.

Baethge, M. (2000): Zwischen Individualisierung und Standardisierung: zur Qualifikationsentwicklung in den Dienstleistungsberufen. In: Dostal/ Kupka (Hg.), S.27-44.

Baethge-Kinsky, V. (2000): Prozessorientierte Arbeitsorganisation und Facharbeiterzukunft. In: Dostal/ Kupka (Hg.), S.81-97.

Bauer, H.G., Böhle, F., Munz, C., Pfeiffer, S., Woicke, P. (2002): Hightech-Gespür. Erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Lernen in hoch technisierten Arbeitsbereichen, Bielefeld: Bertelsmann (= Bundesinstitut für Berufsbildung, Berichte zur Beruflichen Bildung 253).

Ballauff, Th. (1981): Kritik der Erwachsenenpädagogik. In: Ruprecht, H. & Sitzmann, G. (Hg.): Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. IX. Weltenburger Akademie.

Baukowitz, A., Boes, A., Eckhardt, B. (1994): Software als Arbeit gestalten. Konzeptionelle Neuorientierung der Aus- und Weiterbildung von Computerspezialisten. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Bechtle, G., Lutz, B. (1989): Die Unbestimmtheit post-tayloristischer Rationalisierungsstrategie und die ungewisse Zukunft industrieller Arbeit – Überlegungen zur Begründung eines Forschungsprogramms. In K. Düll, B. Lutz (Hg.), Technikentwicklung und Arbeitsteilung im internationalen Vergleich. Fünf Aufsätze zur Zukunft industrieller Arbeit. Frankfurt a.M., New York: Campus, S.9-91.

Beck, U.(1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Beckenbach, N., Treeck, W. van (Hg.), *Umbrüche gesellschaftlicher Arbeit (= Soziale Welt Sonderband 9)*. Göttingen: Otto Schwartz.
- Berger, P.A. Sopp, P. (Hrsg.) (1995): *Sozialstruktur und Lebenslauf*. Opladen, Leske + Budrich
- Böhle, F. (2001): *Sinnliche Erfahrung und wissenschaftlich-technische Rationalität – ein neues Konfliktfeld industrieller Arbeit*. In: B. Lutz (Hg.), *Entwicklungsperspektiven von Arbeit*, Berlin: Akademie Verlag.
- Böhm, S., Herrmann, Ch., Trinczek, R. (2002): *Löst Vertrauensarbeitszeit das Problem der Vereinbarkeit von Familie und Beruf?* WSI-Mitteilungen 55 (8), S. 435-441.
- Boes, A. Baukrowitz (2002): *Arbeitsbeziehungen in der IT-Industrie. Erosion oder Innovation der Mitbestimmung?* Berlin: Edition sigma.
- Boes, A., Baukrowitz, A., Eckhardt, B. (1995): *Herausforderung "Informationsgesellschaft". Die Aus- und Weiterbildung von IT-Fachkräften vor einer konzeptionellen Neuorientierung*. In: MittAB 28(2), S. 239-251.
- Böhm, W. (1988): *Wörterbuch der Pädagogik*. (13., überarb. Aufl.) Stuttgart: Kröner.
- Bolder, A. & Hendrich, W. (2002): *Widerstand gegen Maßnahmen beruflicher Weiterbildung: Subjektives Wissensmanagement*. In: WSI Mitteilungen 54 (1), S. 19-24.
- Bolte, K. M., Voß, G. G. (1988): *Veränderungen im Verhältnis von Arbeit und Leben. Anmerkungen zur Diskussion um den Wandel von Arbeitswerten*. In: Reyher, L., Kühl, J. (Hg.), *Resonanzen, Arbeitsmarkt und Beruf – Forschung und Politik (=BeitrAB 111)*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, S. 72-93
- Bootz, I. & Hartmann, Th. (1997): *Kompetenzentwicklung statt Weiterbildung? Mehr als nur neue Begriffe*. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 7 (4).
- Bourdieu, P. (1984): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Brödel, R. (1999): *Lernen Erwachsener im Lichte reflexiver Lebensführung*. In: Evers, R. u. a., *Leben Lernen. Beiträge der Erwachsenenbildung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann., S. 49-58.
- Brose, H.-G. (2000): *Einleitung: Die Reorganisation der Arbeitsgesellschaft*. In: ders. (Hg.): (2000), S. 9 – 28.
- Brose, H.-G. (Hg.) (2000): *Die Reorganisation der Arbeitsgesellschaft*. Frankfurt am Main/ New York, Campus.
- Brose, H.-G., Wohlrab-Sahr, M., Corsten, M. (1993): *Soziale Zeit und Biographie. Über die Gestaltung von Alltagszeit und Lebenszeit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2002a): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2002b): Berufsbildungsbericht 2002. Bonn.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2001): Zukunft von Bildung und Arbeit. Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und –angebot bis 2015. Bonn.

Chatterbuck, D. & Kernaghan, S. (1995). Empowerment - So entfesseln Sie die Talente Ihrer Mitarbeiter. Landsberg: Moderne Industrie.

Dahrendorf, R. (2001): "Bildung ist Bürgerrecht". In: Baumgart, F. (Hg.): Erziehungs- und Bildungstheorien. Bad Heilbrunn/ Obb.: Verlag Julius Klinkhardt.

Deml, J., Struck-Möbbeck, O. (1998): Formen flexibler Beschäftigung – Umfang und Regulierungserfordernisse. In: Supplement der Zeitschrift Sozialismus, Heft 3, Hamburg.

Deutschmann, Ch. (1987): Der Betriebsclan. Der japanische Organisationstyp als Herausforderung an die soziologische Modernisierungstheorie. In: Soziale Welt 38, S.133-148.

Deutschmann, Ch. (1989): Reflexive Verwissenschaftlichung und kultureller "Imperialismus" des Managements. In: Soziale Welt 40,3, S.374-396.

Deutschmann, Ch. (2001): Postindustrielle Soziologie. Theoretische Grundlagen, Arbeitsverhältnisse und soziale Identitäten. Weinheim und München, Juventa.

Dewe, B. (1999): Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewißheit. Reflexives Handeln in der Erwachsenenbildung. Opladen: Leske+Budrich.

Dobischat, R., & Husemann, R. (1995): Berufliche Weiterbildung als freier Markt? Berlin: Edition Sigma.

Dohmen, G. (1982): Zum Verhältnis von >natürlichem< und organisiertem Lernen. In: Becker, H. u. a.: Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Braunschweig.

Dombrowski, J. (2002): Erziehung zur Selbstorganisation. München, Mering: Hampp

Dostal, W. & Kupka, P. (Hg.) (2000): Globalisierung, veränderte Arbeitsorganisation und Berufswandel, Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit (=BeitrAB 240)

Dräger, H. (1979): Historische Aspekte und bildungspolitische Konsequenzen einer Theorie des lebenslangen Lernens. In: Knoll, J. H. (Hg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, 7. Bd., S. 109-141.

Drumm, H. J. (1996): Das Paradigma der Dezentralisation. In: Die Betriebswirtschaft 56(1), S.7-20.

Erpenbeck, J. & Heyse, V. (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. (edition QUEM hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Faust, M., Jauch, P. Brünnecke, K. & Deutschmann, C. (1994). Dezentralisierung von Unternehmen. Bürokratie- und Hierarchieabbau und die Rolle betrieblicher Arbeitspolitik. München, Mering

Flecker, J. (2000): "Sachzwang Flexibilisierung"? Unternehmensreorganisation und flexible Beschäftigungsformen. In: Minssen (Hg.), S.269-291.

Friebel, H., u. a. (1993): Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bad Heilbrunn/ Obb.: Verlag Julius Klinkhardt

Friedmann, G. (1953). Zukunft der Arbeit. Perspektiven der industriellen Gesellschaft. Köln: Bund.

Friedmann, G. (1959). Grenzen der Arbeitsteilung. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.

Geißler, Kh. (1990): Auf dem Weg in die Weiterbildungsgesellschaft. In: Wittwer, W. (Hg.): Annäherung an die Zukunft. Zur Entwicklung von Arbeit, Beruf und Bildung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Geißler, Kh. & Kutscha, G. (1992): Modernisierung der Berufsbildung – Paradoxien und Parodontosen. Oder: Was ist modern an der Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie? In: Kipp, M. u. a. (Hg.): Paradoxien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Zur Kritik ihrer Modernistatskrisen. (Dirk Axmacher zum Gedenken). Frankfurt a. M.: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, S. 13-34.

Geissler, B. & Oechsle, M. (1994): Lebensplanung als Konstruktion: Biographische Dilemmata und Lebenslauf-Entwürfe junger Frauen. In: U. Beck, E. & Beck-Gernsheim (Hg.), Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 139-167.

Giger, H. (Hg.) (1991): Bildungspolitik im Umbruch. Zürich.

Gleißmann, W., Peters, K. (2001): Mehr Druck durch mehr Freiheit. Die neue Autonomie in der Arbeit und ihre paradoxen Folgen. Hamburg: VSA-Verlag.

- Gottschall, K. & Hagemann, K. (2002): Die Halbtagsschule in Deutschland: Ein Sonderfall in Europa? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte B 41/2002*.
- Habermas, J. (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*. (Bd. 2), Zur Kritik des kommunikativen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Heinz, W.R. (1995): *Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation*, Weinheim: Juventa.
- Heinz, W.R. (2000): *Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umriss einer Theorie biographischen Handelns*. In: Hörning, E. (Hg.), *Biographische Sozialisation*, Stuttgart: Lucius & Lucius, S.165-185.
- Heitmeyer, W. (Hg.) (1997): *Was treibt die Gesellschaft auseinander? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft*. (Bd. 1): Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Herzog, H. (1981). *Das Programm "Forschung zur Humanisierung des Arbeitslebens"*. Frankfurt, New York: Campus.
- Hielscher, V., Hildebrandt, E. (1999): *Zeit für Lebensqualität. Auswirkungen verkürzter und flexibilisierter Arbeitszeiten auf die Lebensführung*. Berlin: edition sigma
- Hirsch, J., Roth, R. (1986): *Das neue Gesicht des Kapitalismus. Vom Fordismus zum Post-Fordismus*. Hamburg: VSA.
- Hirsch-Kreinsen, H. (1995): *Dezentralisierung. Unternehmen zwischen Stabilität und Desintegration*. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 24(6), S.422-435.
- Holzkamp, K. (1993): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a. M..
- Hörning, K. H., Gerhardt, A., Michailow, M. (1990): *Zeitpioniere. Flexible Arbeitszeiten- neuer Lebensstil*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Jürgens, K., Reinecke, K. (1998): *Zwischen Volks- und Kinderwagen. Auswirkungen der 28,8-Stunden-Woche bei der VW AG auf die familiäre Lebensführung von Industriearbeitern*: Berlin: edition sigma.
- Jürgens, U., Malsch, Th. & Dohse, K. (1993). *Breaking from Taylorism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jurczyk, K., Rerrich, M. S. (Hg.) (1993): *Die Arbeit des Alltags. Beiträge zu einer Soziologie der alltäglichen Lebensführung*. Freiburg: Lambertus.
- Jurczyk, K., Voß, G.G. (2000): *Entgrenzte Arbeitszeit - Reflexive Alltagszeit. Die Zeiten des Arbeitskraftunternehmers*. In: E. Hildebrandt (Hg.), *Reflexive Lebensfüh-*

zung. Zu den sozialökologischen Folgen flexibler Arbeit, Berlin: edition sigma, S.151-205.

Kade, J. (1983): Bildung oder Qualifikation? Zur Gesellschaftlichkeit beruflichen Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik, (29), S. 859-876.

Kade, S. (1997): Denken kann jeder selber – Das Ethos des selbstbestimmten Lernens. In: Nuissl, E., Schiersmann, Ch., Siebert, H. (Hg.): Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 82-91.

Keim, H. (1999): Von der Geschichte zur Politik der Weiterbildung. In: Knoll, J. H. (Hg.): Studienbuch Grundlagen der Weiterbildung. (Grundlagen der Weiterbildung). Neuwied, Kriftel: Luchterhand, S. 1-19.

Kemper, M. & Klein, R. (1998): Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Kern, H. & Schumann, M. (1984): Das Ende der Arbeitsteilung? München: Verlag C.H. Beck.

Kieser, A. (1996): Moden und Mythen des Organisierens. In: Die Betriebswirtschaft, 56(1) S.21-39.

Kirchhöfer, D. (2001): Kindliche Lebensführung im Umbruch. In: Voß, G.G. & Weihrich, M. (Hg.), tagaus –tagein. Neue Beiträge zur Soziologie alltäglicher Lebensführung. München/ Mering: Hampp, S.61-85.

Klages, H. (1984): Wertorientierung im Wandel. Rückblick, Gegenwartsanalyse, Prognosen. Frankfurt/ New York: Campus.

Klages, H. (Hg.) (1992): Werte und Wandel. Ergebnisse und Methoden einer Forschungstradition. Frankfurt/ New York: Campus.

Klages, H. (1993): Wertewandel in Deutschland in den 90er Jahren. In: Rosenstiel, v. L. u. a. (Hg.), S. 1-15.

Klages, H., Kmieciak, P. (Hg.) (1979): Wertewandel und gesellschaftlicher Wandel. Frankfurt/ New York: Campus.

Kleemann, F., Matuschek, I., Voß, G. (2002) Subjektivierung von Arbeit. Ein Überblick zum Stand der soziologischen Diskussion. In: Moldaschl & Voß (Hg.), S.53-100

Kleinschmidt-Bräutigam, G. (1998): Lehrer lernen mit und von ihren Schülern. In: LOG IN 18 (1), S. 27).

Klippert, H. (1996): Methodentraining. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Körper, K. u. a. (1995): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bremen.

- Kohli, M. (1991): Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K. & Ulich, D. (Hg.), Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, S. 303-317.
- Kohli, M. (1994): Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie. In: U. Beck & E. Beck-Gernsheim (Hg.), Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 219-244.
- Knoblauch, H. (1995): Kommunikationsarbeit. Die kommunikative Konstruktion kultureller Kontexte. Berlin, New York: de Gruyter.
- Knoblauch, H. (1996): Arbeit als Interaktion. Informationsgesellschaft, Postfordismus und Kommunikationsarbeit. In: Soziale Welt 47(3), S. 344-362.
- Knoll, J. H. (1995): 25 Jahre "Strukturplan für das Bildungswesen" – ein Rückblick auf die Arbeit des deutschen Bildungsrates. In: GdWZ 6(5), S. 24-37.
- Konrad, W., Paul, G. (1999): Innovation in der Softwareindustrie. Organisation und Entwicklungsarbeit, Frankfurt/ New York: Campus.
- Kratzer, N.: Entgrenzung von Arbeit. Neue Leitbilder der Erwerbsarbeit? Ansätze zur arbeitspolitischen Bewertung und Gestaltung. München, ISF, 238 Seiten (Manuskript)
- Kravaritou-Manitakis, Y. (1988). New Forms of Work. Labour law and Social Security Aspects in the European Community. Luxembourg: Office for official Publications of the EC.
- Krell, G. (1994): Vergemeinschaftung der Personalpolitik. Normative Personallehren, Werksgemeinschaft, NS-Betriebsgemeinschaft, Betriebliche Partnerschaft, Japan, Unternehmenskultur. Mering/ München: Hampp.
- Krebs, A. (2002): Arbeit und Liebe. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kühl, S. (1994): Wenn die Affen den Zoo regieren. Die Tücken der flachen Hierarchien. Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Kühl, S. (1997). Von der Suche nach Rationalität zur Arbeit an Dilemmata und Paradoxen. (unveröff. Manuskript). Berlin: GITTA GmbH.
- Kühn, Th., Zinn, J. (1998): Zur Differenzierung und Reproduktion sozialer Ungleichheit im Dualen System der Berufsausbildung. In: D. Blaschke, G. Engelbrech, W.R. Heinz, W. Dressel, (Hg.), Was prägt Berufsbiographien? Lebenslaufdynamik und Institutionenpolitik (= BeitrAB 215). Nürnberg: IAB, S. 54-88.
- Kupka, P. (2000): Arbeit und Subjektivität bei industriellen Facharbeitern. In: Dostal & Kupka (Hg.), S.99-117.

- Kurz, C. (2000): "Dem Ingenieur ist nichts zu schwör?" Neue Anforderungen an industrielle Fachkräfte. In: Dostal/ Kupka (Hg.), S.137-154.
- Lipsmeier, A. & Clement, U. (1999): Ohne Berufsausbildung zur permanenten Weiterbildung? Zum gewandelten Verhältnis von Erstausbildung und Weiterbildung. In: Arnold, R. & Gieseke, W. (Hg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd.2: Bildungspolitische Konsequenzen. (Grundlagen der Weiterbildung) Neuwied, Kriftel: Luchterhand, S.214-233.
- Lisop, I. (1999): Bildungsansprüche und Bildungsbedarfe – Zur Ausformulierung von Gesellschaftlichkeit als Existenzbasis pädagogischer Professionalität. In: Arnold, R. & Gieseke, W. (Hg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd.1: Bildungstheoretische Grundlagen und Analysen. (Grundlagen der Weiterbildung) Neuwied, Kriftel: Luchterhand, 15-31.
- Lo Piccolo, G. (2001): Kompetenzen. Portfolio – von der Biographie zum Projekt. Bern: h.e.p. verlag.
- Mahnkopf, B. (Hg.). (1988). Der gewendete Kapitalismus. Kritische Beiträge zur Theorie der Regulation. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Manske, F. (1987). Ende oder Wandel des Taylorismus? In: Soziale Welt (38)2, S.166-180
- Markert, W. (1998): Veränderungen in der Arbeits- und Lebenswelt und ihre Auswirkungen auf die Subjektbildung. In: ders. (Hg.): Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung. (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung). Bd. 15, Hohengehren: Schneider Verlag, S. 1-21.
- Markert, W. (1999): Von der beruflichen zur neuen organisations- und handlungsbezogenen allgemeinen Weiterbildung. In: Arnold, R. & Gieseke, W. (Hg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd. 2: Bildungspolitische Konsequenzen (Grundlagen der Weiterbildung). Neuwied, Kriftel: Luchterhand, 70-92.
- Matuschek, I. (1999): Zeit und Devianz. Zeitorientierung, Langeweile und abweichendes Verhalten bei Jugendlichen. Berlin: Humboldt-Univ., Philosophische Fakultät III, <http://dochostrz.hu-berlin.de/dissertationen/matuschek-ingo-1999-07-19/>
- Meier, Ch. (1999): Die Eröffnung von Videokonferenzen – Beobachtungen zur Aneignung eines neuen interaktiven Mediums. In: E. Hebecker u. a. (Hg.): Neue Medienumwelten. Zwischen Regulierungsprozessen und alltäglicher Aneignung. Frankfurt/New York: Campus, S. 282-297.
- Mies, C. (1997). Der Kundenauftrag bestimmt den Feierabend. In: Lay, G./Mies, C. (Hg.), Erfolgreich Reorganisieren: Unternehmenskonzepte in der Praxis. Heidelberg u. a.: Springer.

Minssen, Heiner (1999): Von der Hierarchie zum Diskurs? Die Zumutungen der Selbstregulation. München, Mering: Hampp.

Minssen, H. (2000): Entgrenzungen – Begrenzungen. In: ders. (Hg.) (2000), S. 7- 15.

Minssen, H. (Hg.) (2000): Begrenzte Entgrenzungen. Wandlungen von Organisation und Arbeit. Berlin: edition sigma.

Moldaschl, M. (1996). Arbeitsorganisation und Leistungs politik im Qualitätsmanagement. In: H. Hirsch-Kreinsen (Hg.), Qualität und Organisation. London u. a., S.63-95.

Moldaschl, M. (1997): Internalisierung des Marktes. Neue Unternehmensstrategien und qualifizierte Angestellte. In: SOFI, IfS, ISF, INIFES (Hg.), Jahrbuch sozialwissenschaftliche Technikberichterstattung 1997. Schwerpunkt: Moderne Dienstleistungswelten. Berlin: edition sigma, S.197-250.

Moldaschl, M. (2002): Subjektivierung - Eine neue Stufe in der Entwicklung der Arbeitswissenschaften? In: Moldaschl & Voß (Hg.), S.23-51.

Moldaschl, M., & Voß, G.G. (Hg.) (2002): Subjektivierung von Arbeit. Berlin: edition sigma.

Moldaschl, M. & Schulz-Wild, R. (Hg.) (1994): Arbeitsorientierte Rationalisierung. Fertigungsinseln und Gruppenarbeit im Maschinenbau. Frankfurt a.M., New York: Campus.

Moldaschl, M. (1997a). Zweckrationales und reflexives Handeln. Zwei Kulturen des Managementhandelns. In: U. Kadritzke (Hg.), Unternehmenskulturen unter Druck. Berlin, S.101-121.

Moldaschl, M. (1997b). Internalisierung des Marktes. Zum Wandel der Arbeit von wissenschaftlich-technischen Angestellten in produktionsnahen Dienstleistungen. In: ISF u. a. (Hg.), Jahrbuch für sozialwissenschaftliche Technikberichterstattung 1997. Berlin.

Müller-Jentsch, W. (Hg.): (1993). Profitable Ethik - effiziente Kultur. Neue Sinnstiftung durch das Management? München, Mering: Hampp.

Müller-Jentsch, W. & Stahlmann, M. (1988): Management und Politik im Prozeß fortschreitender Kompetenzen. In: ÖZfS 13(2), S.5-31.

Mutz, G. (1995): Erwerbsbiographische Diskontinuitäten in West- und Ostdeutschland. Eine Systematisierung ungleichheitsrelevanter Deutungsmuster. In: Berger, P.A. & Sopp, P. (Hg.), S. 205-233.

Nerdinger, F., Rosentiel, L. v. (1996): Führung und Personalwirtschaft bei dezentralen Kompetenzen. In: Lutz u. a. (Hg.), S.295-323.

- Noelle-Neumann, E. (1978): *Werden wir alle Proletarier? Wertewandel in unserer Gesellschaft*. Zürich: Edition Interfrom.
- OECD (Hg.) (1987): *Lifelong learning in a learning society*. Paris.
- Oechsle, M. & Geissler, B. (Hg.) (1998): *Die ungleiche Gleichheit. Junge Frauen und der Wandel im Geschlechterverhältnis*. Opladen: Leske+Budrich.
- Ott, E. & Bold, A. (1985). *Handbuch zur Humanisierung der Arbeit*. Bremerhaven.
- Paul, G. (1999): *An der Wissensarbeiterfront? Das Beispiel der industriellen Softwareproduktion*. In: W. Konrad & W. Schumm (Hg.), *Wissen und Arbeit. Neue Konturen der Wissensarbeit*, Münster: Westfälisches Dampfboot, S.77-91.
- Pawlowsky, P. (1986): *Arbeitseinstellungen im Wandel. Zur theoretischen Grundlage und empirischen Analyse subjektiver Indikatoren der Arbeitswelt*. München: Minerva.
- Peters, K. (2001): *Die neue Autonomie in der Arbeit*. In: Glißmann/ Peters 2001, S. 18-40.
- Pfeiffer, S. (1999): *Dem Spürsinn auf der Spur. Subjektivierendes Arbeitshandeln an Internet-Arbeitsplätzen am Beispiel Information-Broking*, München/ Mering: Hampp.
- Pickshaus, K., Schmitthener, H., Urban, H.-J. (Hg.) (2001): *Arbeiten ohne Ende. Neue Arbeitsverhältnisse und gewerkschaftliche Arbeitspolitik*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Picot, A., Reichwald, R., Wiegand, R. T. (1996): *Die grenzenlose Unternehmung. Information, Organisation und Management. Lehrbuch zur Unternehmensführung im Informationszeitalter*. Wiesbaden: Gabler.
- Pinchot, G. (1988). *Intrapreneuring - Mitarbeiter als Unternehmer*. Wiesbaden: Gabler.
- Pöggeler, F. (2001): *Demokratisierung durch Bildung: Ideen, Entwicklungen und Erträge der deutschen Erwachsenenbildung – historische und aktuelle Entwicklungen*. In: Friedenthal-Haase, M. (Hg.): *Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert – was war wesentlich?* München und Mering: Rainer Hampp Verlag, S. 33-56.
- Pongratz, H.J. & Voß, G.G. (1997): *Fremdorganisierte Selbstorganisation*. In: *Zeitschrift für Personalforschung*, 7(1), S. 30-53.
- Pongratz, H.J. & Voß, G.G. (2002): *ArbeiterInnen und Angestellte als Arbeitskraftunternehmer? Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen. Abschlußbericht an die Hans-Böckler-Stiftung*. München, Chemnitz (Buchpublikation bei edition sigma, Berlin in Vorbereitung).

Projektgruppe "Alltägliche Lebensführung" (Hg.) (1995): Alltägliche Lebensführung. Arrangements zwischen Traditionalität und Modernisierung. Opladen: Leske+Budrich.

Reichwald, R. & Hermann, M. (2000): Neue Beschäftigungsformen im Informationssektor. In: Dostal/ Kupka (Hg.), S.7-25.

Reichwald, R. & Koller, H. (1996): Integration und Dezentralisation von Unternehmensstrukturen. In: Lutz u. a. (Hg.), S.225-194.

Reischmann, J. (1995): Lernen >en passant< - die vergessene Dimension. In: Grundlagen der Weiterbildung (4), S. 193 ff.

Roethlisberger, F. & Dickson, W.J. (1939). Management and the Worker. Cambridge, Mass.

Rosenstiel, L. v. u. a. (Hg.) (1993): Wertewandel. Herausforderungen für die Unternehmenspolitik in den 90er Jahren. 2., überarb. Aufl., Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Röhrig, P. (1988): Geschichte des Bildungsgedankens in der Erwachsenenbildung und sein Verlust. In: Zeitschrift für Pädagogik 34(3), S. 345-368.

Röhrig, P. (1994): Der bildungstheoretische Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 172-190.

Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. (Bd. 2.) Hannover.

Sauer, D. (1991). Entwicklungstrends systemischer Rationalisierung. In ders. (Hg.), Neue Rationalisierungsstrategien und zwischenbetriebliche Vernetzung. Hektograhierter Bericht des Instituts für sozialwissenschaftliche Forschung München, 18 S.

Sauer, D. & Döhl, V. (1994). Arbeit an der Kette - Systemische Rationalisierung unternehmensübergreifender Produktion. In: Soziale Welt 45,2, S.197-215.

Schlutz, E. (2002) (Hg.): Innovationen in der Erwachsenenbildung – Bildung in Bewegung. (mithg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung). Bielefeld: Bertelsmann.

Schmidtchen, G. (1984): Neue Technik – Neue Arbeitsmoral. Eine sozialpsychologische Untersuchung über die Motivation in der Metallindustrie. Köln: Deutscher Instituts-Verlag

Schönberger, K. (2003 [i. E.]): Arbeit und Freizeit – Integration oder Entgrenzung? Wandel der Erwerbsarbeit: Überlegungen für eine subjektorientierte Empirische Kulturwissenschaft/Europäische Ethnologie. In: S. Hess & J. Moser (Hg.): Kultur der Arbeit - Kultur der neuen Ökonomie, Graz (=Kuckuck. Notizen zu Alltagskultur. Sonderband 4).

Schumann, M., Baethge-Kinsky, V., Kuhlmann, M., Kurz, C. & Neumann, U. (1994a). Trendreport Rationalisierung. Automobilbau, Werkzeugmaschinenbau, Chemische Industrie. Berlin: edition sigma.

Schumann, M., Baethge-Kinsky, V., Kuhlmann, M., Kurz, C. & Neumann, U. (1994b). Der Wandel der Produktionsarbeit im Zugriff neuer Produktionskonzepte. In: Beckenbach/ van Treeck 1994, S.11-44.

Schweitzer, E. (1992). Profit-Center. In: E. Frese (Hg.), Handwörterbuch der Organisation, Stuttgart: Pöschel, Sp.2078-2089.

Siebert, H. (1999): Entwicklungen und Paradigmen der Erwachsenenbildungsforschung. In: Knoll, H. J. (Hg.): Studienbuch. Grundlagen der Weiterbildung. (Grundlagen der Weiterbildung). Neuwied, Kriftel: Luchterhand, S. 140-156.

Staehe, W.H. (1991). Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive. München: Vahlen.

Strunk, G. (1988): Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung. Zur Rolle der Erwachsenenbildung im Prozeß gesellschaftlichen Umbaus. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Taylor, F.W. (1977). Die Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung. Weinheim: Beltz.

Tietgens, H. (1998): Report Weiterbildung 42, (2), S. 10-13.

Tietgens, H. (1999): Anthropologische und bildungstheoretische Implikationen lebenslangen Lernens. In: Arnold, R. & Gieseke, W. (Hg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd.1. Bildungstheoretische Grundlagen und Analysen. (Grundlagen der Weiterbildung) Neuwied, Kriftel: Luchterhand, S. 132-144.

Tippelt, R. (1999): Von der öffentlichen Verantwortung zum Weiterbildungsmarkt? In: Arnold, R. & Gieseke, W. (Hg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd. 2: Bildungspolitische Konsequenzen (Grundlagen der Weiterbildung). Neuwied, Kriftel: Luchterhand, 16-26.

Trauwein-Kalms, G. (1995): Ein Kollektiv von Individualisten? Interessenvertretung neuer Beschäftigungsgruppen. Berlin: edition sigma.

Vieth, P. (1995): Kontrollierte Autonomie. Neue Herausforderungen für die Arbeitspsychologie. Heidelberg: Asanger.

Voß, G. G. (1991): Lebensführung als Arbeit. Über die Autonomie der Person im Alltag der Gesellschaft. Stuttgart: Enke.

Voß, G. G. (1994): Das Ende der Teilung von "Arbeit und Leben"? An der Schwelle zu einem neuen gesellschaftlichen Verhältnis von Betrieb- und Lebensführung. In: Beckenbach, van Treeck (Hg.), S.269-294.

Voß, G. G. (1998): Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft. Eine subjektorientierte Interpretation des Wandels der Arbeit. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 31(3), S. 473-487.

Voß, G.G. (2000): Unternehmer der eigenen Arbeitskraft – Einige Folgerungen für die Bildungssoziologie. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 20(2), S. 149-166.

Voß, G. G. (2001): Neue Verhältnisse. Zur wachsenden Bedeutung der Lebensführung von Arbeitskräften für die Betriebe. In Lutz, B. (Hg.), Entwicklungsperspektiven von Arbeit. Berlin: Akademie Verlag, S.29-45.

Voß, G. G., Pongratz, H. J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der "Ware Arbeitskraft"? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 50(1), S.131-158.

Wagner, A. (2000): Zeitautonomie oder Scheinautonomie? Arbeitszeitregelungen innerhalb und außerhalb von Gruppenarbeit. In: Nordhausen-Janzen, J./ Pekruhl, U. (Hg.): Arbeiten in neuen Strukturen? München, Mering: Hampp.

Weinberg, J.: (1999): Normative Leitvorstellungen der Weiterbildung. In: Knoll, H. J. (Hg.): Studienbuch. Grundlagen der Weiterbildung. (Grundlagen der Weiterbildung). Neuwied, Kriftel: Luchterhand, S. 157-184.

Weinig, K. (1996): Wie Technik die Kommunikation verändert. Das Beispiel Videokonferenz. Münster: Lit.

Welsch, J. (1997): Arbeiten in der Informationsgesellschaft. Studie für den Arbeitskreis "Arbeit – Betrieb – Politik" der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Wittel, A. (1998): Gruppenarbeit und Arbeitshabitus. In: Zeitschrift für Soziologie 27(3), S.178-192.

Witzel, A., Kühn, T. (1999): Berufsbiographische Gestaltungsmodi – Eine Typologie der Orientierungen und Handlungen beim Übergang in das Erwerbsleben. Sonderforschungsbereich 186 der Universität Bremen: Arbeitspapier Nr. 61.

Witzel, A., Kühn, T. (2000): Orientierungs- und Handlungsmuster beim Übergang in das Erwerbsleben. In: Heinz, W.R. (Hg.): Übergänge. Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebensverlaufs. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. 3. Beiheft 2000, S. 9-29.

Zoll, R. (Hg.) (1989): Nicht so wie unsere Eltern! Hypothese eines neuen kulturellen Modells. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Zoll, R. (Hg.) (1992): Ein neues kulturelles Modell? Der sozio-kulturelle Wandel in Westeuropa und Nordamerika. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Zoll, R. (1993): Alltagssolidarität und Individualismus. Zum sozio-kulturellen Wandel. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.