

Kade, Jochen

Subjektwerdung und Gemeinschaftsbezüge. Die Qualifizierungsoffensive als Herausforderung für die Erwachsenenbildungstheorie

Beck, Klaus [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]; Klafki, Wolfgang [Hrsg.]: Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Analysen - Befunde - Perspektiven. Beiträge zum 11. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 21. bis 23. März 1988 in der Universität Saarbrücken. Weinheim ; Basel : Beltz 1988, S. 99-107. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 23)



Quellenangabe/ Reference:

Kade, Jochen: Subjektwerdung und Gemeinschaftsbezüge. Die Qualifizierungsoffensive als Herausforderung für die Erwachsenenbildungstheorie - In: Beck, Klaus [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]; Klafki, Wolfgang [Hrsg.]: Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Analysen - Befunde - Perspektiven. Beiträge zum 11. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 21. bis 23. März 1988 in der Universität Saarbrücken. Weinheim ; Basel : Beltz 1988, S. 99-107 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-225202 - DOI: 10.25656/01:22520

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-225202>

<https://doi.org/10.25656/01:22520>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

23. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

23. Beiheft

Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe

Analysen – Befunde – Perspektiven

Beiträge zum 11. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 21. bis 23. März 1988
in der Universität Saarbrücken

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Klaus Beck, Hans-Georg Herrlitz und Wolfgang Klafki

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1988

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe : Analysen – Befunde – Perspektiven ; vom 21.–23. März 1988 in d. Univ. Saarbrücken / im Auftr. d. Vorstandes hrsg. von Klaus Beck ... – Weinheim ; Basel : Beltz, 1988

(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 11) (Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 23)
ISBN 3-407-41123-5

NE: Beck, Klaus [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ...; Zeitschrift für Pädagogik/ Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1988 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Satz: Satz- und Reprrotechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41123 5

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

WOLFGANG KLAFKI	15
RICHARD VON WEIZSÄCKER	19
RICHARD JOHANNES MEISER	22
OSKAR LAFONTAINE	23

II. Institutionsübergreifende Fragestellungen

JÜRGEN OELKERS Öffentlichkeit und Bildung in erziehungsphilosophischer Sicht. Bericht über ein Symposion	27
--	----

Multikulturalität und Bildung – Kann die Aufrechterhaltung von Minderheitenkul- turen eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein?

DETLEF GLOWKA Vorbemerkung	35
---	----

DETLEF GLOWKA, BERND KRÜGER Die Ambivalenz des Rekurses auf Ethnizität in der Erziehung	36
--	----

DETLEF GLOWKA, BERND KRÜGER Zum Stand der kulturvergleichenden pädagogischen Forschung in der Bundesrepublik Deutschland	37
--	----

RENATE NESTVOGEL Kann die Aufrechterhaltung einer unreflektierten Mehrheitskultur eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein?	39
---	----

FRANK-OLAF RADTKE Zehn Thesen über die Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Erziehung	50
---	----

ECKHARD KÖNIG, PETER ZEDLER Pädagogische Wissensformen in der Öffentlichkeit. Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Ent- scheidungsfeldern. Bericht über Schwerpunkte und Arbeitsergebnisse eines Symposiums	57
--	----

Knowledge handling – Umgang mit Wissen

BERNHARD KRAAK	
Vorbemerkung	67
KARL-JOSEF KLAUER	
Über das Lehren des Lernens	68
WERNER SCHWENDENWEIN	
Didaktische Informationsverarbeitungsprozeduren zur Entwicklung formal-kognitiver Bildung im Telematikzeitalter	70
GUDRUN-ANNE ECKERLE, BERNHARD KRAAK	
Kausale Landkarten – Hilfen zur Anwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens	73

*Erziehungs- und Bildungswirklichkeit zwischen vollzogener Vergesellschaftung
und programmierter Privatisierung*

WARNFRIED DETTLING	
Entstaatlichung als Programm	77
KLAUS ANDERSECK	
Staatliche versus private Bereitstellung von Bildung in der ökonomischen Diskussion	84

Qualifizierungsoffensive: Staatliches Engagement für private Initiativen?

AXEL BOLDER	
Die Qualifizierungsoffensive – eine kritische Bestandsaufnahme von Ergebnissen der Weiterbildungsforschung	89
JOCHEN KADE	
Subjektwerdung und Gemeinschaftsbezüge. Die Qualifizierungsoffensive als Herausforderung für die Erwachsenenbildungstheorie	99

Bildung 2000: Zwischen privatem Lebenssinn und öffentlicher Aufgabe

HORST W. OPASCHOWSKI	
Einführender Überblick	109
HORST W. OPASCHOWSKI	
Zukunft und Lebenssinn: Folgen für den einzelnen – Folgerungen für die Bildungspolitik	110
ECKART LIEBAU, RAINER TREPTOW	
Lebensformen als pädagogisches Paradigma?	123

Friedenspädagogik im Spannungsfeld von Ökosophie, Kritischer Theorie und Systemischem Denken

ROLF HUSCHKE-RHEIN
„Systemische Friedenspädagogik“ – Einige Thesen für Theorie und Praxis . 129

VOLKER BUDDRUS
Systemtheorien und Überlebensproblematik 131

PETER HEITKÄMPER
Skizze einer systemischen Handlungstheorie der Friedenspädagogik 135

ALFRED SCHÄFER
Zur Kritik der weiblichen Pädagogik.
Bericht über eine Arbeitsgruppe 139

Darf die Pädagogik Freud-los sein?

JEANNE MOLL
Die Kontroverse der Universitätspädagogik mit den psychoanalytischen
Strömungen um 1920 149

III. Schule und Lehrerbildung

Vom Schul- und Erziehungsangebot zur Schul- und Erziehungspflicht

WILTRUD ULRIKE DRECHSEL
Die Alphabetisierung in der Klippschule. Über das niedere Schulwesen in
Bremen 1800–1850 159

HANNELORE FAULSTICH-WIELAND, GUSTAVA SCHEFER-VIETOR
Koedukation – Geschlechterverhältnisse in der Erziehung 169

*Wer und was macht eine gute Schule? Öffentliche Anfragen an Schulen in
staatlicher und freier Trägerschaft*

HANS CHRISTOPH BERG
Bericht über das Saarbrücker „Schulgüte“-Symposion 181

JOHANN PETER VOGEL
Schulrecht aus der Sicht guter Schulen – Gute Schulen aus der Sicht des
Schulrechts 189

PETER FAUSER, ADOLF KELL, DORIS KNAB
Welches Recht braucht die Schule?
Leistungsbewertung als Problem rechtlicher Kontrolle und pädagogischer
Selbstkontrolle 201

WOLFGANG EINSIEDLER Medien in institutionalisierten schulischen Lehr-Lern-Prozessen. Bericht über ein Symposium	209
FRIEDRICH SCHWEITZER Gymnasiale Oberstufe und Sekundarstufe II zwischen Reform und Revision .	215
MANFRED BAYER, WERNER HABEL Professionalisierung in der Lehrerausbildung als öffentliche Aufgabe – eine Utopie von gestern? Zur Überprüfung eines reformstrategischen Konzepts unter veränderten Rahmenbedingungen	223
 IV. Außerschulische Erziehung und Bildung	
GERALD A. STRAKA, THOMAS FABIAN, DIETER HÖLTERSINKEN, HEIKE NOLTE, RAINER PEEK, ERICH SCHÄFER, WOLFGANG TIETZE, KLAUS TREUMANN, INGRID VOLKMER, JÖRG WILL Neue Medien als Bildungsfaktoren in außerschulischen Sozialisationsprozessen. Ein Arbeitsgruppenbericht	233
 <i>Rechtsprobleme in sozialpädagogischen Handlungsfeldern</i>	
KLAUS REHBEIN Erziehung zur Grundrechtsmündigkeit als öffentliche Aufgabe	239
ARNOLD KÖPCKE-DUTTLER Gustav Radbruchs Gedanken über öffentliche Erziehung	244
 <i>Früherziehung im Spannungsfeld zwischen Familie und anderen Institutionen</i>	
KARL NEUMANN Zur Einführung	249
JÜRGEN REYER Das Reformjahrzehnt 1970–1980: Endphase der Modernisierungswelle gesellschaftlicher Kleinkinderziehung seit der Jahrhundertwende – Beginn der frühpädagogischen Postmoderne?	251
WOLFGANG TIETZE, HANS-GÜNTHER ROSSBACH Früherziehung als lohnende Investition. Internationale Erfahrungen und ökonomische Untersuchungen	254
GERD E. SCHÄFER Familiengeschichten – Überlegungen zu Kontinuität und Diskontinuität aus hermeneutisch-tiefenpsychologischer Sicht	259
WASSILIOS E. FTHENAKIS Zur Entwicklung frühkindlicher Erfahrungen – Kontinuität versus Diskonti- nuität in der kindlichen Entwicklung	262

REINHARD FATKE Zur Debatte um Kontinuität und Diskontinuität menschlicher Entwicklungs- prozesse zwischen psychoanalytischer und empirisch-psychologischer Kinderforschung	266
BERNHARD NAUCK Anforderungen an die Vorschulerziehung durch veränderte Familienstrukturen	269
DOROTHEE ENGELHARD Möglichkeiten von Kindergärten zur Flexibilisierung von Öffnungszeiten ..	272
HARALD SEEHAUSEN Weiterentwicklung und Anpassung vorhandener Formen familialer und insti- tutioneller Früherziehung	275
ARNULF HOPF Eltern-Selbsthilfegruppen in der Früherziehung	279
<i>Freizeitpädagogik und Kulturarbeit als öffentliche Aufgabe. Zur Entwicklung eines neuen pädagogischen Handlungsfeldes zwischen Selbstorganisation und Professionalität</i>	
GISELA WEGENER-SPÖHRING Bericht über das Saarbrücker Symposion	283
HERMANN GLASER Über die ästhetische Erziehung des Menschen und die Zukunft der Industrie- gesellschaft	290
JOHANNA GOTTSCHALK-SCHEIBENPFLUG Ist Jugendarbeit Jungenarbeit? Aspekte zur Koedukation	301
KARLHEINZ A. GEISSLER, ADOLF KELL Berufsbildung als öffentliche Aufgabe – Probleme und Formen der Berufsbildungsforschung. Ein Bericht	303
NIEVES ALVAREZ, VOLKER LENHART, WILLI MASLANKOWSKI, GÜNTER PÄTZOLD Berufsbildung in der Entwicklungszusammenarbeit	307
GÜNTHER DOHMEN Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Erwachsenenbildung als öffentliche Aufgabe. Ein Arbeitsgruppenbericht	315
WOLFGANG ROYL Der erziehungswissenschaftliche Beitrag zur Professionalisierung, Ausbildung und Erziehung in der Bundeswehr. Ein Arbeitsgruppenbericht	321
V. Das wissenschaftliche Programm des 11. DGfE-Kongresses	327
VI. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge	345

nehmer festgeschrieben, die einen breiteren Anwendungsbereich der erworbenen Qualifikationen ermöglichen.

Literatur

- BOLDER, A.: Arbeitnehmerorientierte berufliche Weiterbildung im Zeichen neuer Technologien. Eine kritische Bestandsaufnahme der Weiterbildungsforschung (Berichte des ISO, 35). Köln 1986.
- BOLDER, A.: Berufliche Weiterbildung im Arbeitnehmerinteresse. Eine Literaturdokumentation (Berichte des ISO, 36). Köln 1987.
- BUNK, G.P./ZEDLER, R.: Neue Methoden und Konzepte beruflicher Bildung. Köln 1986.
- DIETERICH, I./WEYMANN, A.: Arbeitslosigkeit, Weiterbildung und Handlungskompetenz. In: HERLYN, I./WEYMANN, A. (Hrsg.): Bildung ohne Berufsperspektive? Frankfurt und New York, S. 145–172.
- HOFBAUER, H./DADZIO, W.: Mittelfristige Wirkungen beruflicher Weiterbildung. Die berufliche Situation von Teilnehmern zwei Jahre nach Beendigung der Maßnahme. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 20 (1987), 2, S. 129–141.
- KOLZEN, H.P.: Das Lernstatt-Modell bei der HANNEN-BRAUEREI. In: Personal 36 (1984), 6, S. 234–238.
- LUKIE, M.: Betriebliche Weiterbildung als Instanz sozialer Integration. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 80 (1984), 5, S. 323–329.
- REICHART, L.: Lernstatt – die deutsche Alternative. In: Personal 36 (1984), 6, S. 231–233.
- WELTZ, F., u. a.: Facharbeiter und berufliche Weiterbildung. Überlegungen zu einer explorativen Studie (Schriften zur Berufsbildungsforschung, 10). Hannover 1973.
- WITTWER, W.: Weiterbildung im Betrieb. Darstellung und Analyse. München usw. 1982.

Anschrift des Autors:

AXEL BOLDER, Dr. rer. pol., Siebengebirgsallee 101, 5000 Köln 41

JOCHEN KADE

Subjektwerdung und Gemeinschaftsbezüge

*Die Qualifizierungsoffensive als Herausforderung für die Erwachsenenbildungstheorie.**

Betrachtet man die bisher dominierende bildungstheoretisch inspirierte Auseinandersetzung mit der sog. Qualifizierungsoffensive (vgl. insbes. GEISSLER/PETSCH/SCHNEIDER-GRUBE 1987, MEISEL u. a. 1987, SCHLUTZ/SIEBERT 1987, MARKERT 1986, NUISSL 1985), dann mag das Thema dieses Beitrags verwundern, wenn nicht sogar befremden. Denn diese Diskussion setzt in der Regel einen Konsens über das voraus, was heute unter Bildung zu verstehen ist und worin dementsprechend die pädagogische Aufgabe von Erwachsenenbildungs- bzw. Weiterbildungsinstitutionen besteht. Vor diesem Hintergrund werden dann vor allem zwei Problemkreise erörtert: Zum einen geht es um

* Ich danke CHRISTIAN LÜDERS für die kritische Lektüre des Rohmanuskripts.

die eher *bildungstheoretische* Frage, ob und inwiefern die Qualifizierungsoffensive zugleich eine (Weiter-)Bildungsoffensive darstellt. Zum anderen ist die Diskussion *bildungspolitisch* motiviert. Das Ziel ist die wissenschaftliche Legitimation von Bildungsansprüchen gegenüber den politischen und ökonomischen Optionen, die mit Programm und gesellschaftlicher Realität der Qualifizierungsoffensive verbunden sind. Trotz ihres auf Gestaltung der Realität bezogenen Anspruchs bleibt diese Diskussion jedoch merkwürdig folgenlos. Eher zeichnet sich das Bild eines stabilisierten Nebeneinanders von *einflußloser Bildungskritik und defizitärer Erwachsenenbildungspraxis* ab. Die theoretische Auseinandersetzung mit der Qualifizierungsoffensive oszilliert dabei zwischen zwei Polen, wünschbaren „Bildungswelten“ auf der einen, realen und realmöglichen „Welten“ von Erwachsenenbildungsinstitutionen auf der anderen Seite (vgl. die Formulierung von TENORTH 1983, S. 351). Daß der Brückenschlag von der Erwachsenenbildungstheorie zur historisch gegebenen Praxis kaum gelingt, dafür vor allem die „schlechten“ gesellschaftlichen Verhältnisse verantwortlich zu machen, scheint mir nun jedoch zu kurz gegriffen. Einen wesentlichen Grund sehe ich auch in der unterentwickelten „Tatsachengesinnung“ der Erwachsenenpädagogik. Sie verfügt über keine Theorie, die den von Anbeginn an *widersprüchlichen* Verlauf der Entwicklung des Individuums in modernen Gesellschaften ausreichend berücksichtigt.

In dieser Hinsicht ist die Auseinandersetzung mit der Qualifizierungsoffensive und der Weise, wie sie bisher geführt wird, besonders aufschlußreich. Denn damit kommt wieder verstärkt der Qualifikationsbegriff ins Blickfeld, eine Kategorie, die für eine „realistische Wendung in der Bildungstheorie“ (BAETHGE 1974, S. 479; vgl. auch KADE 1983) steht. In dem Maße, in dem sich der Begriff Qualifikation von der Anbindung an den Bereich der Ökonomie und beruflichen Arbeit löst, weil Qualifizierung zu einem allgemeinen *kulturellen* Entwicklungsmuster wird, werden zugleich die Grenzen eines Bildungsverständnisses unverkennbar, das auf einem von Qualifikation abgehobenen Subjektbegriff beruht. Fragwürdig wird damit der Typ von bildungstheoretischer Diskussion, der sich vor allem an der Frontstellung *gegen* die Qualifizierungsoffensive entzündet.

Im folgenden soll daher die Perspektive verschoben werden. Ich gehe von der Qualifizierungsoffensive als einer der Erwachsenenbildung *vorausgesetzten* gesellschaftlichen Realität aus, die, wenn auch nicht als *factum brutum*, so doch zumindest als Deutung von Realität existiert. Es geht um die Erörterung der *Konsequenzen*, die das in der Qualifizierungsoffensive zum Ausdruck kommende Muster individueller Vergesellschaftung für die Weiterentwicklung der Erwachsenenbildungstheorie hat. Was sonst eher Kritikpunkt ist, nämlich daß die Qualifizierungsoffensive nicht Resultat pädagogischer, sondern politischer und ökonomischer Interessen ist, das macht also gerade ihren bildungstheoretischen „Wert“ aus. Dabei ist der Aspekt der Verlagerung von Bildungsbemühungen von den öffentlich-staatlichen Institutionen in den Bereich privatwirtschaftlicher Verantwortung von nachrangiger Bedeutung. Im Zentrum steht vielmehr das Thema „Qualifikation“.

Zunächst resümiere ich unter Bezugnahme auf die zentralen Aspekte des Qualifikationsbegriffs die wesentlichen Argumente der bisherigen bildungstheoretischen Auseinandersetzung mit der Qualifizierungsoffensive. Ich analysiere dann das dieser Diskussion zugrundeliegende Argumentationsmuster und konfrontiere es mit gesellschaftstheoretischen Befunden über die Moderne. Davon ausgehend frage ich, welche

Momente des Subjektbegriffs für eine Erwachsenenbildungstheorie „gerettet“ werden können, die die Anschlußfähigkeit für die historisch gegebenen Formen von Bildung in den Erwachsenenbildungsinstitutionen aufrechterhalten will. Der dazu skizzierte, gegenüber seiner emphatischen Fassung zurückgenommene Subjektbegriff gibt zugleich den Blick für eine neue gesellschaftliche Problemlage frei, die mit der Universalisierung von Qualifikation als kulturelles Muster verbunden ist. Es wird zu einer bildungstheoretischen Frage, in welcher Weise sich Erwachsenenbildung auf Motive der Suche nach Gemeinschaft und Zugehörigkeit bezieht bzw. beziehen soll.

1.

(a) Grundlegend für das Verständnis dessen, worauf mit dem Qualifikationsbegriff abgehoben wird, ist der Bezug individueller Entwicklung auf *Anwendungssituationen*. In dieser Hinsicht sind Qualifikationen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in Rücksicht auf ihre Anwendung in konkreten Lebens- bzw. Berufssituationen erworben werden.

Im Qualifikationsbegriff ist insofern der Gedanke aufgehoben, der in der klassischen Bildungstheorie HUMBOLDS den Begriff Ausbildung kennzeichnet, den Gegenbegriff zur Bildung. Während Bildung als Maßstab menschlicher Entwicklung in der Person als Selbstzweck verankert ist, kommt unter dem Aspekt von Ausbildung der Mensch als *Mittel* für außerhalb von ihm liegende Zwecke in Betracht. Ziel ist nicht die Vollendung, Vervollkommnung, Entfaltung seiner inneren *Kräfte*, in diesem Sinne seines Selbstes, sondern die ausreichende Ausbildung für die Bewältigung von gesellschaftlich vorgegebenen Handlungsaufgaben, die vor allem im Bereich ökonomisch definierter beruflicher Arbeit angesiedelt werden.

(b) Soweit in der Kritik der Qualifizierungsoffensive auf das Merkmal des Anwendungsbezugs abgehoben wird, findet meist noch eine Dramatisierung statt, indem – gewissermaßen unter Rückgriff auf die MARXSche Unterscheidung von Gebrauchswert und Tauschwert, von Arbeits- und Verwertungsprozeß – Qualifikation mit dem *Verwertungsgedanken* zusammengebracht wird. Im Kontext dieser Thematisierung besteht die Kritik an der Qualifizierungsoffensive darin, daß menschliche Entwicklung von den Imperativen ökonomischer Verwertungsinteressen bestimmt wird. Und darin wird dann eine *Entfremdung* des Menschen von seinem eigentlichen, individuellen inneren Selbst gesehen.

Diese Kritik folgt auch insofern dem Argumentationsmuster klassischer Bildungstheorie, als von einem Gegensatz von *Bildung und Ökonomie* ausgegangen wird, der meist noch mit dem Gegensatz von *Individuum und Gesellschaft* verschmolzen wird. Dabei wird in der Regel nicht systematisch zwischen Ökonomie überhaupt und einer besonderen Form, etwa kapitalistischer Ökonomie, unterschieden, ebensowenig wie zwischen Gesellschaft überhaupt und einer besonderen Gesellschaft, etwa der bürgerlichen oder der Industriegesellschaft. Meist geht die Kritik an der Qualifizierungsoffensive mit der Parteinahme für das Individuum gegen gesellschaftliche und ökonomische Verwertungsimperative überhaupt einher.

(c) Ein dritter Kritikpunkt betrifft das mit dem Qualifikationsbegriff verbundene

Merkmal der *Marktabhängigkeit* individueller Entwicklung. Denn mit dem Qualifikationsbegriff wird eben nicht nur die stofflich-inhaltliche Seite von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Thema gemacht, sondern auch ihre gesellschaftlich-soziale Seite. Wer Qualifikationen erwirbt, stellt damit zwar einerseits einen Bezug zwischen sich und gesellschaftlichen Handlungssituationen her: Mit bestimmten Qualifikationen ist man in der Lage, konkrete Arbeiten bzw. Tätigkeiten auszuführen. Aber dieser Zusammenhang zwischen erworbenen Qualifikationen und konkreten Anwendungssituationen besteht zunächst gewissermaßen nur ideell, d. h. der Möglichkeit nach. Der Erwerb von Qualifikationen erlaubt nicht bereits unmittelbar deren Anwendung. Qualifikationen werden etwa im Bildungssystem erworben, ihre Anwendung aber geschieht im Beschäftigungssystem, also in einer anderen, vom Bildungsbe- reich relativ unabhängigen gesellschaftlichen Institution. Wer Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten als Qualifikationen (für etwas) erwirbt, ist dadurch also notwendig auf den Arbeitsmarkt bezogen, auf dem er mit anderen, die über gleiche oder ähnliche Qualifikationen verfügen, darum konkurriert, seine Qualifikationen auch einsetzen zu können und dafür entlohnt zu werden. Unter diesem Aspekt sind im Bildungssystem erworbene Qualifikationen also *Ansprüche* auf bestimmte dem Individuum vorgegebenen Betätigungsgelegenheiten und Aneignungsmöglichkeiten gesellschaftlichen Reichtums (oder auch Mangels). Von BOURDIEU (1981) ist dieser Zusammenhang als Verhältnis von *Titel* und *Stelle* erörtert worden.

Die bildungstheoretische Kritik hängt sich in dieser Hinsicht einerseits am Merkmal der *Austauschbarkeit* auf. Diese wird zu einer Eigenschaft der Individuen, indem sie Qualifikationen erwerben. Denn damit realisiert sich das Individuum eben nicht in seiner Besonderheit und Einzigartigkeit. Qualifikationen stellen vielmehr allgemeine Muster von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten dar. Sie sind von den Anwendungssituationen her definiert, nicht von den besonderen Personen her, die ihre Qualifikationen einbringen. Die Personen kommen gewissermaßen nur als *Träger* von Qualifikationen in Betracht. Und insofern werden Individuen über den Erwerb von Qualifikationen gleich gemacht, sie werden *vergleichbar* und treten als *Konkurrenten* um relativ knappe Arbeitsmöglichkeiten in ein soziales Verhältnis zueinander.

Andererseits richtet sich die Kritik auch gegen die mit der Marktabhängigkeit verbundene, kontinuierliche Tendenz des Veraltens und der Entwertung von Qualifikationen. Und damit gegen den dadurch für die Individuen entstehenden Zwang lebenslanger Qualifikation bzw. Weiterbildung, um den gesellschaftlichen Ansprüchen gewachsen zu sein, deren Erfüllung zur Bedingung der Aufrechterhaltung individueller Existenz wird. Die Qualifizierungsoffensive wird als Ausdruck eines „lebenslänglichen“ *Anpassungszwangs* der Individuen an gesellschaftliche Entwicklungen und einen technisch-ökonomischen Fortschritt begriffen, der einer anderen Entwicklungslogik gehorcht als der individuellen Bildung. Die Qualifizierungsoffensive – so die Kritik – positiviert damit die *Fremdbestimmung* individuellen Lebens.

Der bildungstheoretischen Auseinandersetzung mit der Qualifizierungsoffensive liegt also ein *dichotomes Argumentationsmuster* zugrunde:

- Der Pol, den der Bildungsbegriff besetzt, steht für einen Modus menschlicher bzw. individueller Entwicklung, der sich an einem emphatischen Subjektverständnis im Sinne von Selbstbestimmung, Selbstbewußtwerdung und Selbstverwirklichung orientiert;

- Vom Standpunkt der Qualifikation geht es dagegen um einen Entwicklungsmodus, der durch gesellschaftlich-ökonomische Verwertungsimperative geprägt ist. Es kennzeichnet die Qualifizierungsoffensive, daß sie sich nicht an den Interessen der Individuen, der Menschen oder auch der Arbeitnehmer orientiert. Die Kritik bedient sich dabei einer Semantik, in der Fremdbestimmung, Entsubjektivierung und Entindividualisierung einen prominenten Platz einnehmen.

Zugleich wird die Qualifizierungsoffensive kritisiert, weil sie die Selbstbewußtwerdung der Individuen blockiert. Indem diese zu bloßen Trägern von Qualifikationen herabgesetzt werden, findet ein Prozeß der Verdinglichung und Auflösung einer von den Qualifikationen unabhängigen individuellen Identität statt. Zum Problem wird dieses Identitätsvakuum erst dann, wenn dadurch die Inanspruchnahme der Qualifikationen gefährdet ist und die Bereitwilligkeit der Individuen, sich entsprechend den gesellschaftlichen Notwendigkeiten zu qualifizieren.

2.

Das der vorangehend skizzierten Argumentation zugrundeliegende Bildungskonzept orientiert sich an einem Modell menschlicher Entwicklung, für das die *Verknüpfung des Individuums mit dem Subjektbegriff* zentral ist, dergestalt, daß die Entwicklung des Individuums als Entfaltung seiner Subjektqualität ausgelegt wird. Deren Struktur ist die des Selbstverhältnisses (vgl. TUGENDHAT 1979). Es findet seine Verlaufsform darin, daß der Mensch versucht – wie HUMBOLDT es im Fragment über die „Theorie der Bildung des Menschen“ ausdrückt –, „soviel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden“ (HUMBOLDT 1969, S. 235). Bildung ist in diesem Sinne ein Prozeß, in dem sich das Individuum dadurch selbst konstituiert, daß es sich die objektive Welt subjektiv aneignet (vgl. im Kontext der Erwachsenenpädagogik etwa SIEBERT 1987, S. 138; GEISSLER/KADE 1982). Dieser Prozeß der Subjektwerdung ist mit drei Perspektiven verbunden:

- der Entfaltung der ans Individuum gebundenen subjektiven Kräfte, wodurch das Individuum zugleich zum Subjekt einer besonderen, allein ihm als einzelner zurechenbaren Biographie wird;
- dem darauf aufbauenden Projekt, das Individuum auch zum Subjekt seiner gesellschaftlichen Konstitution zu machen, in dem Sinne, daß es seine gesellschaftlichen Voraussetzungen selbst produziert und seine Geschichte bewußt hervorbringt;
- dem Projekt eines politischen Kollektivsubjekts, das auf individuelle und gesellschaftliche Selbstbestimmung abzielt – wie auch immer dieses Kollektivsubjekt interpretiert wurde, anthropologisch als Menschheit, bürgerlich als aufgeklärte Öffentlichkeit oder revolutionär als Proletariat.

Konfrontiert man diese bildungstheoretische Zielprojektion mit gesellschaftstheoretischen Befunden über den Entwicklungsprozeß des Individuums in modernen Gesellschaften, so zeigt sich die Einseitigkeit dieses hochabstrakten Menschenbildes.

BECK etwa beschreibt den Strukturwandel im Übergang von traditionellen zu modernen Gesellschaften unter dem Stichwort „Individualisierung“ als einen Prozeß, in dem das Individuum aus der Einbindung in „historisch vorgegebene Sozialformen... im Sinne

traditionaler Herrschafts- und Versorgungszusammenhänge“ herausgelöst wird und „traditionale Sicherheiten im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitende Normen“ (BECK 1986, S. 206) verliert. Diese soziale „Freisetzung“ und kulturelle „Entzauberung“ wird als realgeschichtliche Voraussetzung des in der Moderne entstehenden utopischen Programms der Subjektwerdung gedeutet. In der Realität verläuft dieser Prozeß jedoch von Anbeginn an widersprüchlich, weil dieselben gesellschaftlichen Ereignisse, die den Menschen von ihren traditionellen Bindungen befreien, zugleich seine Subjektwerdung strukturell beschränken. Eine zentrale Rolle spielen dabei die Durchsetzung des freien Lohnarbeiters und des Marktmechanismus als gesellschaftliche Organisationsform. Damit treten an die Stelle der alten, traditionellen Abhängigkeiten die „formalen Optionen und existenziellen Risiken der Marktgesellschaft“ (BONSS/DUBIEL 1987, S. 49).

Indem Bildungstheorie den Subjektbegriff ins Zentrum stellt, nimmt sie also Partei für eine Seite der widersprüchlich verlaufenden Entwicklung des Individuums. Durch diese Kontrastperspektive stellt sich Qualifizierung als Organisationsform individueller Entwicklung nur *negativ* dar. Daß sie auch ein Moment der, allerdings marktbezogenen Subjektwerdung des Individuums darstellt, insofern es nämlich damit Ansprüche an die Gesellschaft erwirbt, bleibt außer Betracht. Was in den Mittelpunkt rückt, ist der Aspekt der Fremdbestimmung. Daher stellt sich in dieser Sicht die Qualifizierungsoffensive als Symptom einer, zudem noch als irreversibel gedachten Verfallsgeschichte von Bildung dar. So etwa, wenn MARKERT festhält, daß eine „Orientierung der ‚Qualifizierungsoffensive‘ an einem allgemeinen, umfassenden Bildungsbegriff... nicht zu erkennen“ ist, zugleich aber einklagt: „Die ‚Qualifizierungsoffensive‘ läuft Gefahr, wenn sie nicht als umfassende ‚Bildungsoffensive‘ konzipiert wird, eine kurzfristige Anpassung der bestehenden Qualifikationsstruktur an gewandelte Arbeitsmarktbedürfnisse... zu bleiben“ (MARKERT 1986, S. 137).

Ebenso wie die positiven Momente von Qualifikation unter dem Aspekt der Subjektwerdung nicht in den Blick kommen, so auch nicht die negativen Momente von Bildung, nämlich daß das Ziel der Subjektwerdung nicht nur Ausdruck von Freiheit ist, sondern auch noch einmal Ergebnis gesellschaftlichen Zwangs. Eine von dieser abstrakten Subjektutopie geleitete Erwachsenenbildung droht diesen Zwang – wider die eigenen Absichten – zu reproduzieren, indem sie dem Erwachsenen Aufgaben, Verantwortlichkeiten und Leistungen abverlangt, die er aus strukturellen Gründen entweder nicht erfüllen kann oder mit denen er einer beständigen Überlastung ausgesetzt ist (vgl. auch ADORNO 1972). Wenn etwa am Weiterbildungsgutachten der Regierung von Baden-Württemberg (1984) kritisiert wird (z. B. NUSSL 1985), daß es der Erwachsenenbildung nicht die Aufgabe zuweise, die Erwachsenen über die gesellschaftlichen Bedingungen ihrer Existenz aufzuklären, dann wird auf ein Bildungsverständnis Bezug genommen, daß das *Programm der Subjektwerdung über Reflexion* verabsolutiert, für alle zum verbindlichen Maßstab ihrer Lebenspraxis macht. Gerade wenn man den Anspruch stellt, von der Erwachsenenbildungstheorie her einen Bezug zu den historisch gegebenen Erwachsenenbildungsinstitutionen herzustellen, scheint mir bedenkenswert, worauf LUHMANN verweist: „Die noch nicht realisierten Freiheitsversprechungen der bürgerlichen Revolution werden immer wieder eingeklagt, ohne daß man fragt, wie das Individuum mit der Reflexionslast der Selbstbestimmung zurechtkommt“ (LUHMANN 1987, S. 127).

Wenn die gesellschaftlichen Bedingungen für die Realisierung eines Bildungskonzeptes fehlen, das auf einen Subjektbegriff abhebt, der sich an frühbürgerlichen Formen von Autonomie und allseitiger Entwicklung orientiert, an der Einheit des Individuums als gesellschaftliches Handlungs-, Erfahrungs- und Erkenntnissubjekt, dann blockiert es eine bildungstheoretisch ausgewiesene Eröffnung von Perspektiven für die Gestaltung von Erwachsenenbildungsinstitutionen, wenn auf der Ebene der individuellen Subjekte an Synthetisierungsansprüchen festgehalten wird, die die Versöhnung von Individuum und Gesellschaft, von individueller Erfahrung und gesellschaftlichem Handeln voraussetzen bzw. zum Ziel haben.

Die bildungstheoretische Kritik der Qualifizierungsoffensive bleibt aber dieser Einheitsfigur verhaftet, gerade weil sie noch einmal das Verhältnis von Bildung und Qualifikation auf der Basis eines *Gegensatzes von Kultur und Ökonomie* diskutiert. Wenn aber die Grenzen zwischen beiden Sphären längst durchlässig geworden sind (vgl. DUBIEL 1986) und Qualifikation zu einem universellen, kulturellen Entwicklungsmuster geworden ist, weil die „individualisierende Erfahrung von Mobilitäts- und Konkurrenzzwängen, die der Arbeitsmarkt vermittelt..., mittlerweile die zentrale Erfahrung des Erwachsenen“ ist und sich „Verwertungskalküle in alle Erfahrungsbereiche“ (BONSS/DUBIEL 1987, S. 52f.) ausgebreitet haben, dann erscheint es wenig perspektivreich, noch auf einer Authentizität von „Bildung und Kultur“ (KUHLENKAMP 1987, S. 155) gegen das „gesellschaftliche Umfeld“ zu insistieren. Es bringt ein romantisches Bild von Erwachsenenbildung zum Ausdruck anzunehmen, es gäbe noch einen Bereich, und der wäre die Erwachsenenbildung, in dessen Schutz sich das Individuum „frei von gesellschaftlicher Vermittlung“ (BONSS/DUBIEL 1987, S. 53) wähen könnte. BONSS/DUBIEL konstatieren in dieser Hinsicht einen „Wandel im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, dessen Resultat mit der klassischen Dichotomie von Entfremdung (in der Gesellschaft) und Freiheit (jenseits von ihr) nicht mehr beizukommen ist“ (ebd., S. 53). Daher – und das läßt sich als Kritik an der Abstraktheit des Subjektbegriffs lesen, der die Auseinandersetzung mit der Qualifizierungsoffensive wesentlich prägt – macht es „keinen Sinn mehr, die Frage der Entfaltung von Individualität unabhängig von vorgegebenen Entfaltungsmedien zu stellen, sprich: von Arbeitsmarktchancen, Bildungs- und Konsumchancen“ (ebd., S. 53).

Damit aber verliert ein hochidealisierter emphatischer Subjektbegriff, der sich über den Gegensatz zur Qualifikation profiliert, auch seine utopische Qualität, er ist nicht bloß empirisch gehaltlos. Wenn – wie BONSS/DUBIEL als These in ihrer gesellschaftstheoretischen Skizze formulieren – der „bislang exzentrisch gedachte Pol der Individualität ins gesellschaftliche Zentrum“ (ebd., S. 53) rückt, ohne aber damit zum gesellschaftlichen Subjekt zu werden, dann ist damit eine gesellschaftliche Entwicklung beschrieben, die auch bildungstheoretisch folgenreich ist.

Worauf die Diskussion mit der Qualifizierungsoffensive bereits hingedeutet hat, das wird nunmehr noch ein Stück weit bedenkenswerter, nämlich das *Bildungskonzept* von der ausschließlichen Bestimmung über den *Subjektbegriff* zu lösen. Wenn Subjektwerdung nur *ein* bildungsrelevanter Modus individueller Entfaltung ist, dann wird Erwachsenenbildungstheorie damit zugleich aufnahmefähig für die Auseinandersetzung mit einem neuen Typus von gesellschaftlichen Problemlagen, die sich erst auf der Grundlage einer weit fortgeschrittenen Individualisierung von Lebenslagen stellen,

dem, was etwa BECK als Suche nach einer „neuen Art sozialer Einbindung“, als „Reintegrationsdimension“ (BECK 1986, S. 206) individueller Entwicklung bezeichnet. Der zentrale Stellenwert, den der Subjektgedanke in der Erwachsenenpädagogik einnimmt, hat damit verhindert, daß sich auf *Gemeinschaftsmotive*, die von Teilnehmern mit der Erwachsenenbildung verbunden werden, anders als abgrenzend bezogen wurde. Was HONNETH als dringliche Frage in Hinblick auf die Soziologie formuliert, ist, denke ich, in gleichem Maße für die Erwachsenenpädagogik von Bedeutung: „In welchem Maße ist ein allgemeiner Zugewinn an persönlicher Identität, der mit der sozialstrukturellen Erweiterung von individuellen Handlungsspielräumen objektiv möglich scheint, auch von der Bedingung einer Herausbildung posttraditionaler Gemeinschaften abhängig?“ (HONNETH 1987, S. 319; vgl. auch KADE 1988).

Literatur

- ADORNO, TH. W.: Zum Verhältnis von Soziologie und Psychologie. In: ders.: Soziologische Schriften I. Frankfurt 1972, S. 42–85.
- BAETHGE, M.: Qualifikation – Qualifikationsstruktur. In: WULF, C. (Hg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974, S. 478–484.
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt 1986.
- BONSS, W./DUBIEL, H.: Zwischen Feudalismus und Post-Industrialismus. Metamorphosen der Leistungsgesellschaft. In: Freibeuter. Vierteljahrszeitschrift für Kultur und Politik (1987), H. 32, S. 45–56.
- BOURDIEU, P. u. a.: Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt 1981.
- DUBIEL, H.: Autonomie oder Anomie. Zum Streit über den nachliberalen Sozialcharakter. In: BERGER, J. (Hg.): Die Moderne – Kontinuitäten und Zäsuren. Göttingen 1986, S. 263–281.
- GEISSLER, KH. A./PETSCH, H.-J./SCHNEIDER-GRUBE, S. (Hg.): Opfer der Qualifizierungsoffensive. Tutzing 1987.
- GEISSLER, KH. A./KADE, J.: Die Bildung Erwachsener. Perspektiven einer subjektivitäts- und erfahrungsorientierten Erwachsenenbildung. München/Wien/Baltimore 1982.
- HONNETH, A.: Soziologie. Eine Kolumne. In: Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken (1988), H. 4, S. 315–319.
- HUMBOLDT, W. v.: Theorie der Bildung des Menschen. In: ders., Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Darmstadt 1969, S. 234–240.
- KADE, J.: Bildung oder Qualifikation. Zur Gesellschaftlichkeit beruflichen Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik (1983), H. 6., S. 859–876.
- KADE, J.: Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Theorie der Erwachsenenbildung vom Teilnehmer aus. Weinheim 1988.
- KUHLKAMP, D.: Die Antiquiertheit der Weiterbildung. Zum gegenwärtigen Funktions- und Bedeutungswandel des organisierten Lernens Erwachsener. In: SCHLUTZ, E./SIEBERT, H. 1987, S. 125–159.
- LUHMANN, N.: Die gesellschaftliche Differenzierung und das Individuum. In: OLK, TH./OTTO, H.-U. (Hg.): Soziale Dienste im Wandel 1. Helfen im Sozialstaat. Neuwied 1987, S. 121–137.
- MARKERT, W.: Qualifizierungsoffensive – Theoretische Begründung und praktische Relevanz für die berufliche Erwachsenenbildung. In: SIEBERT, H./WEINBERG, J. (Hg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (1986), H. 17, S. 126–138.
- MEISEL, K. u. a.: Berufliche Bildung. Erwachsene in der Krise der Arbeitsgesellschaft. Bonn 1987.
- NUSSL, E.: Zukunftschance Weiterbildung?! Zu neueren konservativen Weiterbildungskonzepten. Dargestellt am baden-württembergischen Bericht „Weiterbildung: Herausforderung und Chance“. In: SIEBERT, H./WEINBERG, J. (Hg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (1985), H. 15, S. 16–31.
- SCHLUTZ, E./SIEBERT, H. (Hg.): Zur Entwicklung der Erwachsenenbildung aus wissenschaftlicher

- Sicht. Allgemeinbildung, Weiterbildungspolitik, Qualifizierungsoffensive, politische Bildung. Bremen 1987.
- SIEBERT, H.: Allgemeinbildung in der Erwachsenenbildung. In: HEID, H./HERRLITZ, H.-G. (Hg.): Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongreß der DGfE. Weinheim und Basel 1987, S. 137-140.
- TENORTH, H.-E.: Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der Theorie. In: Zeitschrift für Pädagogik (1983), H. 3, S. 347-358.
- TUGENDHAT, E.: Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung. Sprachanalytische Interpretationen. Frankfurt 1979.
- WEITERBILDUNG: Herausforderung und Chance. Bericht der Kommission „Weiterbildung“, erstellt im Auftrag der Landesregierung von Baden-Württemberg. Stuttgart 1984.

Anschrift des Autors:

Dr. JOCHEN KADE, Ismaninger Str. 126, 8000 München 80