

Die Bürde der Nützlichkeit

Anmerkungen zu einem alten Dilemma der Pädagogik

In der berufspädagogischen Debatte, unter Einschluß der in der beruflichen Weiterbildung, gibt es einen Riß zwischen denen, die die berufspraktische Nützlichkeit, und denen, die die persönlichkeitsbildende Überhöhung berufsbildender Bemühungen in den Vordergrund stellen. Dieser Riß ist pädagogikgeschichtlich mit der Erfindung des neuhumanistischen Bildungsideals (Litt 1958) entstanden, das den höheren Bildungszweck von der praktischen Nützlichkeit der Pädagogik getrennt und teilweise polemisch gegen sie gesetzt hat (Blankertz 1982, S. 95-104). Mein Eindruck ist, daß die daraus entstandene Berufspädagogik, sei es in ihrer berufsschulpädagogischen oder in ihrer betriebspädagogischen Ausformung, inzwischen jedoch begonnen hat, über diesen im Grunde wissenschaftstheoretischen Riß kritisch und konstruktiv nachzudenken (Arnold 1990, 1991, 1994; Arnold/Lipsmeier 1995).

Im Unterschied zur Berufspädagogik hat die pädagogische Debatte um die berufliche Erwachsenenbildung eine recht kurze Geschichte. Dennoch spielt auch in ihr der wissenschaftstheoretische Riß zwischen Nützlichkeit und ideeller Überhöhung eine wichtige Rolle. Praktisch sichtbar wird dieser Riß in der erwachsenenpädagogischen Debatte seit den frühen 70er Jahren. Im folgenden soll auf einige Aspekte dieser erwachsenenpädagogischen Kontroverse eingegangen werden.

1.

Ganz allgemein gilt in der Erwachsenenpädagogik, daß sowohl die theoretischen Grundlagen als auch die didaktisch-methodischen sowie die institutionell-politischen Wissensbestände ständiger Überprüfung und Rekonstruktion bedürfen. Begründet ist das in dem Sachverhalt, daß Erwachsene unmittelbar zu einer lernenden Auseinandersetzung mit dem sozialen Wandel herausgefordert sind. Dieses „Herausforderungsverhältnis“ ist der Gegenstand der Erwachsenenbildungswissenschaften in ihren verschiedenen Facetten. Die Erwachsenenpädagogik untersucht dieses Herausforderungsverhältnis aus der Perspektive des Lernens Erwachsener. Damit ist das „Lernen im Alltag“ ebenso gemeint wie das von Bildungsveranstaltern „organisierte Lernen“.

Mit dieser Kennzeichnung des Erkenntnisinteresses der Erwachsenenpädagogik läßt sie sich als Lernwissenschaft charakterisieren, die sich mit der Lernproblematik Erwachsener aus der Perspektive ihres Herausforderungsverhältnisses auseinandersetzt (Tietgens 1986). Der erwachsenenpädagogische Diskurs läßt jedoch nach

wie vor nicht erkennen, ob er das Herausforderungsverhältnis, in dem die Erwachsenen sich bewegen, aus der Perspektive ihres Lernens wirklich zu seinem Gegenstand machen will oder nicht. Ärgerlich an diesem Sachverhalt ist, daß sowohl aus eher geisteswissenschaftlich als auch aus eher sozialwissenschaftlich akzentuierter Sicht ein pädagogisches oder auch pädagogisch-politisches Anspruchsdenken vorgezeigt wird, das sich über die Nichtkompatibilität mit den gesellschaftlich erzeugten Lernerfordernissen auf seiten der Erwachsenen nicht bewußt zu sein scheint. Ich nenne dies das vormundschaftliche Denken der Pädagogik. Charakteristisch für diese Denkweise war und ist auch in der Erwachsenenpädagogik, daß sie zu wissen vorgibt, was die Menschen eigentlich brauchen, und gleichzeitig das vordergründige und einfache Nützlichkeitsdenken als eine unzumutbare Bürde empfindet.

Als unzumutbar gilt vielerlei. Das können institutionelle oder rechtliche Vorgaben sein, durch die pädagogische emanzipatorische Ziele als gefährdet erscheinen; das können die betrieblichen Qualifizierungsprozesse sein, die als reduktionistisch charakterisiert werden; das kann das unternehmerische Verwertungsinteresse pädagogischer Dienstleistungen sein u. a. m. Dabei ist es gleichgültig, ob diejenigen, die solche Vorbehalte äußern, sich dabei über den Umweg von kritischer Theorie auf bildungsidealischer Fährte bewegen oder sich unmittelbar auf die bildungstheoretischen Denkweisen des deutschen Idealismus berufen. In jedem Fall wird zu bedenken gegeben, daß die praktische Nützlichkeit des Gelernten für die Erwachsenen nicht das ist, was mit dem Bildungsbegriff „eigentlich“ gemeint sei. Dieser sogenannte bildungstheoretische Vorbehalt spielt in der erwachsenenpädagogischen Theorie einmal in einer ideengeschichtlich-geisteswissenschaftlichen (Litt 1959) und zum anderen in einer eher ideologiekritisch-sozialwissenschaftlich (Adorno 1959) inspirierten Sichtweise eine Rolle.

Aus Platzgründen kann ich, wie ursprünglich vorgesehen, auf eine Darstellung dieser beiden bis heute wirksamen theoretischen Unterströmungen nicht eingehen. Ich wende mich daher direkt der gegenwärtigen Situation zu.

2.

Die Theoriedebatte zur beruflichen Erwachsenenbildung bewegt sich seit etwa 20 Jahren bis zum heutigen Tage im wesentlichen zwischen zwei Extrempositionen.

Die eine Position geht von einem umfassenden, sich politisch-emanzipatorisch verstehenden Qualifikationsbegriff aus. Darin wird die Ausstattung mit Kenntnissen und Fertigkeiten, die berufsförmig oder arbeitsplatzspezifisch benötigt werden, verbunden mit allgemeinbildenden und politisch-wirtschaftlich qualifizierenden Wissensbeständen und Problemorientierungen. Jede Reduktion, aber auch jede konkrete Variation dieses umfassenden Qualifikationsbegriffs z. B. im Hinblick auf bestimmte Teilnehmergruppen bedarf daher eingehender Überlegungen. Dabei dient der um-

fassende Qualifikationsbegriff als nicht in Frage zu stellender Bewertungsmaßstab. In jedem Fall muß geklärt werden, an welchem Punkt im Spannungsverhältnis zwischen „Affirmation und Kritik“ (Dikau 1970; Tietgens 1994) das jeweilige Bildungskonzept einzuordnen ist.

Aus dieser Sichtweise heißt es zu den Aufgaben beruflicher Weiterbildung: „Sie knüpft direkt an die emanzipatorischen Postulate der freien Erwachsenenbildung in Deutschland an, gerät aber zugleich mit den Herrschaftsinteressen und den hieraus abgeleiteten Leistungsansprüchen in der Wirtschaft in Konflikt. Zwar ist die Beherrschung technischer Prozesse durch den arbeitenden Produzenten ihr wesentliches Ziel, doch greift dieses Postulat zu kurz, wenn es lediglich als Funktionsfähigkeit im Sinne vorgegebener Leistungsstrukturen begriffen wird. Denn wirklich erfüllt ist es erst dann, wenn auch der politisch-ökonomische Zusammenhang, in dem solche Prozesse angelegt sind, begriffen wird, so daß die Legitimation betrieblicher Herrschaft in Frage gestellt und die Möglichkeit selbstverantwortlicher Mitbestimmung und Kooperation als Problem deutlich wird“ (Dikau 1974, S. 147).

Die zweite Position begründet die berufliche Erwachsenenbildung mit der Erwartung, daß Qualifikationen zu vermitteln seien, die unmittelbar in der Erwerbsarbeit benötigt werden. Das heißt, angesprochen wird der einzelne in seiner Rolle als abhängig Beschäftigter, sprich Arbeitskraftgeber. Die Bestimmung der Reichweite dessen, was unter Qualifizierung verstanden wird, folgt dabei spezifischen Vorgaben. Die können personalwirtschaftlicher Art sein, dem Regelwerk der Arbeitsverwaltung entstammen oder sich im Rahmen von Fortbildungsordnungen bzw. kammer-spezifischen Qualifizierungssystemen bewegen.

Das folgende Zitat kann den Duktus der Argumentation verdeutlichen, mit dem die „Ziele beruflicher Weiterbildung“ aus wirtschaftlicher Sicht begründet werden: „Berufliche Weiterbildung ist als kontinuierlicher Prozeß zu begreifen, der fachliche, ökonomische und gesellschaftliche Aspekte umfassen muß. Im Laufe dieses Prozesses werden sich Erfahrungen und organisierte Weiterbildung gegenseitig unterstützen müssen. Erfahrung allein kann Weiterbildung nicht ersetzen, weil sie Entwicklungen kaum antizipieren kann.“

Das hauptsächliche Ziel im Rahmen einer kontinuierlichen Weiterbildung muß es sein, den Menschen immer wieder so auszustatten, daß er auf der Grundlage von Tradition und Wertordnung Veränderungen aktiv mittragen und verantwortlich gestalten kann und mit dem immer größer werdenden Wissensumfang, dem schnelleren Wissensverlust und vor allem mit Komplexität und Interdependenz umzugehen lernt“ (Bullinger 1984, S. 41).

Beide theoretischen Positionen haben sich jahrelang gegenseitig mit Mißtrauen gegenüberstanden. Aber im Laufe der Zeit, in dem Maße, in dem aus der jeweiligen Position heraus entsprechende Konzepte der beruflichen Erwachsenenbildung ent-

wickelt und durchgeführt wurden, ist erst wirklich sichtbar geworden, auf was für eine schwierige Aufgabe sich die Vertreter der einen wie der anderen Position mit der beruflichen Erwachsenenbildung eingelassen haben oder, anders formuliert: daß die berufliche Erwachsenenbildung schwer zu machen ist, wenn Vorzeigbares dabei herauskommen soll.

Die Vertreter des umfassenden Qualifikationsbegriffes haben erfahren, daß die Realisierung der Synthese von beruflicher, allgemeiner und politischer Bildung auf unüberwindbare Schwierigkeiten stößt.

Schwierigkeiten bereitet einmal die Herstellung entsprechender didaktisch-methodischer Entwürfe. Hierbei handelt es sich offensichtlich um eine Überforderung der pädagogisch Tätigen. Zum anderen sind die Teilnehmer mit der Anforderung überfordert, den vorgeformten Wechsel der Themenaspekte lernend mitzuvollziehen. Ob es sich hierbei eher um eine Überforderung des Lernpotentials der Teilnehmer oder eher um Verweigerungsreaktionen gegenüber der fertig vorgesetzten didaktischen Struktur oder einfach (?) um Mißverständnisse zwischen Lehrenden und Lernern handelt, kann nicht klar gesagt werden. Vorliegende empirische Untersuchungen und Erfahrungsberichte von Kursverläufen legen allerdings die Vermutung nahe, daß alle drei Erschwernismomente eine Rolle gespielt haben.

Dennoch ist die Theorie des Synthesekonzepts beruflicher Bildung praktisch nicht folgenlos geblieben. Realisiert worden sind, in Abwandlung des Synthesekonzepts, sogenannte integrierte oder fächerübergreifende Bildungskonzepte, vor allem mit spezifischen Zielgruppen. Aus theoretischer Sicht ist daran mehrerlei aufschlußreich.

Die Mehrdimensionalität der Lernthemen und Arbeitsweisen wird zwar vorbereitet, aber mit den LernerInnen fortwährend korrigierend abgestimmt oder auch völlig umgestellt.

Die beruflich qualifizierende Seite des Lernens geschieht anwendungsbezogen, ist also der Komplexität der realen Arbeitswelt nachgebaut. Wissens- und Fähigkeiten-erwerb werden eng miteinander verzahnt. Begleitend finden Lern- und Sozialberatung statt.

Durch spezifische Gesprächsangebote wird versucht, das Episodenhafte der Teilnahme an einem qualifizierenden Bildungsprojekt zu kompensieren. Hierbei geht es in der Regel um Fragen, die sich auf das Leben nach Beendigung des Projekts beziehen.

Soweit empirische Untersuchungen zugänglich sind, lassen sie erkennen, daß neben der Aneignung von Wissen und Fähigkeiten für den Erwerb von Zeugnissen, Zertifikaten usw. auch Einstiege ins Umlernen stattfinden. Damit sind gemeint Sta-

bilisierung des Selbstbildes und der Selbstregulierung der Lebensführung sowie Einstiege in die Veränderung von Verhaltensweisen und Deutungen. Diese persönlichkeitsbildenden Einstiege finden aber nicht bei allen TeilnehmerInnen statt. Es handelt sich eben um individuelle Bildungsprozesse, die dem direkten didaktischen Zugriff nicht zugänglich sind (Gieseke u. a. 1989, 1991; Sauer 1990; v. Küchler/Nentzel 1990; Peters 1991; Markert u. a. 1992; Schiersmann 1995).

Schließlich, so lassen die wenigen Veröffentlichungen erkennen, kann diese mehrdimensional angelegte berufliche Erwachsenenbildung nicht ins Werk gesetzt werden, ohne daß die pädagogisch Tätigen sich kompetenzerweiternden Lernanstrengungen aussetzen. Grundlegend ist wohl, daß ihnen bei ihrer pädagogischen Arbeit ständig besondere Leistungen in bezug auf ihr Wissen, ihre Wahrnehmungsfähigkeit und ihre Verhaltensweisen abgefordert werden. In bezug auf ihr Verhältnis zu den anderen im Team handelt es sich um Teamfähigkeit in Lehr-Lern-Prozessen. In bezug auf die LernerInnen geht es grundlegend um die Befähigung zum „Perspektivenwechsel“ (Gieseke). (Gieseke 1985; Fuchs-Brüninghoff 1987; Djafari/Kade u.a. 1990)

Die Vertreter der Position, die die direkte Verwendbarkeit der Qualifizierungsprozesse Erwachsener in den Vordergrund stellt, haben zwar frühzeitig darauf aufmerksam gemacht, daß es sich dabei wegen der zu erwartenden Umstellungsprozesse keineswegs nur um einfache, sondern auf Dauer um mehrdimensionale Lernprozesse handeln werde, aber so recht haben sie wahrscheinlich selber nicht gewußt, was sich dahinter in Wirklichkeit verbirgt. Auch die Vertreter der kritischen Position haben Zielpostulate wie das oben wiedergegebene Zitat eher für unglaubwürdig gehalten. Inzwischen hat sich jedoch herausgestellt, daß nicht nur die technische Weiterentwicklung oder die schneller ablaufenden Veralterungszyklen des Wissens ständige berufliche Weiterqualifizierung erforderlich machen. Vielmehr erzwingt der ökonomisch-technische Wandel Umstrukturierungsprozesse in der Wirtschaft, die zu ganz unterschiedlichen Reaktionen führen. Diejenigen, die ihre Unternehmen umstrukturieren wollen, und die Arbeitsplatzbesitzer als abhängige Beschäftigte sind gezwungen, diese Umstrukturierungen voranzubringen. Projektberichte aus Betrieben, Kammern usw. lassen erkennen, daß es um Lernprozesse geht, die als Lockerungsprozesse ruhender Fähigkeitenpotentiale gekennzeichnet werden können (vgl. Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, Kapitel 9.10.10, 9.10.20, 9.10.30, 9.10.40, 9.10.50). Erkennbar ist auch, daß im Zuge der allfällig stattfindenden arbeitsorganisatorischen Umstellungen das Lernen in diese organisatorischen Umstellungsprozesse hineinwandert. Das gilt inzwischen nicht nur für Wirtschaftsunternehmen, sondern genauso für die Verwaltungen der öffentlichen Hände und der Non-profit-Unternehmen. Versucht wird, weil für notwendig gehalten, der Einstieg in das Organisationslernen (Geißler 1995). Die darin enthaltenen Beiträge dokumentieren, daß hier theoretisches, sich auf selbstaktivierendes Lernen beziehendes Wissen rekonstruiert wird, für das bisher in der Wirtschaft und in den Professionen augenscheinlich kein Bedarf bestanden hat. Ähnliches gilt für die neuere Literatur zum

Managementtraining (Heyse/Metzler 1995). Psychologen, in der Personalwirtschaft tätige Betriebswirte, Soziologen und Erwachsenenpädagogen bemühen sich in diesen Veröffentlichungen um eine Zusammenfügung von theoretischem Wissen, das benötigt wird, wenn den Mechanismen des „pathologischen Lernens“ (Deutsch 1969) in den Institutionen und Organisationen gegengesteuert werden soll. Schließlich kann nicht übersehen werden, daß im Zuge der Einführung und der Praxis von Gruppenarbeit, Qualitätszirkeln und Lernstätten qualifizierende und beteiligungsorientierte Lernprozesse durchaus möglich sind (Peters 1994).

Ein zusammenfassender Blick auf das, was aus den extrem gegensätzlichen Positionen bis jetzt theoretisch geworden ist, läßt folgendes erkennen: Beide Positionen haben sich im Prozeß der Realisierung verändert. In dem einen Fall haben an dem intendierten umfassenden Qualifikationsanspruch starke Abstriche stattgefunden. Die politische Bildung ist praktisch völlig herausgefallen. In dem anderen Fall hat die auf direkte Anwendung ausgerichtete einfache Qualifizierungsstrategie eine Ausweitung und Differenzierung erfahren. Die Verknüpfung fachbezogener Qualifikationen und subjektbezogener Kompetenzen ist in der betrieblich motivierten beruflichen Erwachsenenbildung im Laufe der letzten zehn Jahre ständig wichtiger geworden und dürfte weiterhin wichtig bleiben. Die Praxis beider Positionen verweist damit auf die Notwendigkeit, sich mit der „Aktualität des Bildungsbegriffs“ (Hansmann/Marotzki 1988) auseinanderzusetzen. Dabei geht es, wenn ich den beiden Autoren folge, nicht um Globalbestimmungen des Begriffs Bildung, sondern um eine eher differenzierende Betrachtung dessen, was unter Bildungsprozessen verstanden werden kann. Es geht um die Bildungsprozesse von Individuen in den unterschiedlichen und wechselnden Kontexten, in denen sie ihr Leben verbringen. In ihnen werden sie angesichts des strukturellen Wandels der Moderne mit Herausforderungen konfrontiert und weiterhin konfrontiert werden, die sie dazu veranlassen, einerseits das vorderhand Nützliche herauszufinden und zu tun und andererseits sich mit den sie subjektiv betreffenden Erfahrungen selbstreflexiv auseinanderzusetzen.

Eine berufliche Bildung, in der die realen Antinomien als Herausforderungen an das Selbst zur Sprache kommen, wäre jedoch, so nehme ich an, kein „biographisches Lernen als gesellschaftliches Veränderungspotential“ (Alheit 1996). Die Bürde dieses Anspruchs würde ich als Pädagoge allerdings auch nicht gerne auf mich nehmen.

Literatur

- Adorno, Th.W.: Theorie der Halbbildung. In: Der Monat 1959, H. 132, S. 30-43
Alheit, P.: Biographisches Lernen als gesellschaftliches Veränderungspotential. In: Ahlheim, K./Bender, W. (Hrsg.): Lernziel Konkurrenz? Opladen 1996
Arnold, R.: Betriebspädagogik. Berlin 1990
Arnold, R.: Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn 1991
Arnold, R.: Berufsbildung. Annäherungen an eine evolutionäre Berufspädagogik. Hohengehren 1994

- Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995
- Blankertz, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982
- Bullinger, H. - J.: Berufliche Weiterbildung – Investition in die Zukunft. In: Zukunftschancen eines Industrielandes – Herausforderung Weiterbildung. Hrsg. vom Staatsministerium Baden-Württemberg. Esslingen 1984
- Deutsch, K. W.: Politische Kybernetik. Modelle und Perspektiven. Freiburg/Br. 1969
- Dikau, J.: Erwachsenenbildung zwischen Affirmation und Kritik. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1970, H. 4, S. 322-337
- Dikau, J.: Berufliche Weiterbildung – Priorität innerhalb der Priorität lebenslangen Lernens. In: Hoffmann, H. (Hrsg.): Perspektiven der kommunalen Kulturpolitik. Frankfurt/M. 1974, S. 136-149
- Djafari, N./Kade, S., u. a.: Konzepte praxisnaher Mitarbeiterfortbildung in der beruflichen Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV 1990
- Fuchs-Brüninghoff, E.: Personenbezogene Fortbildung für Beratungsaufgaben im Alphabetisierungsbereich. In: Tietgens, H., u. a.: Forschung und Fortbildung. Frankfurt/M.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV 1987, S. 116-132
- Geißler, H. (Hrsg.): Organisationslernen und Weiterbildung. Neuwied u. a. 1995
- Gieseke, W.: Fallstudien zur Bildungsarbeit mit Zielgruppen. Frankfurt/M.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV 1985
- Gieseke, W., u. a.: Bildungsarbeit mit arbeitslosen jungen Erwachsenen. Eine wissenschaftliche Begleitung von „Arbeiten und lernen“-Maßnahmen als Beitrag zur didaktischen Lernforschung. Oldenburg: Universität 1989
- Gieseke, W., u. a.: Zweite Wahl? DV-Qualifizierung für arbeitslose Hochschulabsolventinnen. Oldenburg: Universität 1991
- Hansmann, O./Marotzki, W.: Zur Aktualität des Bildungsbegriffs unter veränderten Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. In: Pädagogik 1988, H. 7/8, S. 25-29
- Heyse, V./Metzler, H. (Hrsg.): Die Veränderung managen, das Management verändern. Personal- und Organisationsentwicklung im Übergang zu neuen betrieblichen Strukturen – Trainingskonzepte zur Erhöhung von Kompetenzen. Münster, New York 1995
- Küchler, F. v./Nentzel, B.: Der zweite Berufseinstieg von Frauen und die neuen Techniken im Büro. Erfahrungen aus integrativen Bildungsangeboten. Frankfurt/M.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV 1990
- Litt, Th.: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Bonn: Bundeszentrale für Heimatdienst 1958 (5. Aufl.)
- Markert, W., u. a.: Berufliche Weiterbildung von Arbeitslosen im Betrieb. Ausbildungskonzeptionen und Perspektiven für langfristige Personalentwicklung. Weinheim 1992
- Peters, S.: Arbeitslose und ihr Selbstbild in einer betrieblichen Umschulung. Lern- und Leistungsfähigkeit in Bilanzierung und Antizipation in einer Metallfacharbeiterausbildung. Weinheim 1991
- Peters, S. (Hrsg.): Lernen im Arbeitsprozeß durch neue Qualifizierungs- und Beteiligungsstrategien. Opladen 1994
- Sauer, U.: Das schönste Jahr ihres Lebens. Erwerbslose junge Frauen ohne Hauptschulabschluß in Bildungsmaßnahmen der Weiterbildung. Münster, New York: 1990
- Schiersmann, Ch.: Berufliche Weiterbildung im Interesse von Frauen. Erfahrungen und Perspektiven. In: Gieseke, W., u. a.: Erwachsenenbildung als Frauenbildung. Bad Heilbrunn 1995, S. 77-103
- Tietgens, H.: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn 1986
- Tietgens, H.: Affirmation und Kritik – heute gedacht. In: Fischer, A./Hartmann, G. (Hrsg.): In Bewegung. Dimensionen der Veränderung von Aus- und Weiterbildung. Bielefeld: AUE e. V. 1994, S. 3-11