

Die freie Verfügbarkeit dieses Beitrages wurde ermöglicht durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Stabsstelle »Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste«



Hinweis zur Nutzung dieser PDF-Ausgabe

Für die Nutzung dieses Textes gelten die Bestimmungen des deutschen Urheberrechtsgesetzes.

Dieses Dokument ist für Privatpersonen somit ausschließlich für den persönlichen, nichtkommerziellen Gebrauch bestimmt.

Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern oder weiterverbreiten.

Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen ggf. vorhandene Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden.

© 2020 Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen

Bildungspolitische Kontroversen und wissenschaftliche Aufgaben

Summary: How does the science of adult education enter into propositions and subjects brought into public discussion by the policies of further education? Is adult education really sufficiently concerned about it? And is it done in a way to ensure that its arising opinions will be of great importance?

Owing to new contributions and discussions this article shows how the science of adult education deals with the question of a possible functionalisation of adult education, the problem of priority of further vocational education and the demand for chances of general and political education, revealing thus important starting points, but also unsolved problems that have to be taken into consideration by the science of adult education in order to avoid the risk of remaining one single tune or only one interested party among others in the discussion of educational policies.

Braucht die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung eine zweite „realistische Wende“, wie sie in neueren bildungspolitischen Verlautbarungen von der Weiterbildungspraxis gefordert wird? Der Eindruck, die Wissenschaft setze sich weniger direkt als vor 15–20 Jahren mit Bildungspolitik auseinander, kümmere sich weniger um die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und um die technisch-ökonomischen Veränderungen, ist weit verbreitet. Dagegen halten könnte man: bildungspolitische Äußerungen einzelner Wissenschaftler, die von Görs und Voigt initiierte Arbeitsgruppe für berufliche Weiterbildung (vergl. zuletzt Görs u.a. 1987), die Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Entwicklung der Erwachsenenbildung in der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (vergl. Schlutz/Siebert 1983, Schlutz 1983, Schlutz 1985) und das Eingehen auf Probleme der neuen Medien (z. B. durch Ahlheim, Faulstich, Knoll, Lisop und Schiersmann). Trotz solcher Aufzählungen ist spürbar, daß sich Aufgabenzentrierung und vor allem Blickrichtung der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung geändert haben – z. B. weg von der Makroebene, hin zu den Subjekten der Bildungsprozesse –, und eine

Frage ist, ob dies im Hinblick auf die jüngsten bildungspolitischen Entwicklungen und die dadurch möglichen Veränderungen in der Bildungspraxis noch zu rechtfertigen ist oder ein schwerwiegendes Versäumnis darstellt.

Ich möchte diesem Problem und der Frage, wie die Wissenschaft sich heute mit den von der Bildungspolitik eingebrachten Themen auseinandersetzt, anhand neuerer Diskussionen in der Kommission Erwachsenenbildung nachgehen. Diese sind z. T. in den genannten Sammelbänden dokumentiert; die jüngste Diskussion ist unter dem Titel „Zur Entwicklung der Erwachsenenbildung aus wissenschaftlicher Sicht“ veröffentlicht worden (Schlutz/Siebert 1987); soweit nicht anders erwähnt, entstammen die unten genannten Beiträge dieser Publikation. Dabei möchte ich die bildungspolitischen Verlautbarungen und Kontroversen nicht noch einmal wiederholen, sondern unmittelbar darauf eingehen, wie die Wissenschaft die Schlüsselbegriffe behandelt, die die weiterbildungspolitische Wende tragen sollen: Ausrichtung der Weiterbildung auf ihre Funktion für eine künftige (Informations-) Gesellschaft (1), Qualifikationsoffensive und Priorität für berufliche Weiterbildung (2), neue Allgemeinbildung bzw. kompensatorische allgemeine und politische Bildung (3). Abschließend (4) möchte ich auf die Eingangsfrage nach der Rolle und nach möglichen Aufgaben der Wissenschaft zurückkommen.

1. Funktion und Funktionalisierung von Weiterbildung

Bildungspolitische Fragen sind in der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung meist als Fragen der Legitimation und Funktion von Weiterbildung diskutiert worden. Trotz der Aufforderung von Strzlewicz (in Schlutz/Siebert 1983), Erwachsenenbildung offensiv zu begründen aus der Legitimität der Demokratie und dem Auftrag der Menschenrechte, scheinen die Erwachsenenbildung wie die Wissenschaft davon immer mehr in die Defensive geraten zu sein. Die Abwehr von Funktionalisierungs- und Instrumentalisierungsbestrebungen stand auch in der jüngsten Diskussion der Wissenschaft über Weiterbildungspolitik im Mittelpunkt, weshalb ich die entsprechenden Beiträge von Kuhlenskamp und Strunk (in Schlutz/Siebert 1987) besonders hervorhebe.

Für Kuhlenskamp ist der Bedeutungszuwachs der Weiterbildung seit Mitte der sechziger Jahre im wesentlichen ökonomisch begründet. Diese Begründung muß wieder stärker durchschlagen und damit das Gewicht von Weiterbildung sich verändern, wenn ökonomisch Krisen auftreten

und damit Krisenintervention politisch gefragt ist. Weiterbildung scheint aufgrund ihrer Mehrdeutigkeit besonders leicht funktionalisierbar zugunsten unterschiedlicher Interventionsstrategien. Kuhlenkamp knüpft mit dieser These an einen Beitrag an, den er vier Jahre zuvor zur Diskussion gestellt hat (in Schlutz 1983). Während es aber damals um den Zugriff der Sozialpolitik auf Weiterbildung und um die Sozialpädagogisierung von Weiterbildung ging, zeichnet sich nun die größere Gefahr einer völligen Unterordnung von Weiterbildung unter Wirtschafts- und Technikpolitik ab. Beispielhaft dafür ist die sogenannte „Qualifizierungsoffensive“, die für eine Interessenkoalition von Arbeitgebern, Gewerkschaften und Staat so attraktiv sei, weil dadurch deren unterschiedliche Funktionsbedarfe (z. B. Qualifikationserfordernisse, Technologieakzeptanz, Arbeitsplatzsicherung, Loyalitätserhalt) ohne neue finanzielle Eigenleistung gesichert werden könnten. Zusammengehalten wird diese Koalition auch durch den gemeinsamen Glauben an die Interdependenz von Fortschritt, Wissensproduktion und Qualifizierung. Kuhlenkamp kritisiert nicht nur diese Perspektive und die damit verbundene Funktionsverschiebung von Weiterbildung, sondern sieht eine Gefährdung des gesamten Weiterbildungsbereichs für den Fall, daß direktere Formen der Krisenintervention politisch opportun erscheinen. Zweierlei muß gegen diese Tendenzen getan werden: Weiterbildung und Wissenschaft müssen ihre eigenen Normen – Bildung und Erwachsensein – wieder stärker hervorkehren; Weiterbildung muß wieder Gegenstand genuiner bildungspolitischer Strategien werden.

Strunk kommt zu einer ähnlichen Beurteilung der jüngsten bildungspolitischen Tendenzen, die er als „instrumentelle Wende“ bezeichnet. Strunk argumentiert allerdings historischer und hebt den Anteil der Weiterbildungsträger an der Entwicklung hervor. Die instrumentelle Wende stellt für ihn eine völlige Abkehr von den bildungspolitischen Prinzipien dar, die seit dem Deutschen Ausschuß erarbeitet worden seien. Diese Prinzipien hätten das Doppelziel gehabt, den gewachsenen Pluralismus der Erwachsenenbildung mit dem Interesse an ihrem systematischen Aufbau zu verbinden, um so eine völlige Kommunalisierung oder eine reine Wettbewerbsorientierung zu verhindern. Voraussetzung für das Gelingen eines solchen Konzepts, eines öffentlichen Weiterbildungssystems in freier Trägerschaft, sei die ausdrückliche Trennung von Bildungsinteressen und organisationsspezifischen Interessen der Träger gewesen. An diese Voraussetzung hätten sich aber die Träger weitgehend selbst nicht gehalten. Der zunehmende Loyalitätsverlust bei Mitgliedern aller Großorganisationen habe im Gegenteil die Tendenz gefördert,

Weiterbildung für die Organisationsinteressen einzusetzen. Dies zeige sich in vielen Konflikten zwischen Institutionen und Trägern, aber auch in der Revision des niedersächsischen Erwachsenenbildungsgesetzes von 1983: Wenn dadurch freie Lehrplangestaltung und Mitarbeiterauswahl nicht mehr Sache der Bildungseinrichtungen, sondern der Träger sei und wenn zugleich wert- und normenorientierte Bildung besonders gefördert werde, so bedeute dies eine engere Bindung der Bildungsarbeit an die Organisationsziele der Träger. Die neueren bildungspolitischen Verlautbarungen vollziehen für Strunk nur eine Entwicklung nach, wenn sie die Träger als Spiegelbild der Pluralität von Interessen und Bedürfnissen der Erwachsenen betrachten und ihnen das Recht zuerkennen, Weiterbildung für diese Interessen zu instrumentalisieren. Die damit eingeschlagene Reprivatisierung der Weiterbildung kann aber letztlich gar nicht im Interesse aller Träger liegen, weil sie die finanzstarken Gruppen begünstigen wird.

Bildungspolitische Entwicklungen und Entwürfe werden in diesen beiden Beiträgen – einmal unter politikwissenschaftlich-funktionalistischen, zum anderen unter historisch-strukturalistischen Gesichtspunkten – daraufhin untersucht, ob sie in sich stimmig sind, wie sie sich zur bisherigen Entwicklung verhalten und ob sie einem neuzeitlichen Begriff von Bildung gerecht werden. In diesen Vorgehensweisen werden die Chancen der Bildungswissenschaften dafür erkennbar, eine eigene Argumentation in der bildungspolitischen Diskussion vorzutragen. Zugleich bleiben jedoch auch Fragen offen, die weitere, auch empirische Bearbeitung verlangen, vielleicht aber auch auf Grenzen der Erziehungswissenschaft verweisen: Ist Funktionalisierung nicht bis zu einem gewissen Grade der Preis für steigende gesellschaftliche Relevanz von Weiterbildung, insbesondere wenn man, wie Kuhlenkamp dies andeutet, die wirtschaftliche Entwicklung ohnehin für den historischen Motor der Bildungsentwicklung hält? Muß Funktionalisierung der Weiterbildung notwendig die (Selbst-) Instrumentalisierung der Lehrenden und Lernenden nach sich ziehen? Wer soll noch ein Interesse an Bildung im nicht-instrumentellen Sinne haben und verfolgen, wenn dies – nach den skizzierten Analysen – weder die historisch damit besonders befaßten Gruppen noch die Bildungspolitik tun? Offen gelassen wird auch die alte Frage, in welchem Verhältnis Bildung im emphatischen Sinne zum Qualifikationserwerb steht: Bedeutet die Forderung nach größerer Autonomie der Weiterbildung zugleich völlige Trennung von Bildungs- und Beschäftigungssystem, und wie ließe sich damit den Qualifikationserfordernissen und –bedürfnissen nachkommen?

2. Qualifizierung und berufliche Weiterbildung

Genau dieser letzten Frage ging eine Arbeitsgruppe nach, die sich mit der „Qualifizierungsoffensive“ beschäftigte, also jener wirtschafts- und bildungspolitischen Initiative, mit der die Bereitschaft von Arbeitnehmern, Arbeitslosen und besonders von Betrieben geweckt werden soll, sich der dritten industriellen Revolution zu stellen. Die Referenten Ehmann und Sauter ziehen aus den Entwicklungen ganz andere Schlüsse für die Ordnung der Weiterbildung als Kuhlenkamp und Strunk. Sie gehen auch davon aus, daß die gegenwärtige Arbeitslosigkeit nicht zentral auf individuelle oder kollektive Qualifizierungslücken zurückzuführen ist. Deshalb trägt ein öffentliches Bildungskonzept, das wie bislang im wesentlichen Arbeitslose weiterbildet, kaum zu mehr Beschäftigung bei. Um nicht nur kurativ, sondern auch präventiv wirken zu können, soll die betriebliche Weiterbildung öffentlich gefördert werden. Realisiert werden soll das in einem „dualisierten Weiterbildungssystem“, also durch Abstimmung zwischen betrieblicher und außerbetrieblicher Weiterbildung bzw. in Weiterbildungsverbänden. Beschäftigungswirksamkeit erhoffen sich Ehmann und Sauter vor allem von einer Weiterbildung von Arbeitslosen in Betrieben und von Vollzeitlehrgängen für Erwerbstätige, durch deren Bildungstätigkeit zugleich Prävention gefördert und Neueinstellungen erreicht würden. Die Verfasser sehen selbst die Probleme ihres Konzepts: Vernachlässigung der Langzeitarbeitslosen, Möglichkeiten der Personalrotation durch Überangebot an qualifizierten Kräften (hire and fire), die Schwierigkeit der Antizipation des Qualifizierungsbedarfs bei der kurzfristigen Planung der Betriebe. (Natürlich wären für Arbeitslose, die in Betrieben fortgebildet werden, ähnliche Übernahmeprobleme zu erwarten wie für Auszubildende am Ende der Lehre.)

Auch Godehard Neumann äußert die Vermutung, daß die meisten Betriebe den Qualifizierungsbedarf kaum angeben könnten; die Umsetzung der Qualifizierungsoffensive gehe dort stockend vor sich (vergl. ähnlich Mickler in Görs 1987). Er vermißt auch die Lösung des Problems anerkannter Abschlüsse, die die erworbene Kompetenz unabhängig machen von dem akuten Betriebsinteresse, und die Sicherung von Qualitätsstandards. In die letzte Richtung weist auch Schöffters Forderung einer Qualifizierungsoffensive für selbständige Erwachsenenbildner: In der Berliner Variante der Qualifizierungsoffensive werden Weiterbildungsanstrengungen der Klein- und Mittelbetriebe unterstützt, die sich Kompetenz von Weiterbildnern oder Weiterbildungsinstitutionen holen

können. Damit sind nach Schöffter sowohl die Betriebe als auch die anzusprechenden Praktiker überfordert – wohl weil beide Seiten die Qualifizierungswege und -ziele nicht kennen.

Neumann hat recht, wenn er bedauert, daß die Wissenschaft die Qualifizierungsoffensive zuwenig beachtet, und ebenso wohl Schöffter, wenn er eine wissenschaftliche Beurteilung dieser Ansätze fordert, die sich lösen kann von eingefahrenen bildungspolitischen Positionen. Gerade deshalb muß aber gefragt werden, ob die Probleme überhaupt schon hinreichend vorgeklärt sind, zu denen die Bildungswissenschaften sich äußern sollten. Sonst besteht die Gefahr, daß Wissenschaft die politische Auseinandersetzung um die Verteilung von Mitteln und um die Struktur des Weiterbildungssystems ohne eigene Argumente wiederholt.

Es scheint so, als ob gerade die wichtigste Vorfrage nicht durch die Erziehungswissenschaft geklärt werden könnte: Werden denn überhaupt neue anspruchsvolle Qualifikationen von der Masse der Arbeitnehmer und Arbeitslosen in Zukunft verlangt werden, und sind diese Qualifikationen soweit prognostizierbar und beschreibbar, daß sie damit lernend zu antizipieren sind? Ingrid Lisop bestreitet das in ihrem Beitrag. Zumindest darf man bezweifeln, daß es zur Klärung nötiger Qualifikationen und wünschenswerter Kompetenzen beiträgt, wenn in manchen bildungspolitischen Verlautbarungen einfach die alte und von vielen Qualifikationsforschern bestrittene These vom ständigen Trend zur Höherqualifizierung aller wiederholt oder eine neue Hoffnung auf Allgemeinbildung durch Qualifizierung (vergl. dazu den nächsten Abschnitt) genährt wird. Andere wichtige erziehungswissenschaftliche Fragen sind die nach der pädagogischen Qualität und der Hilfe, die Professionalität dabei leisten könnte, beide von Neumann und Schöffter zumindest gestellt. Selbstverständlich werden Bildungstheorie und wirtschaftliche Rationalität andere Maßstäbe der Qualitätskontrolle einbringen (vergl. dazu Künzel, z. B. in Schlutz/Siebert 1986). Dennoch sind dies auch empirische Fragen, zu deren Beantwortung pauschale Unterstellungen im Sinne minderer Qualität oder einseitiger Funktionalisierung nicht ausreichen. Einerseits scheint es in der innerbetrieblichen Weiterbildung sehr unterschiedliche Akzentsetzungen zu geben bis hin zur anscheinenden Einlösung alter pädagogischer Forderungen (vergl. Markert in Schlutz/Siebert 1987). Andererseits besteht auch in der Berufspädagogik und Bildungstheorie keine Einigkeit darüber, unter welchen Bedingungen eine Qualifizierungsmaßnahme bildend wirkt oder doch nicht bildungshemmend ist: z. B. wenn sie identitätsfördernd ist, wenn sie Kompetenzgefühl und eine gewisse Autonomie am Arbeitsplatz

stärkt oder wenn sie allgemeine und politische Bildung mitvermittelt etc. Gegenüber der Neigung von Erziehungswissenschaftlern, jeden Grund gut genug zu halten, diesem Teil der Bildungswirklichkeit auszuweichen, muß die Aufforderung von Görs und Voigt auf der Fachtagung berufliche Weiterbildung (in Görs 1987) unterstützt werden, Lehrgang für Lehrgang daraufhin zu untersuchen, was er an Bildungsförderlichkeit für unterschiedliche Lerngruppen enthalten könnte.

3. Allgemeinbildung und politische Bildung

Wenn in der Bildungstradition immer wieder gefragt wurde, ob denn berufliche Aus- und Weiterbildung überhaupt etwas mit Bildung zu tun habe, ob Bildung nicht nur in einem, allerdings historisch variierenden Prozeß der Allgemeinbildung zu erlangen sei, dann war in solchen Fragen beides enthalten: Arroganz der Privilegierten ebenso wie die Sorge um den Ausschluß ganzer Bevölkerungsgruppen von solcher Allgemeinbildung. Was bedeutet es nun, wenn neuerdings in völliger Abkehr von der Tradition nicht nur die Konvergenz von beruflicher und allgemeiner Bildung behauptet, sondern gar die künftig nötige Qualifizierung als Antriebsmoment einer neuen Allgemeinbildung angesehen wird?

Faulstich und Johansson fragen in ihren Referaten, welche Entwicklung in der Arbeitswelt dazu berechtigen könnte, von einem Trend zu umfassenderen Schlüsselqualifikationen und zu ganzheitlicheren Arbeitsabläufen zu sprechen. Grundlage solcher Überlegungen ist die Tendenz zur flexiblen Automatisierung, deren systemartige Verschränkungen es erlauben, bereichsübergreifend zu rationalisieren und die Arbeitsteilung zu verringern. Wie diese Möglichkeiten genutzt werden, hängt allerdings von unternehmenspolitischen Entscheidungen ab. Unter dieser Voraussetzung glaubt Peter Faulstich an die Möglichkeiten einer neuen Allgemeinbildung, die das traditionelle Schisma von ökonomischer Qualifizierung und persönlicher Bildung in einer polytechnischen Aus- und Weiterbildung überwinden und zugleich das traditionelle Allgemeinbildungskonzept um die Arbeitserfahrungen des Erwachsenen bereichern könne. Im Gegensatz dazu zeigt Johansson anhand empirischer Untersuchungen, daß das konkrete Interesse der Betriebe der Ausweitung fachlicher Kompetenzen Grenzen setzt. Weder sei mit Anhebung der kognitiven Anforderungen automatisch ein ganzheitlicher Aufgabenzuschnitt verbunden, noch schließe die fachliche Bildung

ein solches Überblickswissen ein, das die Neugestaltung von Arbeitsbedingungen ermöglicht. Kern und Schumann, die Urheber der Reprofessionalisierungsthese schränkten Allgemeinbildung unzulässig auf gute fachliche Bildung ein und übersähen zudem, welche Kontrollmöglichkeiten, welcher Abzug von Erfahrungswissen mit der Informatisierung auch gegeben seien.

Die von beiden Referenten gemeinsam vertretene Auffassung, Berufsbildung müsse immer noch Bildung und Allgemeinbildung sein, wird von Jochen Kade abgelehnt. Dies entspreche einem veralteten Ideal von ganzheitlicher und umfassend gebildeter Persönlichkeit. Praktisch zeigten Teilnehmer an Ökologiekursen, daß Beruf und Kultur, Qualifikation und Bildung für sie zwei relativ unabhängige und koexistierende Lebenszentren darstellen. Kade empfiehlt, den Dualismus von Bildung und Qualifikation auszuhalten, ohne damit Qualifikation, wie in alten Argumentationen, abzuwerten. Im Gegensatz hierzu hat Christiane Schiersmann eindringlich dargelegt, daß bei Frauen das Bedürfnis noch lebendig ist, die bislang auseinanderlaufenden Lebenskonzepte – hier Familie, dort Beruf oder Berufswunsch – zu integrieren. Dieser Wunsch stellt nicht nur einen frontalen Angriff auf die heutige Arbeitsteilung dar, sondern enthält auch eine Sehnsucht nach Allgemeinbildung, die die weiblichen, bislang übersehenen Ansprüche und Qualitäten umfaßt.

Die Frage drängt sich geradezu auf, ob es nicht der geheime Sinn der historischen Allgemeinbildungskonzepte gewesen ist, solche Abspaltungen und Trennungen bewußt zu halten und zum Thema zu machen, etwa auch die Trennungen zwischen Technik und Kultur, Volksbildung und Arbeiterbildung, wissenschaftlicher und volkstümlicher Bildung etc. Auch das heutige Reden über Allgemeinbildung läßt im Grunde zwei Tendenzen erkennen, deren Auseinanderlaufen diskussionswürdig ist: Da ist einerseits die Allgemeinbildung für die Führungskräfte des Computerzeitalters, eine höchst formale Bildung für eine Funktionselite, die inzwischen auf die Rückbindung an kulturelle Gehalte verzichten kann. Da ist andererseits die Rede von einer Allgemeinbildung für die Verlierer dieser Entwicklung, denen aus den Beständen der funktionslos gewordenen alten Kultur Trost und Sinn gestiftet werden soll. Dort, wo die Konvergenz von beruflicher und allgemeiner Bildung behauptet wird, ist die erste Vorstellung gemeint. Aber läßt sich Allgemeinbildung – und dies ist eine theoretische und empirische Frage zugleich – reduzieren auf jene abstrakte Pseudouniversalität der angeblich identischen Freizeit- und Berufsqualifikationen: auf Flexibilität (Umschalten), Selektionsfähigkeit (bei Programmen und Informationen), Kommunikation (Überset-

zung, Zusammenführung von Informationen) und Kreativität (Suche nach alternativen Programmen)? Wird umgekehrt nicht von der Erfüllung der Allgemeinbildungsidee ausgegangen, sondern dieser Gedanke weiterhin als Ansporn genommen, sich mit den Trennungen und Hindernissen zu beschäftigen, die seiner Einlösung entgegenstehen: Müßte dann Allgemeinbildung für Erwachsene nicht als politische Bildung in einem sehr weiten Sinne ansetzen? Noch weiter geht Thomssen in seiner Interpretation des Allgemeinbildungskonzepts: Allgemeinbildung soll der Bewahrung und Erweiterung von Lebenswelt und politischer Kultur dienen. Sie muß den Widerstand gegenüber Verdinglichungstendenzen, die Selbstaufklärung und die Phantasie für neue Lebensformen und deren Entfaltung fördern. Thomssens Vorstellungen von Allgemeinbildung sind bewußt – und im Gegensatz sowohl zu bildungspolitischen Trends als auch zu traditionellen Vorstellungen der Arbeiterbildung – jenseits der Arbeit angesiedelt. Arbeit könne keine politisch-kulturelle Identität mehr stiften, auch die neuen Technologien nicht. „Es wird der allgemeinen Bildung aufgegeben sein, den Findungsprozeß einer neuen sozialen Idee zu beflügeln.“ (Thomssen in Heid/Herlitz 1987, S. 159)

Angesichts der letzten Argumentation stellt sich die Frage, welche Chancen denn eine genuine politische Erwachsenenbildung noch hat, die in neueren bildungspolitischen Thesen entweder gar nicht vorkommt oder der Einsicht in die staatliche Ordnung und der Gewinnung moralischer Handlungsnormen dienen soll. In einer eigenen Arbeitsgruppe wurden Ansätze politischer Erwachsenenbildung bedacht, die ich schlagwortartig als Identitäts-, Überlebens- und Interessenansätze unterscheiden möchte. Dabei setzt sich Werner Markert noch einmal umfassend mit den hier bisher benannten Themen auseinander, indem er fragt, was die unterschiedlichen Zukunftsprognosen – Antagonismus von Arbeitsbesitzern und Arbeitslosen, postmoderne Computerkultur, neue ganzheitliche Produktionskonzepte – für den Gedanken des Politischen und der politischen Bildung bedeuten. Seine Ratlosigkeit, mit der er diese unübersichtlichen Tendenzen nachzuzeichnen versucht, entspricht unserer postmodernen Situation wahrscheinlich mehr als seine abschließende Lösung: Man müsse nur nach den hinter diesen Trends stehenden Interessen fragen, um die Ungereimtheiten aufzulösen und die Widerstände gegenüber politischer Bildung und Demokratisierung zu erkennen.

Sicher sind Interessenanalyse und Ideologiekritik angesichts der Herausforderungen der Bildungspolitik nicht unangemessen; aber die Frage ist, was sie bewirken außer der Beruhigung des Intellektuellen

darüber, daß sein Weltbild noch oder wieder stimmt. Wenn der Interessenbegriff, wie Strunk gezeigt hat, bereits bildungspolitisch besetzt ist, dann wird man politische Bildung kaum dadurch wiederbeleben, daß ein abstrakter Interessenbegriff gegen einen anderen gestellt wird. Müßte nicht heute zunächst nach den Interessen der wirklichen Subjekte (vergl. Meueler), nach der Bedeutung des Wissens für die politische Reflexion, z. B. in ökologischen Fragen (vergl. Heger), und dann wieder nach sinnvollen Zielen politischer Bildung gefragt werden? Zu diesem letzten Punkt haben alle genannten Beiträge deutlich gemacht, daß paternalistische Konzepte politischer Bildung, die vordefinierte Werte und Einsichten vermitteln wollen, sei es im Sinne linker Aufklärungskonzepte, sei es im Sinne konservativer Fürsorge, bei erwachsenen Adressaten nicht einmal Aussicht auf Resonanz, geschweige denn auf Lernerfolg haben werden.

4. Interessen und Aufgaben der Wissenschaft

Braucht die Wissenschaft nun eine realistische Wende? Realistisch verhält sich eine Wissenschaft wohl dann, wenn sie die gesellschaftshistorischen Bedingungen ihrer Arbeit erkennt und kritisch und selbstkritisch einschätzt, was Wissenschaft nun leisten kann und muß. In diesem Sinne scheint mir die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung auf einem guten Wege zu sein, denn sie nimmt einerseits die Herausforderungen der Bildungspolitik ernst, thematisiert und problematisiert sie aber auf ihre Weise, betrachtet sie als Ansporn, nicht als Auftrag.

Sicher hat sich die Wissenschaft vor 15 und 20 Jahren unmittelbarer mit bildungspolitischen Beiträgen in die Diskussion eingemischt. Wer diesen „Realismus“ heute vermißt, sollte bedenken, daß zumindest zwei Vorannahmen radikal im Kurs gesunken sind: der Glaube an die gesellschaftliche Planungskompetenz der Wissenschaft und die Unterstellung, Wissenschaftler vertreten gleichsam per se die wertvolleren und universaleren Interessen. Wissenschaft stellt in der bildungspolitischen Diskussion zunächst nur eine Stimme unter vielen dar – wenn überhaupt auf sie gehört wird. Dies wird umso weniger geschehen, je weniger Wissenschaft sich auf ihre theoretischen und empirischen Fähigkeiten besinnt. Ihre Argumente müssen verallgemeinerungsfähiger sein als die der anderen Diskutanten, sowohl im Hinblick auf die Haltbarkeit der Konzepte und Belege als auch im Hinblick auf die damit vertretenen Interessen. Wird dies nicht erreicht, so setzt sich Wissenschaft dem

Verdacht aus, nur ihren ureigensten Interessen zu dienen, also den Interessen des Wissenschaftsbetriebes an hohen Studentenzahlen, an Forschungsfeldern und -geldern.

Das gilt gerade auch für ihre Konzepte von Bildung oder Identität, die sie den Qualifizierungs- und Funktionalisierungstrends entgegenstellen möchte. Mit Recht hat die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung in den letzten Jahren ihre Identität in der Arbeit an Bildungstheorien gesucht, nicht im hektischen Verfolgen der wechselvollen Entwicklungen von Praxis und Politik. Wird aber dem nicht ernsthaft weiter nachgegangen, was Bildung unter heutigen Bedingungen für Erwachsene bedeuten könnte und woran sie sich zeigen (nicht messen) kann, dann setzt sich Wissenschaft dem Verdacht aus, daß sie ein Theorem kultiviert, das nur der eigenen Legitimation und Intervention dient. Theoretisch nicht genügend weitergetrieben scheint mir etwa die Frage, wie Bildung mit Kompetenz und Arbeit (in all ihrer Ambivalenz) zusammenhängt (vergl. aber die Ansätze etwa bei Drechsel 1987). Das Einbeziehen der beruflichen Weiterbildung in die Erwachsenenbildungswissenschaft ist bislang eher oberflächlich geblieben, verdankt sich mehr der gesellschaftlichen Anerkennung dieses Bereichs. Dieser Hinweis wird keineswegs dadurch hinfällig, daß man auf provokante Thesen wie die von Kade, Lisop oder Thomssen verweist, die bewußt zukünftige Bildung jenseits heutiger Berufsfelder ansiedeln. Freilich wird in der Auseinandersetzung damit auch bewußt, wie sehr Erziehungswissenschaft auf Vorarbeiten aus Gesellschafts-, Kultur- und Persönlichkeitstheorie angewiesen ist.

Zugleich mit solchen theoretischen Desideraten wird auch deutlich, wo ein weiteres empirisches Sich-Einlassen auf die heutige Weiterbildung nötig erscheint. Wenn die Kommission Erwachsenenbildung vor einiger Zeit Stand und Rückstand von Adressaten-, Lehr-Lern- und Institutionenforschung für die Erwachsenenbildung aufgewiesen hat (Schlutz/Siebert 1986), so muß dem hinzugefügt werden, daß die entsprechenden Mängel für den Bereich der beruflichen Weiterbildung besonders gravierend sind. Denn für ein Großteil der Weiterbildungsforschung gilt immer noch, daß sie sich nur der Praxis zuwendet, der ihre Sympathie gehört. Vermutlich wird diese in Zukunft auch davon abhängen, ob und wofür es noch Forschungsgelder gibt. Abgesehen davon, daß die Wissenschaft sich auch weiterhin gerade um solche Fragen kümmern muß, die in der öffentlichen Diskussion vernachlässigt werden, machen die bildungspolitischen Herausforderungen aber auch bewußt, welche Themen die Wissenschaft nicht länger vernachlässigen darf, wenn sie in dieser Diskussion bestehen will: für mich gehören dazu vor allem die Fragen

nach der Professionalisierung und nach der Bedeutung des Wissens. Die Beschäftigung mit Professionalität ist im Zuge der Teilnehmerorientierung eigenartig in den Hintergrund geraten, wohl auch, weil damit ein marktgängiger Trend zur Verschulung der Erwachsenenbildung verbunden wurde. Zeigt sich gegenwärtig nicht gerade das Gegenteil, nämlich daß pädagogische Professionalisierung im Sinne eines eigenen Kompetenzbewußtseins und Berufsethos allenthalben nicht gewollt wird, weil sie der Funktionalisierung der Weiterbildung im Wege ist? Wissen ist in letzter Zeit meist nur zum Thema gemacht worden in Zusammenhang mit der Wissenschaftskritik der Lebensweltorientierung. Eine zusätzliche intensive Beschäftigung mit Struktur und Bedeutung künftigen Wissens ist nicht nur Voraussetzung für ein gehaltvolleres Reden über nötige Schlüsselkompetenzen, sondern auch für neue Konzepte von allgemeiner und politischer Bildung angesichts einer Informationsgesellschaft, die die Hortung und Privatisierung relevanter Wissensbestände in Datenbanken mit sich bringen wird.

Sind so einige Schwerpunkte genannt worden, die durchaus nicht neu für die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung sind, aber doch in den letzten Jahren zugunsten einer Lebenswelt- und Teilnehmerorientierung in den Hintergrund getreten sind, so muß nun umgekehrt auch betont werden, daß ohne den Perspektivwechsel der letzten Jahre, ohne die Hinwendung zum Subjekt und zur Bildungstheorie, die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung nicht wirklich Eigenes und Kritisches in die bildungspolitischen Diskussionen und in die Selbstfindung der Weiterbildung einzubringen hätte. Deshalb muß auch weiterhin gelten: Nicht das Weiterbildungsfeld mit seinen Spaltungs- und Dominierungstendenzen ist der eigentliche Gegenstand der Wissenschaft, sondern die Bildung Erwachsener in ihrer jeweiligen historisch-politischen Bedingtheit.

Literatur

Angeführte Sammelbände:

Drechsel, Reiner/ Gerds, Peter/ Körber, Klaus/ Twisselmann, Joachim (Hrsg.): Ende der Aufklärung? Zur Aktualität einer Theorie der Bildung. Bremen: Universität Bremen 1987 (= Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts „Arbeit und Bildung“ Bd. 6)

Görs, Dieter/ Markert, Werner/ Voigt, Wilfried (Hrsg.): Wandel der Arbeitsanforderungen als Herausforderung an die berufliche Weiterbildung. Bremen: Universität Bremen 1987 (= Tagungsberichte Nr. 15)

Heid, Helmut/ Herrlitz, Hans-Georg (Hrsg.): Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz 1987 (= Zeitschrift für Pädagogik, 21. Beiheft)

- Schlutz, Erhard (Hrsg.): *Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Einführende Beiträge in gegenwärtige Aufgaben und Handlungsprobleme.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1983
- Schlutz, Erhard (Hrsg.): *Krise der Arbeitsgesellschaft – Zukunft der Weiterbildung.* Frankfurt: Diesterweg 1985
- Schlutz, Erhard/ Siebert, Horst (Hrsg.): *Erwachsenenbildung zwischen Sozialpolitik und sozialen Bewegungen.* Hannover: Universität Hannover 1983 (= Schriftenreihe des Lehrgebiets Erwachsenenbildung Bd. 7)
- Schlutz, Erhard/ Siebert, Horst (Hrsg.): *Stand und Aufgaben der empirischen Forschung zur Erwachsenenbildung.* Bremen: Universität Bremen 1986 (= Tagungsberichte Nr. 14)
- Schlutz, Erhard/ Siebert, Horst (Hrsg.): *Zur Entwicklung der Erwachsenenbildung aus wissenschaftlicher Sicht. Allgemeinbildung, Weiterbildungspolitik, Qualifizierungs offensive, politische Bildung.* Bremen: Universität Bremen 1987 (= Tagungsberichte Nr. 16)

Kurzbiographie

Dr. Erhard Schlutz, geb. 1942; Studium von Germanistik, Geschichte, Philosophie und Erziehungswissenschaft; Gymnasiallehrer 1967–1971, Studienleiter an einer Volkshochschule 1971–1978; Professor für allgemeine Weiterbildung an der Universität Bremen seit 1978; im Vorstand der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE seit 1980.

Anschrift: Hartungstr. 16, 28 Bremen 1

