

Trendbericht

Annette M. Stroß

Die »Wissengesellschaft« als bildungspolitische Norm?

Anmerkungen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht¹

Mit dem Thema Wissensgesellschaft greift die Bildungspolitik seit nunmehr einigen Jahren ein Konstrukt auf, das in seinen Parametern »durch Ökonomen, Informationswissenschaftler, Politologen und disziplinär schwer zu verortende Intellektuelle fixiert« (Stichweh 1998: 437) ist. Die Soziologie hat es bis heute nur unzureichend bearbeitet (vgl. Stichweh 1998: 441f.). Für Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler dürfte das Thema vor allem deshalb von besonderem Interesse sein, weil hier von bildungspolitischer Seite wohl erstmalig eine Zeitdiagnose prominent gemacht wird, die mit dem Begriff des Wissens zugleich ins Zentrum erziehungswissenschaftlicher Forschung und Reflexion trifft: mit der 'Wissengesellschaft' adressiert sich die Bildungspolitik an die Schule als primäre Instanz von Wissensvermittlung. Die Erziehungswissenschaft scheint also unmittelbar tangiert, pädagogische Theoriebildung und erziehungswissenschaftliche Forschung scheinen auf neue Art gefragt zu sein.

Vor diesem Hintergrund soll das gegenwärtige bildungspolitische Verständnis von 'Wissengesellschaft' unter drei Aspekten geprüft werden. Erstens: Wie wird der Begriff der Wissensgesellschaft in der bildungspolitischen Diskussion der letzten Jahre spezifiziert? Zweitens: Inwiefern handelt es sich hierbei um Beschreibungen und inwiefern treten normative Erwartungen hinzu? Und drittens: Inwiefern lassen sich hinzutretende Normierungsabsichten im Lichte erziehungswissenschaftlicher Forschung als gerechtfertigt bezeichnen?

Der Begriff der Norm wird damit nicht von vornherein negativ konnotiert. Vielmehr definiere ich ihn pragmatisch – und ohne mich auf eine spezifische Theorietradition festlegen zu wollen – als eine allgemeine Geltung beanspruchende Aufforderung bzw. Handlungsanweisung, deren Legitimität sich auf der Basis eines diskursiv zu ermittelnden Konsenses erst zu erweisen hätte. Eine solche Definition kommt zugleich den bildungspolitischen Verständnissen der beiden großen Parteien, CDU und SPD, nahe, die – über den Regierungswechsel im Jahr 1998 hinaus – mit dem Thema 'Wissengesellschaft' ein im einzelnen noch weiter auszufüllendes Rahmenangebot zur Bestimmung zukünftiger Ent-

¹ Bei dem vorliegenden Artikel handelt es sich um eine aktualisierte Fassung meines Habilitationsvortrages, den ich im Mai 1999 an der Humboldt-Universität zu Berlin gehalten habe. – Eine systematische Unterscheidung zu dem in der Literatur teils synonym, teils in Abgrenzung verwendeten Terminus »Informationsgesellschaft« habe ich nicht vorgenommen, da sie vom Gegenstand her nicht gerechtfertigt zu sein schien; zur »Karriere der Idee« der Wissens- und Informationsgesellschaft (433) vgl. insb. Stichweh 1998; zur Favorisierung des Begriffes »Wissengesellschaft« in der bildungspolitischen Gegenwartsdiskussion vgl. WD 1998: 15.

wicklungstrends offeriert haben (vgl. <http://www.cdu.de> und <http://www.spd.de>; Stand: Juli 2000; ergänzend hierzu Meng 2000; Schlicht 2000).

Meine Ausführungen gliedern sich in zwei Teile: In Teil 1 stelle ich zunächst zwei kontroverse soziologische Definitionen zur Wissensgesellschaft vor und beschäftige mich anschließend mit zwei grundlegenden bildungspolitischen Studien, dem 1996 vom Bundesbildungsministerium in Auftrag gegebenen Wissens- und Bildungs-Delphi. In Teil 2 diskutiere ich das der bildungspolitischen Argumentation der letzten Jahre sowie den beiden Studien zugrundeliegende Verständnis von Wissensgesellschaft in sechs Thesen.

I.

Der Begriff der Wissensgesellschaft ist nicht neu. In der US-amerikanischen Debatte ist er bereits seit den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts präsent (vgl. Machlup 1962; Lane 1966). An Bedeutung für die deutsche Diskussion gewinnt er erstmals Mitte der siebziger Jahre mit der Übersetzung von Daniel Bells »The Coming of Post-Industrial Society« (1975). Darüber hinaus wird er in der öffentlich-medialen Diskussion heute in zahlreichen Zusammenhängen verwendet. Das Nichtvorhandensein eines Konsenses in der Beschreibung der Wissensgesellschaft wird besonders deutlich in der Betrachtung soziologischer Definitionen. Zwei prominente und klar unterscheidbare Positionen vertreten Gernot Böhme und Nico Stehr. Beide Autoren haben in den letzten Jahren sozialwissenschaftliche Analysen zur Wissensgesellschaft vorgelegt. Und beide Autoren sind für die im Auftrag des Bundesbildungsministeriums erarbeiteten Delphi-Studien von Bedeutung.

In seinem für das Bundesbildungsministerium 1996 erstellten Gutachten faßt Böhme die Wissensgesellschaft als Strukturelement der gegenwärtigen Realität in Deutschland (vgl. Böhme 1997: 456f.). Anstelle historisch-epochaler Umbruchvisionen, so Böhme, ließen sich aber mit dem Begriff der Wissensgesellschaft lediglich einige Aspekte der sozialen Realität beschreiben, wie z.B. die Verlängerung der Bildungs- und Ausbildungszeiten gegenüber der Beschäftigungszeit in der Durchschnittsbiographie. Darüber hinaus befände sich Deutschland jedoch nicht mehr in der Expansionsphase der Wissensgesellschaft, wie die Stagnation bzw. Kürzung der Ausgaben im Bildungsbereich belegen würden. Weitere Merkmale der längst überwundenen Expansionsphase wären etwa die Abwendung vom dominierenden Wissenschaftsverständnis der Medizin und die Hinwendung zu alternativen Heilmethoden oder auch die Favorisierung von Bewerbern mit Fachhochschulabschlüssen gegenüber Universitätsabsolventen in der freien Wirtschaft. Gegenüber den zukunftsweisenden Vorstellungen zur Wissensgesellschaft aus den sechziger und siebziger Jahren würden sich heute, so Böhme, vor allem die mit der Wissensgesellschaft verbundenen sozialen Folgeprobleme zeigen. Und diese resultierten nicht zuletzt aus der vorhandenen Kluft zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem (vgl. Böhme 1997: 466f.).

Während die Wissensgesellschaft für Gernot Böhme also längst problematische Realität geworden ist und wir uns heute – nach dem Überschreiten des Zenits – eher um ihre sozialen Konsequenzen kümmern sollten, sieht Nico Stehr in seiner 1994 veröffentlichten »Theorie von Wissensgesellschaften« gerade die ersten Anzeichen dafür, »daß wir uns in vielen wichtigen Aspekten auf eine Gesellschaftsform zubewegen, die sich von dem, was uns bisher in diesem Jahrhundert vertraut war, radikal unterscheidet« (Stehr 1994: 24). Wenngleich auch Stehr kritische Aspekte (wie den »für viele Gruppen und Individuen« nach wie vor »stark eingeschränkt[en]« Handlungsraum«; Stehr 1994: 220) nennt, zeichnet sich die Wissensgesellschaft für ihn doch primär durch eine Zunahme sozialer Handlungsmöglichkeiten aus. »Im allgemeinen«, schreibt Stehr, »verstehe ich die Wissensgesell-

schaft als eine Gesellschaft, deren Möglichkeiten, auf sich selbst, auf gesellschaftliche Institutionen und auf das Verhältnis zur natürlichen Umwelt einzuwirken, vor allem durch die Wissenschaft gesteigert werden« (Stein 1994: 220). In diesem Sinne ist die Wissensgesellschaft primär gekennzeichnet durch das »Vordringen wissenschaftlicher Erkenntnis in die wesentlichen Lebensbereiche der modernen Gesellschaft« (Stein 1994: 36). Dieser Prozeß würde nicht zuletzt den »zunehmend intelligenten Widerstand() gegen die Wissenschaft« zur Folge haben (Stein 1994: 15). Irrationale, ideologische und andere nichtwissenschaftliche Wissensformen werden in der Analyse Steins nicht ausgeklammert. Als »Insel(n) im Sturm der funktionalen Differenzierung« (Stein 1994: 292), sind »Ideologien und Irrationalitäten ... in Wissensgesellschaften weiter vorhanden und nehmen einen nicht unwesentlichen gesellschaftlichen Platz ein« (Stein 1994: 41). Abgelehnt werden die rationalistischen Gesellschaftstheorien der sechziger und siebziger Jahre bei Stein ebenso wie auch die Programmatik einer postmodernen Gesellschaft (vgl. Stein 1994: 13-16/84-97).

Angeht der soziologisch offenbar kontrovers diskutierten Begrifflichkeit bieten die vom Bundesbildungsministerium 1996 in Auftrag gegebenen Wissens- und Bildungs-Delphi-Studien bereits durch ihre empirische Anlage einen neuen Impuls. Mit Hilfe einer groß dimensionierten und mehrschrittigen Befragung sollte hier den allgemeinen und den bildungssystemspezifischen Entwicklungstendenzen von Wissen in unserer Gesellschaft nachgegangen werden. Gleichzeitig wurde auf die von der Soziologie angebotenen Begriffe zur Wissensgesellschaft in unterschiedlicher Gewichtung Bezug genommen. Aus dieser Perspektive – empirische Fundierung, Bezug auf das Bildungssystem und begrifflich-theoretischer Klärungsversuch – können die Studien als ein methodisch elaborierter, das Alltagsverständnis weit überschreitender Versuch angesehen werden, den Begriff der Wissensgesellschaft sowohl neu zu profilieren als auch für bildungspolitische Handlungsperspektiven aufzubereiten.

Die drei insgesamt über 500 Seiten starken Abschlußberichte zum Wissens- und Bildungs-Delphi sind in den Monaten März, April und Mai 1998 veröffentlicht worden. Sie basieren auf einer Befragung von rund 1.000 Expertinnen und Experten zwischen Frühjahr 1997 und Januar 1998. Durchgeführt wurde die Untersuchung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF); bearbeitet wurde sie von der Prognos AG sowie einem weiteren Forschungsverbund unter der Federführung von Infratest Burke Sozialforschung. Vorgegeben wurde – entsprechend der Anlage von Delphi-Studien – eine Reihe wichtiger Leitfragen. Das sog. Wissens-Delphi, befaßte sich mit den Themen: »Wie entfaltet sich die Produktivkraft Wissen und welche Wissensgebiete sind gegenwärtig und in absehbarer Zukunft von besonderem Gewicht? Und: Wie ist mit der Menge und dem Potential von Wissen umzugehen?« In dem als 'Bildungs-Delphi' bezeichneten Delphi II wurde gefragt: »Was soll das Bildungssystem aus der Sicht der Experten leisten, bzw. wie sollte es sich entwickeln? Sowie: Was wird das Bildungssystem voraussichtlich leisten, bzw. wie wird es sich entwickeln?« Vom BMBF als Zeithorizont vorgegeben war die Entwicklung bis zum Jahr 2020. Die angesprochenen Experten wurden teils systematisch, teils durch Empfehlungen ausgewählt.

Welche Ergebnisse lassen sich den insgesamt einjährigen, mit großem Aufwand durchgeführten Studien zur Zukunft der deutschen Gesellschaft entnehmen?

Erstens: Eine hohe Dynamik in der Wissensentwicklung wird vor allem im technologischen Bereich erwartet, insbesondere in der Informations-, Gen- und Umwelttechnik. In der Grundlagenforschung (im Sinne des »Erkennen[s] grundlegender Zusammenhänge«; WD: 94) wird ein weniger dynamischer Erkenntniszuwachs erwartet, wenngleich auch diese zur »Erhaltung der Offenheit für Neues« (IA: 32) weiterhin als wichtig gilt. Die zukünftige

Bedeutung von Wissen wird vor allem im Bereich der »wirtschaftlich-technischen Leistungsfähigkeit« (WD: 94) gesehen (vgl. zu diesem Punkt allgemein IA: 19-32; WD: 38-95).

Zweitens: »Neue komplexe Problemfelder wie Arbeitslosigkeit, Globalisierung oder die ökologische Problematik« erzeugen einen wachsenden »Bedarf an vernetztem Wissen« (WD: 95). Erkennbar werden in diesem Zusammenhang vor allem drei – disziplinenübergreifende – Typen von Interdisziplinarität: die fach- und sachnahe (etwa zwischen Soziologie und Psychologie), die problemorientierte (die sich entlang spezifischer Problemstellungen wie z.B. Arbeitslosigkeit konfiguriert) und die kreative Interdisziplinarität (im Sinne ausgefallener Kombinationen z.B. zwischen Physik und Philosophie). Für wichtig gehalten wird die interdisziplinäre Zusammenarbeit nicht nur innerhalb der Wissenschaften, sondern auch in den Unternehmen durch Kooperation von Fachleuten aus unterschiedlichen Gebieten (vgl. zu diesem Punkt allgemein IA: 32-40; WD: 96-145).

Drittens: Als Ausgangs- und Verknüpfungspunkt fachwissenschaftlichen und spezialisierten Wissens dient die sog. Allgemeinbildung, z.T. auch als Allgemeinwissen bezeichnet. Ihr wird in der Wissensgesellschaft ein hoher Stellenwert beigemessen, um »mit der (wachsenden, A.S.) Informations- und Wissensflut zurechtzukommen« (WD: 147). Unter Allgemeinbildung wird dementsprechend nicht nur inhaltliches Basiswissen (über aktuelle und Grundlagenthemen) gefaßt, sondern neben methodischem Wissen (also Fremdsprachenkenntnisse, Computerkenntnisse etc.) vor allem personale und soziale Kompetenzen. Diese für die weitere Entwicklung der Wissensgesellschaft wichtigen Kompetenzen umfassen individuelle Voraussetzungen (wie Zeiteinteilung, Neugier und Offenheit gegenüber Informationen, Kritik- und Reflexionsfähigkeit) ebenso wie gemeinschaftsorientierte Fähigkeiten (z.B. sprachliche Ausdrucksfähigkeit, Teamfähigkeit, Toleranz und Verantwortungsbereitschaft). Die hier genannten personalen und sozialen Kompetenzen werden – zusammen mit dem methodischen Wissen – auch als »Kernkompetenzen« bezeichnet (vgl. zu diesem Punkt allgemein IA: 40-49; WD: 147-178).

Viertens: Die Veränderungen innerhalb der Wissensgesellschaft betreffen insbesondere die Bildungsinstitutionen und Lernorte. Gerade im Hochschul- und allgemeinbildenden Bereich ist bis zum Jahr 2020 die von Experten *gewünschte* Dynamik nahezu durchgängig höher als die tatsächlich *erwarteten* Veränderungen. Erwünscht und (mit geringerer Wahrscheinlichkeit) erwartet werden insbesondere die internationale Anerkennung von Bildungsabschlüssen und die internationale Kompatibilität von 'Bildungsbausteinen'. Erwünscht, aber nicht erwartet werden z.B. »integrierte Hochschulen, an denen gestufte Abschlüsse möglich sind« und die »die heute existierenden getrennten Formen von Fachhochschulen und Universitäten« ersetzen (BD: 43). Nicht erwünscht und nicht erwartet wird die Ersetzung des Präsenzstudiums durch virtuelle Lehrangebote zu mehr als 50 Prozent. Allerdings wird eine »Zunahme von Simulationen und virtuellen Lehrangeboten ... von fast allen Experten erwartet« (BD: 47; vgl. zu diesem Punkt allgemein IA: 54-60; BD: 37-51).

Fünftens: Innerhalb der Bildungsinstitutionen – so die überwiegende Meinung der Befragten – sollten Lerninhalte, Lernarrangements und -methoden auf die Erfordernisse der Wissensgesellschaft abgestimmt werden. Im Vordergrund stehen – neben aktualisierten Wissensangeboten – sowohl »die Aufgabe, das Lernen selbst zu lernen«, als auch »die Notwendigkeit zu lebenslangem Lernen« (BD: 74/73). Gewünscht wird in diesem Zusammenhang »eine neue Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden« (BD: 78), die auf mehr Selbsttätigkeit der Lernenden, auf Beratungsfunktionen der Lehrenden sowie – allgemein – auf fächerübergreifende Projekt- und Teamarbeit setzt. Für wahrscheinlich

hält die Mehrheit der Experten die flächendeckende Durchsetzung der gewünschten neuen Rollenverteilung bis zum Jahr 2020 jedoch nicht. »Die strukturellen Beharrungskräfte (vor allem im allgemeinbildenden Bereich, A.S.) ..., aber auch die mittelfristige Wirksamkeit der bisherigen Rekrutierungs- und Qualifizierungskonzepte für Lehrende stünden den als notwendig erachteten und erwünschten Veränderungen eher entgegen« (BD: 77; vgl. zu diesem Punkt allgemein IA: 61-76; BD: 53-78).

Sechstens: Um den Herausforderungen der Wissensgesellschaft begegnen und deren »Anforderungen ... auf den Weg bringen« zu können (BD: 79), werden Maßnahmen der Qualitätssicherung bzw. des Qualitätsmanagements als zunehmend wichtig erachtet. So »führt die Wissensgesellschaft nach Ansicht der meisten Experten tendenziell zu mehr Selbstständigkeit, Eigenverantwortung und Gestaltungsfreiheit von Bildungsinstitutionen, allerdings in Verbindung mit einer stärkeren Zielorientierung« (BD: 95). Die hierdurch bedingte wachsende Intransparenz innerhalb des Bildungssystems mache, so die Mehrheit der Experten, kontinuierliche und systematische Evaluationen erforderlich. Darüber hinaus sollten als weitere Maßnahmen der Qualitätssicherung – im allgemeinbildenden Bereich – beispielsweise Lehrer künftig zu kontinuierlicher Fortbildung verpflichtet werden sowie – im Hochschulbereich – »Fachleute aus der Praxis ... für bestimmte Zeiträume bzw. Projekte Dozentenfunktionen« (BD: 83) übernehmen. Die dazu erwarteten Wahrscheinlichkeiten liegen auch hier deutlich hinter der allgemeinen Erwünschtheit zurück, bewegen sich aber eher im positiven Bereich (vgl. zu diesem Punkt allgemein IA: 77-90; BD: 79-95).

Ohne Frage wird mit den – hier sehr knapp dargestellten – Ergebnissen der beiden Delphi-Studien über weite Strecken ein positives Bild einer zukünftigen Wissensgesellschaft gezeichnet, welches sich – beim Bildungs-Delphi – indessen primär am Wünschenswerten, weniger an möglichen Befürchtungen bzw. der Skepsis von Experten orientiert. Trat die Frage nach den »pragmatische(n) Machbarkeiten« (BD: 6) gegenüber dem Wünschenswerten zunächst in den Hintergrund, wurde sie durch Fragen nach der Qualitätssicherung und dem Qualitätsmanagement als »Motor für Veränderungen im Bildungssystem« (IA: 78) gleichwohl zu beantworten versucht. Auch in Bezug auf konkrete Umsetzungsvorschläge – etwa zur Diversifizierung und Profilierung von Bildungsinstitutionen, zu kontinuierlichen und systematischen Evaluationen sowie zur Lehrerfortbildung – wurde in erster Linie den Expertenwünschen gefolgt. Befürchtungen bzw. Skepsis gegenüber der Umsetzbarkeit von Vorschlägen (z.B. durch die artikulierten Beharrungskräfte im allgemeinbildenden Bereich) blieben auch hier peripher. Diese Besonderheit (also: primäre Orientierung an Wünschen und nicht an Erwartungen) ist – wie ich im zweiten Teil zeigen werde – für die bildungspolitische Argumentation zur Wissensgesellschaft von zentraler Bedeutung.

In vergleichbarer Weise wurde beim Wissens-Delphi vorgegangen, indem erwartete Wissensentwicklungen mit ihren Funktionen bzw. ihrer Bedeutung für Bildungsprozesse gekoppelt wurden. Auf diese Weise gerieten (antizipierte) Wissensentwicklungsprozesse aus der Perspektive der Erweiterung individueller und kollektiver Handlungsmöglichkeiten in den Blick, und der Erwerb personaler und sozialer Kompetenzen konnte als wichtiger Bestandteil der Allgemeinbildung neben inhaltlichem und methodischem Basiswissen konstatiert werden.

Damit ist aber zugleich die Entscheidung für einen spezifischen Begriff von Wissensgesellschaft gefallen, der das Potential und die Zukunftsfähigkeit der Wissensgesellschaft ebenso betont wie auch die allgemeine Zunahme von Handlungsmöglichkeiten. Folgerichtig heißt es im integrierten Abschlußbericht: »Hervorzuheben ist hier die Arbeit von Nico Stehr, der sich ausführlich mit der Theorie von Wissensgesellschaften befaßt und Wissen

als neuen Produktionsfaktor neben die 'klassischen' Produktionsfaktoren Arbeit und Eigentum/Kapital stellt« (IA: 7; kritisch ergänzend hierzu WD: 4f.). Das auf strukturelle Probleme der Wissensgesellschaft zugeschnittene Gutachten Gernot Böhmers wird demgegenüber lediglich in einer Fußnote erwähnt (vgl. IA: 7) und seine Bezugstheorie, der Ansatz Pierre Bourdieus, als »eine ziemlich abstrakte Größe« und (vor dem Hintergrund der Arbeitsweise Bourdieus nur schwer verständlich) »empirisch kaum fassbar« kritisiert (IA: 9; vgl. auch WD: 5).

Als Zwischenresultat läßt sich damit festhalten: Dem Alltagssprachlich eher diffusen und so auch in der Politik verwendeten Begriff der Wissensgesellschaft entspricht im wissenschaftlichen Diskurs *kein* homogenes Konzept. Die widerstreitenden Auslegungen kommen aber in der Rezeption durch die Bildungspolitik und die beiden Delphi-Untersuchungen nur selektiv zur Geltung. Selektiv werden auch die empirischen Ergebnisse der Delphi-Studien diskutiert. Gerade die wichtige Differenz zwischen erwarteter Beharrung und gewünschter Dynamik, die das Selbstverständnis und die Orientierung der befragten Experten entscheidend beeinflußt haben dürfte, bleibt in einer naiven Arbeitsteilung unproblematisiert. Sieht diese Arbeitsteilung vor, die Politik vorrangig an den Zukunftsvisionen der Experten auszurichten, unterschlägt sie zugleich das Erfahrungswissen von Experten über die Schwierigkeiten der Veränderung institutioneller Strukturen und Prozesse.

II.

Die dem soziologischen Konstrukt sowie den Delphi-Studien inhärente Problematik der 'Wissensgesellschaft' läßt sich aus erziehungswissenschaftlicher Sicht durch eine Reihe von Kritikpunkten ergänzen, die zugleich Beiträge unterschiedlicher Teildisziplinen berücksichtigen. Ich fasse meine Kritik in sechs Punkten zusammen:

(1) Das von der Bildungspolitik offerierte Verständnis zur Wissensgesellschaft ist insofern normativ, als es der Wissensgesellschaft den Charakter eines allgemeingültigen Leitbildes zuschreibt.

Als Gegenpol zur »Erstarrung« der Gesellschaft im »Modernisierungstau« wird die Vision einer Wissensgesellschaft in groben Zügen bereits in der als 'Ruck-Rede' bekannt gewordenen Ansprache Roman Herzogs im April 1997 entworfen. Die Stichworte hierzu sind bekannt. Sie benennen neben den allgemeinen Forderungen nach Toleranz, Solidarität und Chancengleichheit vor allem die erhöhte Eigenverantwortung des einzelnen, seine berufliche Mobilität und Flexibilität (vgl. Herzog 1997: [5f.]). Als besonders wichtig gilt in diesem Zusammenhang, die Jugend »auf die Freiheit vor(zu)bereiten«, damit sie »Freiheit als Gewinn und nicht als Last« empfinde (Herzog 1997: [7]).

Die in der Ansprache Herzogs bereits lose vollzogene Verknüpfung der Begriffe Vision, Leitbild und Reform (vgl. Herzog 1997: [8f.]) wird in den Delphi-Studien konkretisiert. »Komplexe Sachverhalte«, so heißt es hier, »lassen sich (im gesellschaftlich politischen Prozeß der modernen pluralistischen Gesellschaft) ... nur noch sehr begrenzt allgemein vermitteln.« Deshalb können bisher »noch undefinierte Begriffe, d.h. eher visionäre Schlagworte ... zu einer Art 'Reflexionskatalysator' werden, der die Phantasie anzuregen und sie auf die Möglichkeiten künftig erwarteter oder erwünschter Entwicklungen auszurichten vermag« (WD: 180). In diesem Sinne sei das »richtige Schlagwort ... in den öffentlichen Diskussionen gewissermaßen der Auslöser, um neue Fragestellungen aufzugreifen, Initiativen zu bündeln und die Gesellschaft auf die Suche nach neuen Wegen vorzubereiten« (WD: 180) »Der Begriff 'Wissensgesellschaft' könne sich deshalb »sowohl zur Be-

schreibung der künftigen Gesellschaftsform wie zur Entwicklung eines Leitbildes für die Neuorientierung eignen« (WD: 181).

Den – in den Delphi-Studien eingangs exponierten – gesellschaftstheoretischen Vorstellungen Nico Stehrs (wie übrigens auch den Vorstellungen Gernot Böhmes)² entspricht das hier artikulierte Verständnis von Wissensgesellschaft allerdings nicht. Denn für Stehr sind Vorstellungen zur Wissensgesellschaft überholt, wenn sie sich mit einem visionären Charakter von Gesellschaftsentwürfen verbinden. Der in Kanada lehrende Soziologe zeigt dies an Hand der soziologischen Argumentation in den Vereinigten Staaten der sechziger Jahre (vgl. Stehr 1994: 14/26f.). So hebt Stehr gerade die Unmöglichkeit von Zukunftsentwürfen, die Unbestimmtheit, Vielfalt und Kontingenz des Handelns als Merkmal von Wissensgesellschaften hervor. »Moderne Gesellschaftstheorien«, heißt es bei ihm, »können nur noch begrenzte Arbeit leisten und gebremste Erwartungen erfüllen« (Stehr 1994: 17). Die Gründe hierfür liegen im Wandel des Gegenstandes selbst, und zwar – wie Stehr schreibt – im »wachsenden Grad der mangelnden Determiniertheit moderner Gesellschaften« (Stehr 1994: 45). Die Tragweite dieser Diagnose können »visionäre Schlagworte« als »Reflexionskatalysatoren« nicht aufheben!

Festhalten läßt sich soweit also eine – zu soziologischen Gegenwartsinterpretationen quer stehende – Normierungsabsicht der Bildungspolitik, die in präzisierter Form auch in der Wissens-Delphi-Studie wieder auftaucht. Allerdings spricht die Normierungsabsicht – wie eingangs bereits festgestellt wurde – noch nicht *gegen* den bildungspolitischen Begriff der Wissensgesellschaft und seine Verwendung in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion. Hinzu kommt die Tatsache, daß in der Bildungs-Delphi-Studie den »Chancen und Risiken der Wissensgesellschaft« ein eigenes, allerdings nur achtseitiges Kapitel gewidmet wird (BD: 97 sowie – allgemein – BD: 97-104).

Wie wird in der erziehungswissenschaftlichen, genauer: in der bildungshistorischen Forschung das Verhältnis von Norm und Wirklichkeit, Intention und Funktion dargestellt? Ich komme zu meiner zweiten These:

(2) Mittels der Rede von der 'Wissensgesellschaft' erzeugt die Bildungspolitik die Illusion, primärer Akteur gesellschaftlich-politischer Entwicklungen zu sein. Gleichzeitig werden jedoch die sozialen Folgen der Wissensgesellschaft ignoriert.

Mit der bildungspolitischen Einführung der 'Wissensgesellschaft' verbunden ist der allgemeine Wunsch, die gesellschaftliche Entwicklung 'in die richtigen Bahnen lenken' zu können. 'Richtig' und 'falsch' – beide Ergebnisse sind den Delphi-Studien zu entnehmen – werden festgemacht sowohl an der Steigerung der wirtschaftlich-technischen Leistungsfähigkeit des Standortes Deutschland als auch an damit begründeten weitreichenden Veränderungen im Bildungssystem (z.B. durch internationale Kompatibilität, Qualitätssicherung, Innovation von Lernarrangements und -methoden). Auf diese Weise präsentiert sich die Bildungspolitik als Initiatorin eines großen und 'neuen' Aufbruchs. Gerade aus bildungshistorischer Sicht ist die mögliche Zielgerichtetheit solcher Bemühungen allerdings längst in Zweifel gezogen worden. Betont wird hier vor allem die Eigendynamik des Bildungssystems. In seiner Analyse zum Wachstum des deutschen Bildungssystems schreibt Hartmut Titze: »Das institutionalisierte Lernen im Bildungssystem hat sich ... bereits innerhalb des ersten Wachstumssprungs (d.h. im Übergang vom 19. zum 20. Jh., A.S.) weitgehend aus herrschaftlicher Kontrolle im Sinne einer Steuerung von oben befreit« (Titze 1999: 109). Folglich läßt sich, so Titze, das, was »die Menschen durch gemeinsames Handeln auf der

Ebene der Institutionen hervorbringen, ... (zwar) als intersubjektive *Systementwicklung* verfolgen« und im »historische(n) Zusammenspiel von Kollektivbiographien und Systementwicklung« untersuchen, jedoch nicht auf Einzelintentionen bzw. gezielte Systeminterventionen zurückführen (Titze 1999: 103).

Wenn jedoch politische Normen und Intentionen im Bildungswesen auch, aber nicht primär wirksam sind – worauf lassen sie sich dann beziehen? Wodurch sind sie motiviert? Bereits Mitte der siebziger Jahre hat sich Claus Offe um eine Antwort auf diese Fragen bemüht. Für ihn lassen sich »Tendenzen und Motive der Bildungspolitik ... zu erheblichen Teilen als *Reaktion auf die legitimatorischen Strukturprobleme* einer Gesellschaft erklären« (Offe 1975: 242). Zwar scheinen die der bildungspolitischen Argumentation 'vorgelagerten' Delphi-Studien an dieser Stelle dem aktuellen Forschungsstand näher. Denn betont wird in der methodischen Beschreibung dieser Studien, daß gerade keine konkreten Prognosen für zukünftige Entwicklungen gemacht werden sollen (IA: 6; BD: 6f.) und daß der »Weg in die Wissensgesellschaft« (WD: 191) – trotz der Leitbildidee und der Vorstellung, »den richtigen Weg (in die Wissensgesellschaft, A.S.) zu ebnen« (Bulmahn in WD: Vorwort) – im großen und ganzen für bildungspolitisch nicht gestaltbar gehalten wird. »Immer häufiger wird sichtbar«, heißt es in der Wissens-Delphi-Studie hierzu, »daß die zentralen Einflußgrößen für die künftige Entwicklung der Kontrolle zentraler politischer Instanzen entgleiten« (WD: 192). Man könnte darin also eine produktive Differenz sehen für eine mögliche Relativierung des bildungspolitischen Leitbildes 'Wissensgesellschaft'.

Dies ist aber nicht der Fall. Denn die hier diagnostizierten Prognosedefizite werden nicht auf die Problematik der Wissensgesellschaft als Leitbild zurückgeführt. Sie folgen vielmehr einer Logik, die als »individualistische Problemdefinition in einer gegebenen sozialen Lage« beschreibbar ist. Für Offe ist sie ein konstitutives Element bildungspolitischer Problembewältigung. Die »individuelle Lernanstrengung«, heißt es bei Offe, »wird anstelle der kollektiven und organisierten politischen Auseinandersetzung als das adäquate Mittel der sozialen Veränderung nahegelegt« (Offe 1975: 242).

Tatsächlich treten bereits in den Delphi-Studien an die Stelle gesellschaftspolitisch eingebundener Lösungsversuche Forderungen »nach Flexibilisierung, Förderung der Bereitschaft und Befähigung zu Innovation und eine Stärkung des Eigenverantwortlichkeitsprinzips« (BD: 91; vgl. auch WD: 192). Ungenannt bleiben Strukturprobleme des Bildungswesens wie beispielsweise Gernot Böhme sie beschreibt (Böhme 1997: 466). Ungenannt bleiben absehbare Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt, wie z.B. die Zunahme von Dienstleistungen und 'einfachen' Arbeiten, die beispielsweise im Abschlußbericht der »Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen« bereits mit einiger Selbstverständlichkeit als Dauertrend vorausgesetzt werden (vgl. Kommission für Zukunftsfragen 1997: 95f.). In diesem Zusammenhang wirkt schließlich die Formulierung der Delphi-Studien nur noch abstrakt, es gelte »die Fähigkeiten der von Ausgrenzung bedrohten Personen im Sinne einer Aktivierungsfunktion (zu) sichern und (zu) entwickeln ..., damit sie eine möglichst aktive Rolle im Veränderungsprozeß wahrnehmen und ihre Integration in die Gesellschaft bewahren und wieder erlangen können« (BD: 103).

Mit anderen Worten: Um die logischen und empirischen Funktionsdefizite der Bildungspolitik (vgl. Offe 1975: 230f.) als solche nicht greifbar werden zu lassen, wird auf eine individualistische Problemdefinition gesetzt. Und die Kategorie 'Zukunft' wird – je nach Perspektive – in den Bereich individueller Gestaltungsmöglichkeiten bzw. Gestaltungsnotwendigkeiten gerückt (vgl. hierzu auch WD: 193). Im Falle des Scheiterns und Mißerfolgs solle die Verantwortung beim einzelnen, nicht bei politischen Entscheidungen liegen.

² Vgl. hierzu auch Böhme 1997, der den ambivalenten Charakter der Zukunftsperspektiven der Wissensgesellschaft hervorhebt.

Gehen die Individualisierungszumutungen mit nichteingestanden Funktionsdefiziten der Bildungspolitik einher, wird mittels der Diagnose vom Reformstau zugleich eine aktive (Re-)Interpretation der gesellschaftlichen Wirklichkeit betrieben. Meine sich darauf beziehende These lautet:

(3) Die dem Leitbild »Wissensgesellschaft« zugrundeliegende Reformstaudiagnose setzt eine Interpunktion gesellschaftlicher Entwicklungen voraus, die der langfristigen Entwicklung des Bildungssystems nicht gerecht wird.

Im bildungspolitischen Diskurs zur Wissensgesellschaft wird – wie bereits festgestellt – in erster Linie mit den Wünschen und weniger mit den Erwartungen (oder Befürchtungen) von Experten argumentiert. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang zudem, daß die Bildungspolitik eine folgenreiche Umdefinition der Sachlage vornimmt: Die Entwicklung zur Wissensgesellschaft – so die Annahme im Abschlußbericht – folge gar keiner antizipierbaren Systemdynamik, sondern vielmehr – entgegen den von Experten festgestellten strukturellen Beharrungskräften – idealistischen Forderungen nach einem Abbau von Resignation, freizulegenden Energien und Wunschkpotentialen.

Der Leitbildentwurf der Bildungspolitik geht aber nicht nur mit einem idealistischen Politikverständnis einher (also: Reformwünsche als Motor gesellschaftlicher Entwicklungen), sondern darüber hinaus mit einer – der Mehrheitsmeinung von Experten offenbar entnehmbaren – Interpunktion gesellschaftlicher Entwicklungen, die nach den Ergebnissen der Bildungsforschung nicht zu halten ist.³ So verkennt das Konstrukt 'Reformstau – Notwendigkeit aktiver Bildungspolitik' nicht nur die langfristige Eigendynamik, sondern auch die Erfolge des Bildungssystems. Und diese lassen sich durchaus messen, etwa anhand der Zunahme von Fremdsprachenkenntnissen innerhalb der Bevölkerung. Unter Bezug auf diese und andere kulturelle Kompetenzen bescheinigt Jürgen Baumert in einer langfristig angelegten Kohortenanalyse der Bildungsexpansion, »eine kognitive Mobilisierung eingeleitet (zu) haben, die auf individueller Ebene verbesserte Teilhabe- und Gestaltungsmöglichkeiten in vielen Bereichen des privaten und öffentlichen Lebens (bereits) eröffnet (hat) und auf kollektiver Ebene ein Element langfristigen gesellschaftlichen Wandels darstellt« (Baumert 1991: 347). »Anfang der 90er Jahre«, heißt es bei ihm, »ist das formale Bildungsniveau der Bevölkerung der Bundesrepublik so hoch, wie es nie zuvor war« (Baumert 1991: 333). Vergleichbare Ergebnisse zur kognitiven Mobilisierung der nachwachsenden Generation werden auch von sozialisationstheoretischer Seite vorgelegt, mit weitreichenden Folgen übrigens für die Einlösbarkeit von Leitbildern überhaupt. Denn, so argumentiert Thomas Ziehe, »das Lebensgefühl (Jugendlicher in) der zweiten Modernisierungsphase (d.h. seit den achtziger Jahren, A.S.) ist erheblich weniger vom Neuen verzaubert, ist gebrochener, folgenbewußter und desillusionierter. Die Modernisierungsphänomene selbst setzen keine euphorischen Erwartungen mehr frei und werden auch nicht mehr überwiegend als biographischer Gewinn erfahren« (Ziehe 1996: 35f.). Folglich scheinen die Zunahme von Selbstreferenz bzw. Selbstreflexivität und die Entauratisierung der Schule heute miteinander einherzugehen und bringen auch die »letzten quasakralen Momente in der Institution Schule« zum Verschwinden. Die »Modernisierung« der Schule »bedeutet eine Entzauberung ... Der Preis ist ein Verlust an Aura ... Der Blick hinter den Vorhang ist – metaphorisch gesprochen – allen Beteiligten möglich ge-

worden, natürlich auch den Schülern. Ein Schüler fragt zum Beispiel die Lehrerin: 'Warum haben Sie diese Methode gewählt?'. Oder die Schüler bedauern die Lehrerin, daß sie einen so schweren Beruf gewählt hat. – Schule ist nicht (mehr) Schicksal, sondern sie ist 'gemacht'. ... Der entauratisierte Lehrer ist näher und ferner zugleich« (Ziehe 1997: 931).

Lassen sich als Folge der langfristigen Bildungsexpansion im 20. Jahrhundert auf der Systemebene also gar nicht primär Stagnation, sondern vielmehr kognitive Mobilisierung (wie auch soziale Dynamik; vgl. hierzu Müller 1998: 89ff.) feststellen, scheint dies in jüngster Zeit wiederum Rückwirkungen auf den individuellen bzw. kollektiven Umgang von Schülern (und Lehrern) mit gesellschaftlichen Systemen wie der Schule gehabt zu haben. Die Zunahme von Selbstreferenz bzw. Selbstreflexivität nämlich, die im Vergleich mit den fünfziger Jahren für die achte und neunte Dekade diagnostiziert wurde, hat bei Schülern und Lehrern offenbar nicht nur zu die Schule insgesamt 'entauratisierenden' atmosphärischen und habituellen Rationalisierungen geführt (vgl. Ziehe 1997: 929-932); sie leitete vielmehr auch eine »didaktische Rationalisierung« ein, die unter anderem »darin zu sehen (ist), daß Lehrpläne heute nicht mehr konventionalistisch begründet werden« können (Ziehe 1997: 929). Wird das zu vermittelnde Wissen auf diese Weise neu begründungspflichtig (vgl. Ziehe 1997: 929f.), stellt sich auch die Frage nach einer Neuorientierung von Bildungs- und Lernprozessen überhaupt. Auf den gegenwärtigen bildungspolitischen Umgang mit Bildung, Wissen und Lernen zielt deshalb meine vierte These.

(4) Das vermeintlich 'Neue' an der bildungspolitischen Argumentation erweist sich bei genauer Betrachtung über weite Strecken als längst bekannt.

Die im Zusammenhang der geforderten Neuausrichtung von Bildungsprozessen genannten Begriffe wie Kernkompetenzen oder lebenslanges Lernen sind, erstens, in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion seit den siebziger Jahren hinreichend bekannt; und nicht nur für die innovativ als 'Kernkompetenzen' bezeichneten Schlüsselqualifikationen liegen zahlreiche kritische Stellungnahmen vor (vgl. z.B. Barz 1996; Negt 1997: 227-238; Harney 1998; vgl. auch Heid 1988). Dennoch sind die hierzu vorliegenden empirischen Studien und theoretischen Reflexionen, wie sie sich beispielsweise in neueren Handbüchern zur Erwachsenen-, Berufs- und Weiterbildung finden (vgl. z.B. Arnold/Lipsmeier 1995; Tippelt 1999 [1994]) in den Delphi-Studien nicht einmal zitiert worden.⁴

Zweitens wird in den Delphi-Studien wie auch in aktuellen Beiträgen⁵ sehr vordergründig ein bestimmter Bildungsbegriff favorisiert, nämlich 'Bildung als Selbstbildung'. So erklärt beispielsweise der damalige, für die Delphi-Studien zuständige Fachreferent Hans-Herbert Wilhelmi: »Wir alle können die Humboldts des beginnenden neuen Jahrhunderts werden« (Wilhelmi 1998: 216). Die in einer solchen Wendung vorgestellte Bildung ist nicht zuletzt im Zusammenhang des nordrhein-westfälischen 'Hauses des Lernens' entschieden kritisiert worden. In seiner Kritik an der Denkschrift »Zukunft der Bildung – Schule der

³ Gefragt werden muß hier, ob die möglicherweise aus einer aktuellen Bedarfssituation resultierende Reformstaudiagnose von Experten hier mit der – unzulässigen – bildungspolitischen Suggestion einer dauerhaften Erfolglosigkeit des deutschen Bildungssystems a posteriori kurzgeschlossen worden ist.

⁴ In aktuellen Empfehlungen des Forums Bildung wird im Gegenteil sogar vor einer »Akademisierung« der bildungspolitischen Diskussion gewarnt: »Zwischen den einzelnen Kompetenzen gibt es zahlreiche wechselseitige Überschneidungen, die zu unterschiedlichen Ansätzen einer Kategorisierung führen. Eine 'akademische' Diskussion um die 'richtige' Etikettierung und Zuordnung sollte möglichst vermieden werden.« (Bildungs- und Qualifikationsziele 2000: [2]). – Nach Abschluß des Manuskripts ist im Februar 2001 der 59-seitige Bericht der Expertengruppe des Forums Bildung über »Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen« erschienen; vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2001b.

⁵ Vgl. z.B. die Rede von Bundespräsident Johannes Rau auf dem ersten Kongreß des Forums Bildung am 14. Juli 2000 in Berlin: »Wir sollten ... Bildung wieder stärker ganzheitlich verstehen. In der Bildung vergewissern wir uns unserer selbst und finden unsere Identität.« (Rau 2000: [2]).

Zukunft« verweist Jörg Ruhloff auf die Problematik, einen in seiner Selbstbezüglichkeits-Attitude heute entleerten und statt auf 'Unzeitgemäßheit' auf bloße Anpassung ausgerichteten humanistischen Bildungsbegriff wiederbeleben zu wollen (vgl. Ruhloff 1997/98: 28; kritisch hierzu auch Ladenthin 1997).⁶ »Erst ... aus der gedanklichen Distanz zu dem, was zeitgemäß ist«, heißt es bei Ruhloff, »wird es möglich, den Schein und Trug des alltäglichen, zeitgemäßen Lebens mitsamt seinen Zukunftsaussichten zu erkennen, zu ermessen, zu beurteilen und ihm mit tatkräftigen Berichtigungsversuchen zu entsprechen« (Ruhloff 1997/98: 29). Auch der den Delphi-Studien zugrundegelegte Wissensbegriff erweist sich in seiner Homogenität und Positivität als undialektisch angelegt und – sofern das »Nichtwissen« als zur Bescheidenheit mahnende Komponente ausgeklammert wird – seiner Historizität und damit zugleich seiner Zukunftsfähigkeit beraubt (vgl. Wolzogen 1999; ergänzend hierzu Treptow 2000: 27; Homfeldt/Schulze-Krüdenner 2000).

Drittens schließlich wird diffus auf reformpädagogische Vorstellungen des Lernens zurückgegriffen (vgl. insb. BD: 57/73/75; Neue Lern- und Lehrkultur 2000), die angesichts neuerer Untersuchungsergebnisse des Münchener Max-Planck-Instituts über die Vorteile 'traditioneller Unterrichtsmethoden' zumindest relativiert werden müssen. Voraussetzung für den Aufbau situierten, das heißt anwendungsorientierten Wissens ist danach eine solide und gut organisierte Wissensbasis, die am ehesten durch direkte Instruktion erworben wird und das heißt durch einen vom Lehrer gesteuerten Unterricht, der systematisch und verständnisorientiert für einen kumulativen und eben nicht rein additiven Wissenserwerb sorgt (vgl. hierzu Weinert 1996, 1997, 1998; Weinert/Helmke 1996). Folgt man darüber hinaus den aktuellen Analysen Ziehes und anderer zum Wandel jugendlicher Sozialisationsprozesse und -erwartungen, wünschen die Schülerinnen und Schüler der neunziger Jahre gar keinen reformpädagogischen Unterricht, keinen – wie Ziehe schreibt – »Situationsmix und Eintopf«, sondern »spezifizierte Lern- und Erfahrungssituationen« in einer bestimmten Regeln folgenden und die klassische Rollenverteilung von Schülern und Lehrern gerade nicht aufweichenden Funktionseinrichtung Schule (Ziehe 1996: 39). Als Option für die Rückkehr zu traditionellen Autoritätsstrukturen in Schule und Unterricht darf diese Kritik allerdings nicht gelesen werden. Ihr kritisches Potential bezieht sie vielmehr aus einer empirisch-psychologisch fundierten bzw. einer modernisierungstheoretisch historisierenden Begrenzung der traditionellen – und von bildungspolitischer Seite in den letzten Jahren erneuerten – reformpädagogischen Forderung nach 'Kindzentrierung' (ausführlicher hierzu Stroß 2001).

Als problematisch erweisen sich die den bildungspolitischen Visionen inhärenten Bildungsvorstellungen aus einem weiteren Grund. Denn:

(5) Die unter dem Vorzeichen der 'Wissensgesellschaft' in der bildungspolitischen Debatte verwendeten Begriffe und Postulate sind letztlich als Anpassung der bildungspolitischen Sprache und Programmatik an bereits laufende Entwicklungen zu verstehen.

Die Bedeutung sog. Kernkompetenzen wird sowohl in der Wissens- als auch der Bildungs-Delphi-Studie beschrieben. Sie wird von aktuellen bildungspolitischen Beiträgen bekräftigt (vgl. Bildungs- und Qualifikationsziele 2000; zur Identifizierung und Akkreditierung von Kernkompetenzen auf europäischer Ebene vgl. ergänzend Weißbuch 1996; A secondary education 1998). Gleichzeitig bleibt hier – wie auch in den Delphi-Studien – der Erwerb von Kernkompetenzen (im Sinne der Befähigung zum Umgang mit Informationen und zum sozialen Handeln) rückgebunden an die Nutzung von Wissen zur Steigerung der »wirtschaftlich-technischen Leistungsfähigkeit und ... der Konkurrenzfähigkeit des

Standorts Deutschland im internationalen Wettbewerb« (WD: 91). Im integrierten Abschlußbericht der Delphi-Studien heißt es hierzu, »die Fähigkeit zur Gewinnung und zum Einsatz von Wissen« sei »zum entscheidenden Wettbewerbsfaktor geworden« im »Kampf um Vormachtstellungen, Ressourcen, Wohlstand und Beschäftigung« (IA: 108).

Auf diese Weise wird der Erwerb von Kernkompetenzen zwar an den einzelnen als aktiv Handelnden gebunden, deren Einsatz jedoch als Anpassungsleistung an (vermeintliche) Notwendigkeiten der Wissensgesellschaft gefordert. Daß die übergeordnete Qualität der zu erwerbenden Kernkompetenzen in der Erhöhung individueller Flexibilität liegt, erweist sich hierbei keineswegs als Widerspruch, sondern – folgt man der bildungshistorischen Sicht Bernd Zymeks – geradezu als Voraussetzung für die zu leistenden Anpassungsprozesse innerhalb des sich neu dimensionierenden Beschäftigungssektors (vgl. Kommission für Zukunftsfragen 1997; vgl. des weiteren Zymek 1998). Gleichzeitig dient das von funktionalistischen Ansprüchen befreite Konzept zweckfreier Allgemeinbildung nicht zuletzt der sich weiter öffnenden Schere zwischen Bildungs- und Beschäftigungspolitik als Legitimationsgrundlage (vgl. Zymek 1998: 797f./800f.). Unter Bezug auf die von der Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen 1997 vorgelegten Vorschläge zur Restrukturierung des Arbeitsmarktes heißt es in dieser Sicht dementsprechend: »Im deutschen Bildungssystem vollzieht sich seit Jahren, ohne Anstoß durch die verantwortlichen Bildungspolitiker, zum großen Teil sogar gegen ihren erklärten Willen, ein schleichender Strukturwandel, der in vieler Hinsicht das längst durchgesetzt oder vorwegnimmt, was die Kommission meint, erst fordern zu müssen« (Zymek 1998: 800). Bezogen auf die Delphi-Studien und das in ihnen artikulierte Verständnis von Wissensgesellschaft läßt sich also feststellen: Suggestieren die Begriffe 'Kernkompetenzen' und 'Weiterbildung' neue Annäherungsmöglichkeiten zwischen dem Bildungs- und dem Beschäftigungsbereich als Resultat individueller Anstrengung und Anpassungsleistung, kann sich der postulierte Allgemeinbildungsanspruch auf seine rein persönlichkeitsbildenden Momente zurückziehen. Und Beschäftigung wird allenfalls noch vage in Aussicht gestellt durch das individuelle Vermögen und die Bereitschaft zu Transferleistungen im Sinne des – so bezeichneten – Beherrschens grundlegender »Wissensgebiete, Kompetenzen und Fähigkeiten« (IA: 42).

Die unter dem Programm der Wissensgesellschaft bildungspolitisch geforderte Anpassungsleistung vollzieht sich damit auf drei Ebenen: Erstens in dem – sich letztlich an volkswirtschaftlichen Kriterien orientierenden – Dringlichkeitsgebot einer Anpassungsleistung, die den Erfolg im Bildungs- und Beschäftigungswesen in einem hohen Grad individualisiert. Zweitens in der Negierung laufender Entwicklungen und der Erzeugung der Illusion von 'freier Entscheidung' durch die Leitbild-Offerte. Und, drittens schließlich, in der Aufforderung zur positiven Umdeutung von Prozessen, die als Abbau des Wohlfahrtsstaates gegenwärtig längst sichtbar sind (zum Abbau des Wohlfahrtsstaates vgl. Offe 1998; zum »Vertröstungseffekt« der Bildungspolitik vgl. ergänzend Offe 1975: 242).

Die Ausgangsbedingungen der Bildungsentwicklung stellen sich mithin komplizierter dar, als es das Leitbild der Wissensgesellschaft unterstellt. Folgt man den Empfehlungen der Bildungsforschung wäre deshalb auch in Zukunft der Weg »der allmählichen Erweiterung und Verbesserung theoretisch systematisierten und empirisch gesicherten Wissens« gegenüber der »große(n) Zeitdeutung« zu favorisieren (Müller 1998: 107).

Daran knüpft meine sechste und letzte These an. Sie lautet:

(6) Der gegenwärtig bestehende Qualifizierungsbedarf erfordert eine bildungspolitische Diskussion, die sich von visionären Etikettierungen fortbewegt hin zu einer durch Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung angereicherten öffentlichen Diskussion. Die Bereitschaft der staatlichen Bildungspolitik zur Übernahme von Eigenverantwortlichkeit (im

⁶ Der in der Denkschrift verwendete Begriff des *Lernens* wird bei Menck 1999 kritisiert.

Sinne reflexiv zu haltender Funktionssteigerung) wäre dabei als zentrales Element für die Entwicklung neuer zielorientierter Handlungsperspektiven zu begreifen.

Auf die Notwendigkeit einer – im internationalen Vergleich – zu verbessernden Qualifikation von Schul- und Hochschulabgängern ist in den letzten Jahren verstärkt hingewiesen worden. Tatsächlich zeigt die technologieinduzierte Dynamik in vielen Beschäftigungsbereichen und die damit im Zusammenhang stehende wachsende Konkurrenzsituation auf dem internationalen Markt einerseits die Plausibilität dieser Forderungen, andererseits birgt die relative Eigenständigkeit von Bildungs- und Beschäftigungssystem die Problematik einer in ihrer Passungsfähigkeit nur idealen Koppelung weiterhin in sich.⁷ Wird die Ambivalenz dieser Ausgangslage anerkannt, besteht das bildungspolitische Hauptproblem nicht länger im Nachweis eines bestehenden Qualifizierungsbedarfs überhaupt,⁸ sondern vielmehr in den – dysfunktionalen – bildungspolitischen Vorgaben, die mit seiner Behebung derzeit verbunden sind. Mit der radikalen Umorientierung der Bildungspolitik auf die Mechanismen des Marktes drohen nämlich die für die Existenz beider Teilsysteme, des Bildungs- und des Beschäftigungssystems, grundlegenden Differenzen eingeebnet zu werden und kann der Fortbestand staatlicher Bildungspolitik als einer 'staatlichen Sicherungsinstanz' auf Dauer nicht mehr gewährleistet werden. Als problematisch erweist sich dabei nicht die Forderung nach einer Marktorientierung des Bildungswesens an sich, sondern vielmehr die – in den letzten Jahren damit verbundene – weitreichende Abgabe von bildungspolitischer Verantwortung.⁹ Erhöht die marktwirtschaftliche Öffnung des Bildungssystems zugleich dessen Nichtsteuerbarkeit, können die Folgen der Öffnung wiederum als grundlegende Legitimation für eine weitere Öffnungspolitik dienen. Unter den gegenwärtigen Bedingungen der Verwissenschaftlichung des Alltags, der kognitiven Mobilisierung der nachwachsenden Generation sowie einer durch Sparzwänge politisierten Erziehungswissenschaft scheint deshalb eine pragmatische Umorientierung (wie auch die stärkere Beteiligung der Erziehungswissenschaft an) der bildungspolitischen Diskussion unumgänglich. Bildungspolitik hätte das Problem der Steuerbarkeit im Bildungswesen zum (öffentlichen) Problem zu erheben (vgl. v. Reccum 1998), eine Neuorientierung der bildungspolitischen Diskussion unter stärkerer Beteiligung von Expertenwissen anzustreben, und staatliche Bildungspolitik wäre schließlich – nicht als moralische Forderung, sondern in funktionaler Anerkennung der Entwicklungslogik des Bildungssystems und das heißt in bewußter Gegensteuerung zu vorhandenen Separierungstendenzen – wieder stärker auf Integration, nicht auf (weitere) Segregation auszurichten.¹⁰ Gegenüber dem normativen bildungs-

politischen Leitbild der Wissensgesellschaft wäre die Dignität dieser Zielsetzungen zugleich an ihrem Reflexionspotential und der permanenten Bereitschaft zur kritischen Auseinandersetzung mit neuen Forschungsergebnissen zu messen. Für die Forderungen nach Demokratisierung und sozialer Integration lassen sich bereits Indizien im gegenwärtigen bildungspolitischen Diskurs erkennen.¹¹ Für die noch anstehende Diskussion über verbleibende Steuerungsmöglichkeiten im Bildungswesen jenseits herkömmlicher – linearer – Prognoseverfahren (wie auch der Illusion andere gesellschaftliche Teilsysteme langfristig und zielgerichtet beeinflussen zu können) ist in einem von der Prognos AG im Anschluß an die Delphi-Studien erstellten Forschungsbericht erste Vorarbeit geleistet worden. Mithilfe des methodischen Szenarioansatzes werden hier – auf der Basis von Expertendiskussionen – dynamische Ablaufmuster konstruiert, die Korrelationen zeigen zwischen verschiedenen politischen Schwerpunkten (z.B. Wohlstand, soziale Gerechtigkeit, individuelle Entfaltungsmöglichkeit), bildungspolitischen Zielgrößen (z.B. Image des Bildungsstandortes Deutschland/Positionierung im internationalen Vergleich, Fähigkeit des Bildungssystems zur Vermeidung sozialer Ausgrenzungsprobleme, Entfaltung individueller Fähigkeiten) und entsprechenden bildungspolitischen Maßnahmen (z.B. Einführung von Schulwettbewerben/Evaluation, Einführung der Ganztagschule, Flexibilisierung der Schulzeit: individuell modular). Bildungspolitische Konsequenzen sind aus den Ergebnissen des Forschungsberichts m.W. bislang nicht gezogen worden. Dennoch könnte der bisherigen Leitbildformel der Wissensgesellschaft, die eine Ohnmacht gegenüber den Mechanismen des Marktes suggeriert, auf diese Weise eine erste, diskussionswürdige Alternative entgegengesetzt werden, die das »mühevoll Nachdenken über Wirkungszusammenhänge und die [aktive] Gestaltung von Entwicklungsprozessen« (Prognos 1999: 4) nicht scheut und die der Bildungspolitik zu einem Erneuerungsprozeß »in kontrollierter Eigenverantwortlichkeit« (v. Reccum 1998: 70) verhelfen könnte – auch wenn die gesellschaftliche Zukunft letztlich nicht vorauszusagen ist.

Literatur

- Arbeitsstab Forum Bildung: »Förderung von Chancengleichheit«. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung, bearb. v. H.v. Bothmer, H. Faulstich-Wieland, U. Hellert, P. Hölscher, H.J. Laewen, H. Loebe, R. Münchmeier, E. Röbe. Bonn, Februar 2001. (a)
- Arbeitsstab Forum Bildung: »Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation«. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung, bearb. v. H. Flöttmann, R. Lehmann, I. Lischka, I. Richter, C. Schiersmann, F.E. Weinert. Bonn, Februar 2001. (b)
- A secondary education for Europe: Symposium in »Key competencies in Europe«. Berne, Switzerland 27-30 March 1996. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation 1997, S. 47-49. In: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Materialsammlung zu den Themen Informationsgesellschaft, Wissensgesellschaft, Kompetenzentwicklung, europäische und globale Bildungspers-

⁷ Daß diese Differenz allerdings nicht zwangsläufig dazu führen muß, individuelle Bildungsbedürfnisse und betriebliche Qualifikationsanforderungen gegeneinander auszuspielen, zeigt die Analyse von Helmut Heid (1999).

⁸ Vgl. hierzu Baumert/Lehmann 1997 sowie die kontroversen pädagogischen, bildungspolitischen und methodologischen Diskussionen zur TIMS-Studie in den letzten Jahren (aktuell hierzu z.B. http://www.mpib-berlin.mpg.de/EUB/Volltexte/TIMSS_kontrovers.htm; Stand: Dezember 2000); vgl. des weiteren Hochschul-Informationen-System 1999; Klemm/Weegen 2000.

⁹ Ein funktionaler Verantwortungsbegriff wäre dabei auf kurz- bis mittelfristige binnensystemische Effekte innerhalb des Bildungssystems und nicht (erneut) auf die Vorstellung einer langfristigen Steuerbarkeit weiterer Teilsysteme, hier vor allem des Beschäftigungssektors, zu beziehen.

¹⁰ Aufgrund ihrer empirischen Studien zur Entwicklung des deutschen Bildungssystems kommen die Bildungsforscher Klaus Klemm und Michael Weegen zu dem (gegenüber den Ergebnissen der Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen gegenteiligen) Schluß: »Gefragt ist in den kommenden Jahren, in denen der Mangel im oberen Qualifikationssegment zunehmen wird, insbesondere mittelfristig eine Politik des inneren Ausbaus der Bildungsexpansion« (Klemm/Weegen 2000: [4]).

¹¹ So strebt beispielsweise das zunächst für die Dauer von zwei Jahren 1999 eingerichtete »Forum Bildung« die »direkte Beteiligung der Öffentlichkeit« als »wesentliche(n) Bestandteil« an: »Wir wollen aber nicht nur im engen Kreis der Mitglieder des 'Forum Bildung' diskutieren, sondern wir wollen einen breiten nationalen Diskurs anstoßen, an dem sich alle beteiligen sollen und können – nicht nur Bildungsexperten, sondern auch Eltern, Schüler, Auszubildende und Studierende« (Bulmahn 1999: [1]). Im Juli 2000 hat außerdem eine in diesem Zusammenhang gegründete Expertengruppe »Förderung von Chancengleichheit« unter Beteiligung der Erziehungswissenschaftler Hannelore Faulstich-Wieland und Richard Münchmeier ihre Arbeit begonnen (vgl. aktuelle Meldungen unter <http://www.forum-bildung.de>; Stand: August 2000). – Nach Abschluß des Manuskripts ist im Februar 2001 der 59-seitige Bericht der Expertengruppe zur »Förderung der Chancengleichheit« erschienen; vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2001a.

- spektiven, ausgew., zusammengest. u. eingel. v. H. Bartel unter Mitarbeit von G. Cseh u. J. Kreusch, Frankfurt/M. 1998, S. 69-71.
- Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.), Handbuch der Berufsbildung, Opladen 1995.
- Barz, B., Die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen für die berufliche Bildung unter Berücksichtigung der europäischen Dimension. In: Bandau, S. u.a. (Hrsg.), Schule und Erziehungswissenschaft im Umbruch. Ergebnisse einer deutsch-polnischen Symposiums, Köln 1996.
- Baumert, J., Langfristige Auswirkungen der Bildungsexpansion. In: Unterrichtswissenschaft 19, 1991, S. 333-349.
- Baumert, J./Lehmann, R. u.a., TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich, Opladen 1997.
- Bell, D., Die nachindustrielle Gesellschaft, Frankfurt/New York 1975 (engl. 1973).
- »Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen« Arbeitspapier Nr. 3; Einstiegsdiskussion in der Sitzung des Forum Bildung am 3.2.2000. In: <http://www.forum-bildung.de> (Stand: Juli 2000).
- Böhme, G., The structures and prospects of knowledge society. In: Social Science Information 36, 1997, H. 3, S. 447-468.
- Bulmahn, E., »Forum Bildung« startet seine Arbeit« (Pressemitteilung vom 29. Juli 1999. In: <http://www.forum-bildung.de> (Stand: Juli 2000).
- Delphi-Befragung 1996/1998: »Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen«. Integrierter Abschlusbericht. Durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, München/Basel, März 1998 (»Integrierter Abschlusbericht« = IA).
- Delphi-Befragung 1996/1998: »Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen«. Endbericht zum »Wissens-Delphi«. Durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Basel, April 1998 (»Wissens-Delphi« = WD).
- Delphi-Befragung 1996/1998: »Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen«. Abschlusbericht zum »Bildungs-Delphi«. Durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, München, Mai 1998 (»Bildungs-Delphi« = BD).
- Harney, K., Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung, Stuttgart 1998.
- Heid, H., Über die Vereinbarkeit individueller Bildungsbedürfnisse und betrieblicher Qualifikationsanforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, 1999, H. 2, S. 231-244.
- Heid, H., Über Informationsgehalt und Stichhaltigkeit von Argumenten, mit denen die Aktualität von Weiterbildung begründet wird. In: Bildung und Erziehung 41, 1988, H. 4, S. 459-476.
- Herzog, R., »Aufbruch ins 21. Jahrhundert«. Ansprache im Hotel Adlon am 26. April 1997. In: <http://www.bundespraesident.de> (Stand: März 1999).
- Hochschul-Informations-System GmbH, »Erhebliche Fortschritte bei internationalen Vergleichsrechnungen« (Pressemitteilung vom 4. November 1999). In: <http://www.his.de> (Stand: Juli 2000).
- Homfeldt, H.G./Schulze-Krüdener, J. (Hrsg.), Wissen und Nichtwissen. Herausforderungen für Soziale Arbeit in der Wissensgesellschaft, Weinheim/München 2000.
- Klemm, K./Weegen, M., Wie gewonnen, so zerronnen – Neue Befunde zur Bildungsexpansion (Manuskript vom 19. Juni 2000). In: <http://132.252.21.152/agklemm/index.html> (Stand: August 2000).
- Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen (Hrsg.), Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit in Deutschland. Entwicklungen, Ursachen und Maßnahmen. Leitsätze, Zusammenfassung und Schlussfolgerungen der Teile I, II und III des Kommissionsberichts, Bonn Dezember 1997.
- Ladenthin, V., Zukunft ohne Bildung. Eine kritische Lektüre der Schrift »Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft« der Bildungskommission NRW beim Ministerpräsidenten des Landes NRW. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 73, 1997, S. 238-253.
- Lane, R.E., The Decline of Politics and Ideology in a Knowledgeable Society. In: American Sociological Review 31, 1966, S. 649-662.
- Machlup, F., The Production and Distribution of Knowledge in the United States, Princeton N.J. 1962.
- Menck, P., Lernen – Ein Grundbegriff der Erziehungswissenschaft? In: Fuhr, T./Schultheis, C. (Hrsg.), Zur Sache Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn 1999, S. 147-155.
- Meng, R., »Annäherung in der Bildungspolitik. Bei SPD und CDU klingen viele Standpunkte ähnlich«. In: Frankfurter Rundschau vom 26.1. 2000.
- Müller, W., Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In: Friedrichs, J. u.a. (Hrsg.), Die Diagnosefähigkeit der Soziologie. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Opladen 1998, S. 81-112.
- Negt, O., Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche, Göttingen 1997.
- Neue Lern- und Lehrkultur. Arbeitspapier Nr. 7 des Forum Bildung vom 20. November 2000. In: <http://www.forum-bildung.de> (Stand: Dezember 2000).
- Offe, C., Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik – Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungswesens. In: Roth, H./Friedrich, D. (Hrsg.), Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten, Teil 1, Stuttgart 1975, S. 217-252.
- Offe, C., Der deutsche Wohlfahrtsstaat: Prinzipien, Leistungen, Zukunftsaussichten. In: Berliner Journal für Soziologie 1998, H. 3, S. 359-380.
- Prognos AG: Entwicklung alternativer Szenarioansätze auf der Basis des Wissens- und Bildungsdelphi. Untersuchung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBF), Bonn. Endbericht, bearb. v. I. Weidig u. H. Wolff, Basel, Juni 1999.
- Rau, J., Rede des Bundespräsidenten auf dem ersten Kongreß des »Forums Bildung« am 14. Juli 2000 in Berlin. In: <http://www.bundespraesident.de> (Stand: Juli 2000).
- Reccum, H. v., Bildungspolitische Steuerung oder Die Kunst, das Unmögliche möglich zu machen. Zwei Essays, 2., erw. Aufl., Frankfurt/M. 1998.
- Ruhloff, J., Bildung heute. In: Pädagogische Korrespondenz 1997/98, H. 21, S. 23-31.
- Schlicht, U., »Abschied von der Ideologie. SPD und CDU suchen nach Lösungen für die Schul- und Hochschulreform«. In: Tagesspiegel vom 28.1.2000.
- Stehr, N., Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften, Frankfurt/M. 1994.
- Stichweh, R., Die Soziologie und die Informationsgesellschaft. In: Friedrichs, J. u.a. (Hrsg.), Die Diagnosefähigkeit der Soziologie. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Opladen 1998, S. 433-443.
- Stroß, A.M., »Wissensgesellschaft« und Reformpädagogik im aktuellen bildungspolitischen Diskurs oder: Über notwendige Synthetisierungsleistungen der Erziehungswissenschaft jenseits bloßer 'Ideologiekritik'. Vortrag an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster am 14. März 2001, i.Vorb.
- Tippelt, R. (Hrsg.), Handbuch der Erwachsenenbildung, 2. Aufl., Opladen 1999 (1. Aufl. 1994).
- Titze, H., Wie wächst das Bildungssystem? In: Zeitschrift für Pädagogik 45, 1999, H. 1, S. 103-120.
- Treptow, R., Wissensgesellschaft und Soziale Arbeit. In: Homfeldt, H.G./Schulze-Krüdener, J. (Hrsg.), Wissen und Nichtwissen. Herausforderungen für Soziale Arbeit in der Wissensgesellschaft, Weinheim/München 2000, S. 23-39.
- Weinert, F.E., 'Der gute Lehrer', 'die gute Lehrerin' im Spiegel der Wissenschaft. In: Beiträge zur Lehrerbildung 14, 1996, H. 2, S. 141-151.
- Weinert, F.E., Notwendige Methodenvielfalt: Unterschiedliche Lernfähigkeiten erfordern variable Unterrichtsmethoden. In: Friedrich Jahresheft. Lernmethoden – Lehrmethoden – Wege zur Selbständigkeit, 1997, S. 50-52.
- Weinert, F., Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: Wissen und Werte für die Welt von morgen. Dokumentation zum Bildungskongreß des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst am 29./30. April in der Ludwig-Maximilians-Universität München, München 1998, S. 101-125.
- Weinert, F.E./Helmke, A., Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In: Leschinsky, A. (Hrsg.), Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen, Weinheim 1996, S. 223-233.
- Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft, hrsg. v. d. Europäischen Kommission, Luxemburg 1996, S. 5-7/22-24/58-59. In: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Materialsammlung zu den Themen Informationsgesellschaft, Wissensgesellschaft, Kompetenzentwicklung, europäische und globale Bildungsperspektiven, ausgew., zusammengest. u. eingel. v. H. Bartel unter Mitarbeit von G. Cseh u. J. Kreusch, Frankfurt/M. 1998, S. 13-19.
- Wilhelmi, H.-H., »... auf dem Weg zu einer neuen Allgemeinbildung«. In: Dally, A. (Hrsg.), Bildung im Umbruch: Anforderungen der AGENDA 21 und Chancen der Informationsgesellschaft. Loccum Protokolle 57/97, Stadthagen 1998, S. 213-216.
- Wolzogen, C.v., Die Zukunft des Nichtwissens oder Wozu noch Allgemeinbildung? In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 75, 1999, H. 4, S. 482-495.

- Ziehe, T., Adieu siebziger Jahre! Jugendliche und Schule in der zweiten Modernisierung. In: Pädagogik 48, 1996, H. 7/8, S. 35-39.
- Ziehe, T., Vom Preis des selbstbezüglichen Wissens. Entzauberungseffekte in Pädagogik, Schule und Identitätsbildung. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, 2. Aufl., Frankfurt/M. 1997, S. 924-942.
- Zymek, B., »Leitbild ist nicht mehr der erwerbstätige, sondern der tätige Mensch.« Ein bildungshistorischer Kommentar zu den Forderungen der Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen. In: Zeitschrift für Pädagogik 44, 1998, H. 6, S. 789-803.

Abstract

This analysis focuses on two studies initiated by the German Ministry of Education that were published in 1998: the 'Wissens-Delphi' and the 'Bildungs-Delphi'. These are the central empirical studies for the current political debates on the so-called knowledge society (Wissensgesellschaft). Based on their results and their specific understanding of this knowledge society, the actual attempts of setting norms and goals in educational policy are discussed in six theses. It is argued to separate the discourse of educational politics from its rather problematic visionary character, to develop new political responsibilities that are tied to specific goals, and to include expert knowledge and educational research in these debates.