

Lisop, Ingrid

Bildung und Qualifikation diesseits von Zwischenwelten, Schismen und Schizophrenien

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 329-337. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 29)



Quellenangabe/ Reference:

Lisop, Ingrid: Bildung und Qualifikation diesseits von Zwischenwelten, Schismen und Schizophrenien - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 329-337 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-223748 - DOI: 10.25656/01:22374

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-223748>

<https://doi.org/10.25656/01:22374>

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

29. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

29. Beiheft

Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise

Beiträge zum 13. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 16.–18. März 1992
in der Freien Universität Berlin

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Dietrich Benner, Dieter Lenzen und Hans-Uwe Otto

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1992

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise : vom 16.–18. März 1992
in der Freien Universität Berlin / im Auftr. des Vorstandes hrsg. von Dietrich Benner ... –
Weinheim ; Basel : Beltz, 1992

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 29)

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 13)

ISBN 3-407-41129-4

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ...

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 ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte 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.

© 1992 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung (DTP): Klaus Kaltenberg

Druck: Druck Partner Rübelsmann GmbH, 6944 Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41129-4

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

DIETRICH BENNER	15
RITA SÜSSMUTH	17
CHRISTINE BERGMANN	24
KLAUS DIETZ	26

II. Öffentliche Vorträge

DIETRICH BENNER Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise	31
MICHA BRUMLIK Nationale Erziehung oder weltbürgerliche Bildung: Moralischer Universalismus als pädagogisch-praktische Kategorie	45
HANS-JOCHEN GAMM Die bleibende Bedeutung eines kritischen Marxismus für die erziehungswissenschaftliche Diskussion	59
DIETER LENZEN Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue?	75
KÄTE MEYER-DRAWE „Projekt der Moderne“ oder Antihumanismus. Reflexionen zu einer falsch gestellten Alternative	93
MARIA NICKEL Geschlechtererziehung und -sozialisation in der Wende. Modernisierungsbrüche oder -schübe?	105
HELMUT PEUKERT Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart	113

HEINZ-ELMAR TENORTH Laute Klage, Stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne	129
EGON SCHÜTZ Humanismuskritik und Modernitätskrise. Eine Exposition	141

III. Symposien: Berichte/Vorträge

Symposion 1. Revision der Moderne? Philosophische und systematisch-pädagogische Analysen	153
HELMUT PEUKERT Vorbemerkung	153
VOLKER GERHARDT Individualität und Moderne. Zur philosophischen Ortsbestimmung der Gegenwart	154
MARIETTA HELLEMANS In permanenter Tragik existieren	159
KLAUS-MICHAEL WIMMER Intentionalität und Unentscheidbarkeit. Der Andere als Problem der Moderne	163
JÖRG RUHLOFF Traditionen der Postmoderne in Antike und Renaissance. Zur Theorie und Geschichte des problematischen Vernunftgebrauchs in der Pädagogik	167
Symposion 2. Realität und Fiktionalität in der pädagogischen Historiographie	175
DIETER LENZEN Warum pädagogische Historiographietheorie?	175
KLAUS MOLLENHAUER Konjekturen und Konstruktionen. Welche „Wirklichkeit“ der Bildung referieren Dokumente der Kunstgeschichte?	178
ALFRED LANGEWAND Der fiktionale Überschuß einer kongenialen Rekonstruktion pädagogischer Theoriegeschichte am Beispiel Herbarts	181
PETER DREWEK Fiktionale Anteile schulgeschichtlicher Forschung über das 19. Jahrhundert	182
HEINZ-ELMAR TENORTH Sozialgeschichte, Selbstreflexion, Empirie – Wahrheitsansprüche und Fiktionalität pädagogischer Geschichtsschreibung über die NS-Zeit	185

DIRK RUSTEMEYER Identität als faktische Fiktion?	187
ANNETTE STROSS Die Paradoxie historischen Orientierungswissens – Zur Unmöglichkeit von Identitätsstiftung angesichts der Fiktivität des Stiftungsziels	188
GERHARD DE HAAN Ein neues Kapitel: Die vielen Geschichten über die DDR-Pädagogik	190
PETER DIEPOLD/ADOLF KELL Symposion 3. Modernität der deutschen Berufsausbildung im Kontext der europäischen Integration	193
RUDOLF W. KECK/GISELA MILLER-KIPP/PETER ZEDLER Symposion 5. Abschied vom Erziehungsstaat	217
HELMUT HEID/ANDREAS KRAPP Symposion 6. Wertorientierung der Erziehungswissenschaft. Geisteswissenschaft versus Empirie	225
Symposion 7. Wandel von öffentlicher und privater Erziehung. Unvollständige Modernisierung und Modernitätskritik	245
MARIA-ELEONORA KARSTEN Vorwort	245
JULIANE JACOBI/PIA SCHMID Weiblichkeit als Gegengift. Frauenbilder aus den Anfängen der Pädagogik	245
ROTRAUT HOEPEL Mütter und Kinder zwischen Allmacht und Ohnmacht	247
MARIA-ELEONORA KARSTEN Zur Institutionalisierung von Kindheit in Öffentlichkeit und Privatheit ...	250
HILDEGARD MACHA Gesellschaft im Umbruch: Wandlungen von Kindheit und Familie in den Neuen Ländern	252
MARGRIT BRÜCKNER Frauenprojekte zwischen geistiger Mütterlichkeit und feministischer Arbeit	254
ELISABETH DE SOTELO Feministische Sozialpädagogik	257
THOMAS RAUSCHENBACH Soziale Berufe und öffentliche Erziehung. Von den qualitativen Folgen eines quantitativen Wandels	261

GISELA JAKOB Zur Biographisierung des Ehrenamtes. Veränderungen in der Folge gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse	267
URSULA RABE-KLEBERG Frauenbildung und Beruf – Bildung und Frauenberuf: ... immer noch ein ungeklärtes Verhältnis!	270
Symposium 8. Die Modernisierung und ihre Kinder. Standardisierung der Lebensvollzüge und Formen kultureller Selbstgestaltung	273
KARL NEUMANN/GISELA WEGENER-SPÖHRING Einleitung	273
KARL NEUMANN Zeit für Kinder und Zeit der Kinder. Kindheit in der Moderne zwischen Zeitökonomie und Zeitautonomie	274
MARIE-LOUISE SCHMEER-STURM Die Musealisierung der Welt im Zeichen der Postmoderne. Konsequenzen für die freizeitpädagogische Arbeit mit Kindern und Familien	278
URSULA NISSEN Freizeit und moderne Kindheit – Sind Mädchen die „modernerer“ Kinder?	281
JOHANNES FROMME/WOLFGANG NAHRSTEDT Von Old Shatterhand zu Super Mario Land? Die moderne Freizeit-, Spiel- und Unterhaltungswelt der Game-Boy-Kinder	284
GISELA WEGENER-SPÖHRING Moderne Kindheit und Politik für Kinder: Podiumsdiskussion	288
Symposium 9. Neue Herausforderungen an Schul- und Sonderpädagogik: Integration behinderter Kinder und Jugendlicher ins allgemeine Schulwesen ..	293
MONIKA A. VERNOOIJ Eröffnung und Einführung	293
JAKOB MUTH Zum Stand der Entwicklung der Integration Behinderter in den Bundes- ländern – Von den Empfehlungen des Bildungsrates bis zur Gegenwart ...	295
GEORG ANTOR Erfahrungen mit dem gemeinsamen schulischen Lernen Behinderter und Nichtbehinderter und das Problem der Grenzziehung	297
JÖRG RAMSEGER Das didaktische Dilemma integrativer Pädagogik	301
ANDREAS MÖCKEL Wer versagt, wenn Kinder in der Grundschule versagen?	304

URS HAEBERLIN Integration zwischen Ängsten und Hoffnung	307
ALFRED SANDER Selektion bei Integration? Der Beitrag von Sonderpädagogischen Förderzentren	311
CHRISTA HÄNDLE Integration Behinderter als Impuls zur Stärkung anderer integrativer Organisationsformen im Bildungssystem Deutschlands?	314
RAINER LERSCH „Integration ohne Grenzen“	316
Symposium 10. Modernisierung des Bildungssystems im Spannungsfeld von Entberuflichung und neuer Beruflichkeit	319
JOACHIM DIKAU Vorbemerkung	319
KARLHEINZ A. GEISSLER/GÜNTER KUTSCHA Modernisierung der Berufsbildung – Paradoxien zwischen Entberuflichung und neuer Beruflichkeit	320
PETER FAULSTICH „Qualifikationskonservatismus“ in Klein- und Mittelbetrieben als Modernitätswiderstand oder Überlebensstrategie	326
INGRID LISOP Bildung und Qualifikation diesseits von Zwischenwelten, Schismen und Schizophrenien	329
WILTRUD GIESEKE Erwachsenenbildung zwischen Modernisierung und Modernitätskritik ...	337
Symposium 11. Modernisierungsverläufe und Modernisierungskrisen im Bildungsbereich: theoretische Modelle und vergleichende Perspektiven	343
VOLKER LENHART/JÜRGEN SCHRIEWER Bericht über das Symposium	343
CHRISTEL ADICK Transnationale Merkmale moderner Schulentwicklung	345
KARL-HEINZ FLECHSIG Vielfalt und transversale Vernunft – Prinzipien postmodernen Denkens und die Modernisierungskrise in Bildungssystemen	351
GERO LENHARDT/MANFRED STOCK/MICHAEL TIEDTKE Modernisierung und Modernisierungskrise in der Schulentwicklung: Das Beispiel der DDR	361

Symposion 12. Pädagogik zwischen Tatbestandsgesinnung und Utopie – S. Bernfeld als Theoretiker der Pädagogik der Moderne	367
BURKHARD MÜLLER/LUISE WINTERHAGER-SCHMID	
Vorwort	367
ULRICH HERRMANN	
„Zwischen allen Stühlen“ – Bausteine zu einer <i>biographie intellectuelle</i> Siegfried Bernfelds	369
REINHART WOLFF	
Wiederentdeckung und Aktualität Siegfried Bernfelds	373
GÜNTHER SANDER	
Die „wundersame“ Bernfeld-Kritik in der DDR	377
REINHARD FATKE	
Siegfried Bernfeld und die Psychoanalytische Pädagogik	380
VOLKER SCHMID	
„Aufklärung des Gefühls“ zwischen Individualisierung und Tradition. Zur Widerständigkeit des Dialogs zwischen Psychoanalyse und Pädagogik bei Siegfried Bernfeld	385
BURKHARD MÜLLER	
War Bernfeld ein Eklektiker oder war er ein Systematiker pädagogischen Denkens?	388
REINHARD HÖRSTER	
Übergangsfähigkeiten. Der positive Barbar, der Normalpädagoge und der gut informierte Bürger.	392

IV. Podium

DIETER LENZEN	
Bericht über das Podium: „Zur Situation der Erziehungswissenschaft in den alten und neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland“	401

V. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge	415
---	-----

5. Lösungsansätze für Qualifikationsstrategien zur Informationstechnik in Klein- und Mittelbetrieben

Zusammenfassend ist feststellbar: Die Klein- und Mittelunternehmen schweben in der Gefahr, ihren spezifischen Vorteil durch falschen Einsatz von Informationstechniken zu verspielen. In dieser Risikosituation kommt es darauf an, adäquate Qualifikationsstrategien zu entwickeln, welche den Vorrang des Personals in „KMU“s berücksichtigen.

Angesichts der Schwierigkeiten, vor denen Klein- und Mittelbetriebe stehen, bezogen auf Planungsdefizite, Angebotsdefizite und fehlende Entwicklungshorizonte, sind die resultierenden Probleme oft nicht innerhalb der Unternehmen zu lösen. Es ist deshalb notwendig, ein externes System von „Support-Strukturen“ bereitzustellen. Vorschläge und Ansätze für den Ausbau unterstützender Einrichtungen liegen vor (FAULSTICH u.a. 1991). Wichtigste Komponente ist die Beratung über Verfahren der Weiterbildungsplanung und Qualifizierungsprogramme. Dies kann überhaupt erst in die Lage versetzen, außerbetriebliche Weiterbildungsangebote sinnvoll zu nutzen bzw. gemeinsame Kooperationsstrategien zu entwickeln.

Literatur

AXMACHER, D.: Widerstand gegen Bildung. Weinheim 1990.

FAULSTICH, P.: Qualifikationskonversion – Arbeitsorientierung und Persönlichkeitsentfaltung. In: GIESEKE, W. u.a.: Nur gelegentlich Subjekt? Heidelberg 1990, S. 155–164.

FAULSTICH, P. u.a.: Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Weinheim 1991.

Anschrift des Autors:

Dr. Peter Faulstich, Mönchebergstr. 19, 3500 Kassel

INGRID LISOP

Bildung und Qualifikation diesseits von Zwischenwelten, Schismen und Schizophrenien

1. Modernisierung oder Moderne? Zur Annäherung an eine nicht eingrenzbare Thematik

„In den letzten vierzig Jahren stürzt die Moderne ununterbrochen voran, das ist ihr Markenzeichen geworden: immerwährende Innovation, stetige Veränderung, Neuerungen, Wechsel“ (FUSSMANN 1991, S. 81). Damit ist hier nicht die Rapidität der technisch-ökonomischen Entwicklung bezeichnet, sondern die Moderne in der Kunst von jung und alt im Überdauern der Epochen und die Antithetik von Orthodoxie und Avantgarde, die den Prozeß vorantreibt.

Mit Orthodoxie und Avantgarde ist ein erstes der Gegensatzpaare benannt, durch welche die Moderne gekennzeichnet ist. Was Moderne im Sinne von Avantgarde im Bildungssystem und im erziehungswissenschaftlichen Denken heißen könnte, das wird im übrigen die leitende Frage meiner Ausführungen sein. Mit ihr habe ich denjenigen Sichtweisen

eine Absage erteilt, die auf das Ende fixiert sind und vom „zerstörte(n) Traum des utopischen Zeitalters“ (vgl. FEST 1991), von der „Schuld der Moderne“ (FUSSMANN 1991), von der ungeliebten Moderne sprechen oder davon, daß die Zukunft nicht beginnen könne (vgl. LUHMANN 1990).

Um nun noch einen Augenblick bei der schöngeistigen Literatur zu verweilen: „Soviel Ende war nie“. Mit diesem ebenso lapidaren wie prophetischen Satz beginnt ROBERT KURZ sein Buch „Kollaps der Modernisierung. Vom Zusammenbruch des Kasernensozialismus zur Krise der Weltökonomie“ (KURZ 1991). Wo soviel Ende ist, wird nach der Zukunft gefragt; empirisch und zynisch (vgl. SLOTERDIJK 1990) ebenso wie poetisch. Und so nimmt es nicht wunder, daß der Hanser-Verlag den jüngsten Roman des Bestseller-Autors KUNDERA, nämlich „Die Unsterblichkeit“ (KUNDERA 1990), gleich mit 1,5 Millionen Exemplaren auf den Markt wirft. Das scheint es denn wohl zu sein, wonach das Bürgertum sucht, Unsterblichkeit, die Unsterblichkeit der reinen Form, befreit vom Inhalt, der da gefront wird. Nicht die Botschaft, sondern die Form der Botschaft ist es, die fesselt, oder – noch unverbindlicher – das Gefällige, das Unanstößige und das vermeintlich darum Universale und Überdauernde.

Anders jedoch als das Überdauernde, das wir klassisch nennen, ist die von der inhaltlichen Aussage entleerte Form nichtssagend, aussagelos und beliebig interpretierbar, und das heißt trivial. Universalität und Trivialität sind ein zweites antithetisches Paar, das mich interessiert. Denn die Moderne, darin sind sich alle Analysen einig (vgl. u.a. LESCHINSKY/ROEDER 1983; MÜNCH 1992; FREIBEUTER, H. 50, 1991) bewegt sich von der Mutualität menschlicher Beziehungen über die Partikularität von Institutionalisierung und Teilhabe zur Universalität von Geltungsradien und -ansprüchen sowie Partizipationen. Erheben wir nämlich Bildung und Qualifikation zu universellen Ansprüchen, dann haben wir auch deren Trivialisierung zu bedenken.

Schließlich werde ich drittens das Verhältnis von Staat und Gesellschaft, Zentralismus und Förderalismus ansprechen und in allen drei Fragebereichen den Zusammenhang von Arbeit und Beruf, Berufsbildung und Allgemeinbildung, Qualifizierung und Bildung als konstituierende Faktorkombination des neuzeitlichen Bildungssystems. Dabei sollen die m.E. für unser Bildungswesen zentralen Gelenkstellen, nämlich das Abitur, das Duale System und das Facharbeitertum unter dem Theorem der Freisetzung und Vergesellschaftung betrachtet und dabei Universalisierung, Orthodoxie und Avantgarde als Vergesellschaftungsmodi begriffen werden.

Mit „Freisetzung und Vergesellschaftung“ sei der historische Bewegungsprozeß derart beschrieben, daß die Formgebung, also Institutionen und Organisationen sowie Kodifizierungen von Wissen, Recht und Werten, sich unter bestimmten Bedingungen auflösen. Sie geben dann Sinn, Inhalt und Form frei und ermöglichen deren neue gesellschaftliche Formgebung. Diese Formgebung vollzieht sich immer als Implikation, d.h. als eine Bündelung oder Verknotung derart, daß Bewußtseinsformen und Verkehrsformen, Produktionsformen und Lebensbedürfnisse sowie Lebenskräfte wechselseitig ineinander enthalten sind und daß die Form der gesellschaftlichen Basisrationalität entspricht. Und da es sich bei solchen epochalen Freisetzungen immer um die Freisetzungen der Formen von Arbeit und Kapital und ihres Verhältnissen zueinander handelt, ändern sich hiermit notwendig die Organisationsformen der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und die Nutzung der Produktivkraftpotentiale.

Ich betone das Epochale des historischen Prozesses deshalb, weil es nicht um Teilveränderungen, Modifikationen oder Elemente von Evolution geht, deren Zusammenhang

uns verborgen bliebe. Die Entwicklung von der feudalistisch-ständischen zur kapitalistisch-beruflichen Verfaßtheit von Arbeit sehe ich z.B. als einen solchen Prozeß von Freisetzung und Vergesellschaftung. Das Verschwinden einzelner Berufe und Berufsgruppen und die Entwicklung neuer dagegen ist es nicht oder solange nicht, wie sich dabei die gesellschaftspolitische Verfaßtheit des Verhältnisses von Arbeit und Kapital und die Formgebung der Arbeitsteilung nicht grundlegend geändert hat.

Ich würde daher auch nicht „zwischen Entberuflichung und neuer Beruflichkeit“ nach Erkenntnissen suchen, sondern nach den Chancen fragen, die sich durch die Neuorganisation von Arbeit für die Koinzidenz von Bildung und Qualifikation ergeben.

So ist mein Thema geradezu als Antithema zum Kongreß-Rahmenthema gedacht. Es geht darum, neue Standorte auszumachen, die uns in unserem Nachdenken davor bewahren, uns selbst ständig dual zu nageln, indem wir unseren Kopf nunmehr zwischen Entweder-Oder hin und her bewegen. Einem Entweder-Oder, das nicht einmal zwei einander nicht einschließende Identitäten zur Wahl stellt, sondern nur ein und dieselbe; das eine Mal bejaht, das andere Mal infrage stellt, wodurch diese Art von Alternative allemal mit dem Nichts konfrontiert, dem Vakuum, und so zur Flucht in die Zwischenwelt führt, weil die Beziehungsfalle des Entweder-Oder nur zum Preis der Schizophrenie aushaltbar wäre. Man kann sich nicht zu etwas Neuem auffordern lassen, das sich in der Krise befindet. Aus einer solchen Paradoxie gibt es nur einen Ausweg, und dessen Ergebnis, nämlich Konservatismus oder gar Fundamentalismus als Modernisierungsantwort, ist Ausdruck von Schizophrenie aus Ausweglosigkeit.

Ich will und kann an dieser Stelle auf geschliffene Definitionsspiele verzichten. Dennoch möchte ich die Unterschiede benennen, die ich zwischen Modernisierung, Modernität und Moderne sehe. Die *Moderne* ist eine epochal übergreifende Kategorie, tendenziell im Sinne von Avantgarde. Demgegenüber ist die *Modernisierung* eher rückwärtsorientiert, bezeichnet nicht die vorausseilende, sondern die nachholende Formgebung und Gestaltung. Die *Modernität* als Verhalten und Gepräge nach dem neuesten Stand der Erkenntnis, der Entwicklung oder der Mode, sozusagen das Just-in-time-Phänomen, hat ausschließlich Gegenwartsbezug und ist daher, von ständig neuen Entwicklungen überholt, permanent in der Krise, solange sie sich nicht aus dem Wandel heraus als Avantgarde und damit als Moderne und als epochal begreift. Selbstreflexion von Individuen wie von Kollektiven, die auch das „Gestern bis Heute“ umfaßt, hat daher den Subjektstatus und die Autonomie verloren.

2. *Möglichkeiten der Koinzidenz und Kohärenz von Bildung und Qualifikation diesseits von Zwischenwelten*

2.1 *Orientierungsstufe statt Abitur*

Betrachtet man die Herausbildung des modernen, d.h. bürgerlichen Bildungswesens seit dem 16. Jahrhundert, etwa beginnend mit den staatlichen Schulordnungen, dann läßt sich die Entwicklung als eine vom „annexum religionis“ als Instrument „guter Policey“ (LE-SCHINSKY/ROEDER 1983, S. 427) kennzeichnen. Auf einer solchen Stufe, unter dem Einfluß der Aufklärung, finden wir dann mit der endgültigen Ablösung vom „ecclesiasticum“, wie Paulsen es nennt (PAULSEN 1912, S. 149), die Entwicklung zur Einheit von Politicum und Oeconomicum. Das Bildungswesen wird Regulationsinstanz im Zugang zu gesellschaftlichen Positionen und zugleich ökonomisches Vorleistungssystem (vgl. LISOP 1991; LISOP/HUISINGA 1984).

Wenn sich in den neuen Bundesländern mit atemberaubender Geschwindigkeit das dreigliedrige Schulwesen re-etablieren konnte und das Gymnasium sich höchster Beliebtheit erfreut, so erklärt sich dies daraus, daß die Struktur der Klassengesellschaft des 19. Jahrhunderts nicht überwunden sondern nur unterbrochen und mit dem Etikett des Arbeiter- und Bauernstaates verdeckt worden war. So trifft, vom gesellschaftlichen Bewußtsein her gesehen, an der Wende des 21. Jahrhunderts für die neuen Bundesländer zu, was LESCHINSKY/ROEDER für das 19. konstatieren: „Zur Regulierung dieses Aufstieges (in die Schicht der hohen Staatsbeamten und leitenden Funktionsträger, I.L.) wiederum bediente sich der Staat, der – allerdings energisch reformierten – traditionellen Gelehrtenschule. Das Gymnasium und die ihm weitgehend angegliche Realschule ... sind die Schulen, die das besitzende Bürgertum ... gegen die Unterschicht abschirmt“ (LESCHINSKY/ROEDER 1983, S. 431).

Mit Blick auf die alten Bundesländer mag man dem entgegenhalten, daß wir hier seit fast dreißig Jahren gerade eine Öffnung des Gymnasiums und Egalisierungen im Bildungswesen beobachten können; daß die Hauptschule nur noch eine Restschule sei und die Realschule eine zu vernachlässigende Größe. Gewiß: doch all dies sollte uns nicht darüber hinwegtäuschen, daß der über die „höheren“ Stufen des Schulwesens laufende Verteilungskampf sich ausgebreitet hat. Der Berechtigungsnachweis für Hochschullaufbahnen kann auch im beruflichen Bildungswesen erworben werden, und es ist daher nicht bedeutungslos, daß das Schutzgitter gegen sozialen Aufstieg sich nach unten in die berufliche Erstausbildung verlagert hat.

Durch die Anhebung der Anforderungen mittels der Neuordnungen wird das Abitur nämlich tendenziell zur Normvoraussetzung. Anders ausgedrückt: Der Ausbildungszugang über das Abitur wird universell.

Diese Universalisierung nun läßt sich unter den Bedingungen gegenwärtiger familiärer Sozialisation einerseits und allgemeiner sozio-kultureller Determinanten andererseits (vgl. LISOP 1986) nur realisieren, wenn entsprechende Ressourcen bereitgestellt werden, um den pädagogischen Anforderungen an eine Universalisierung ohne Niveausenkung zu entsprechen. Wo dies nicht geschieht, müssen wir uns entweder der Zweidrittelgesellschaft oder der Trivialisierung sowohl der materiellen als auch vor allem der formalen Bildung stellen. Begreifen wir aber die Unabwendbarkeit und Dringlichkeit der Universalisierung der gymnasialen Wissensbestände und Denktrainings, dann müssen wir auf einer neuen historischen bzw. epochalen Entwicklungsstufe die Überlegungen fortführen, die wir vor zwanzig Jahren unter dem Stichwort „Verwissenschaftlichung“ geführt haben.

Denn: „Unser Land wird auf die Probe gestellt: Im Innern der Bundesrepublik Deutschland müssen ökologische, demokratische, soziale und wirtschaftliche Zielvorstellungen versöhnt werden. In Deutschland muß die neu entstehende Republik ihren Menschen humane Lebensbedingungen sichern. In Europa muß aus der Vielfalt der Kulturen, Ethnien und Nationen ein Gemeinwesen erwachsen. In der Welt schließlich muß das Überleben der Menschheit gesichert werden. Hieran, so meinen wir, muß sich die Bildungspolitik orientieren, hieran muß sie sich messen lassen. Dies gilt für allgemeinbildende Schulen, dies gilt für die Berufsbildung, wo immer sie stattfindet, und dies gilt auch für jede Art von Weiterbildung“ (DEUTSCHER BUNDESTAG 1990, S. 57)

Mit diesen Sätzen hat die Minderheitsseite der Enquetekommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ ihre Ausführung über „Grundherausforderungen und Orientierungen für die zukünftige Bildungspolitik“ begonnen. Auch wenn der Pathos dieser Sätze stören mag, wird es wohl doch durch das Ausmaß der Herausforderung gerechtfertigt.

tigt. Denn die Dimension der Umbrüche und Freisetzungen und insbesondere die darin enthaltenen Ungleichzeitigkeiten und Widersprüche lassen bei der Formulierung von Grundsätzen und Perspektiven für die Zukunft fast verzagen. Eines aber wäre tödlich: sich selbst zum Opfer der Geschichte zu machen.

Aus diesem Selbstverständnis heraus und in dem Bewußtsein, daß heute nicht mehr modern sein kann, was es zu Beginn der „Moderne“ noch war, nämlich daß der Staat und staatliche Instanzen allein Subjekt von Bildungspolitik zu sein hätten, hat ein Arbeitskreis beim Bildungswerk des DGB in Hessen bereits 1989 Leitgedanken für eine epochal neuartige Bildungspolitik formuliert und dabei für die Aufhebung des Abiturs plädiert:

„Es hat einen guten Grund, daß die Studierfähigkeit von alters her mit einem Zeugnis der Reife attestiert wurde. Es bestätigte nicht nur, daß ein umfangreicher Wissenskanon absolviert und daß die Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens in ihren Grundlagen vermittelt waren. Darüber hinaus war weit mehr von Bedeutung, daß die Abiturienten die Kraft geistigen und intellektuellen Durchdringens erfahren hatten, daß sie von Erkenntnisfreude und sozialer Verantwortung ‚bewegt‘ waren. Schließlich war das ‚psychosoziale Moratorium‘ von Bedeutung für die Entwicklung von Autonomie, Gestaltungsfähigkeit und Innovationsbereitschaft. Der Schutz vor einer endgültigen Eingliederung in festgefügte Hierarchien und Sachzwänge noch während der Pubertät lag zentral hierin begründet. Wenn eine solche Grundlage der Studierfähigkeit vernünftig erscheint, dann läßt sich ein rein formales System des Hochschulzugangs heute noch weniger rechtfertigen als früher. Sowohl die Gefahr des intellektuellen oder auch nur ‚cleveren‘ Durchstartens als auch die weit verbreitete Orientierungslosigkeit der Studienanfänger legen es deshalb nahe, über eine Orientierungsphase nachzudenken.“

Die Aufgabe der Orientierungsphase wäre nach dieser Vorstellung dann, breitgefächert die universitären Einführungsveranstaltungen zu übernehmen, diese durch ausgewählte Übungen zur Einführung in bereichsspezifisches wissenschaftliches Arbeiten und durch Vertiefungsstudien nach Wahl zu ergänzen und mit der Methodologie des wissenschaftlichen Arbeitens sowie mit den speziellen Sprach- und Denkmustern vertraut zu machen. Durch Rückgriff auf bewährte Modelle wissenschaftspropädeutischen Arbeitens bekäme hier die universitäre Curriculumreform eine neue Chance.

„Von der Seite der Berufsbildung gedacht, könnte die Orientierungsphase – ebenfalls breit gefächert – die Bestandteile der eineinhalbjährigen Fachausbildung übernehmen. Die Fachausbildung ist die letzte Stufe der augenblicklichen, dreieinhalbjährigen ‚Lehre‘, wie sie nach der Verabschiedung der Neuordnungen gegliedert wurde. In der Fachausbildung werden die auf das konkrete Arbeiten bezogenen Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt. Deshalb dient diese Phase – auf der Basis der skizzierten, auch arbeitsorientierten neuen Jugendschule – besonders gut zur Orientierung bei gleichzeitiger Qualifizierung.

Die wissenschaftlichen und die berufspraktischen Bestandteile der Orientierungsphase sind zwar kombinierbar, nicht jedoch im Sinne der Gleichwertigkeit aufrechenbar. Die Geschichte entsprechender Modellversuche (z.B. Kollegstufe), aber auch ein Vergleich der Inhalte, der Denk- und Sprachstile lehrt, daß die erstrebenswerte soziale Gleichwertigkeit von Bildungsgängen nicht mit inhaltlicher Gleichwertigkeit identisch ist. Wenn dem so wäre, müßten z.B. Vordiplome als Äquivalent für Facharbeiter- oder Kaufmannsgehilfenbriefe anerkannt werden.

Die Orientierungsphase sollte keine altersspezifische Bildung erhalten. Erst damit läßt sich gewährleisten, daß der Weg zum Studium jederzeit auch von der Erwerbstätigkeit her eingeschlagen werden kann. So gedacht, fungiert die Orientierungsphase auch nicht als

Oberstufe und Abschluß des (allgemeinen) Schulsystems. Sie bildet vielmehr ein neuartiges Element der Bündelung von und der Vermittlung zwischen Grundstudium, praktischer Berufsausbildung und Weiterbildung. Für die organisatorische, juristische und finanzielle Gestaltung sollten regional unterschiedliche, aber als gleichwertig anzuerkennende Modelle entwickelt und erprobt werden“ (DGB 1984, S. 9f.).

Allen Traditionalisten unter den Befürwortern gründlicher deutscher Berufsausbildung sträuben sich bei diesem Entwurf einer Orientierungsstufe die Haare. Reduziert er doch die Berufsausbildung auf zwei Jahre, noch dazu auf die oberen, scheint er die Unterstufe und die Teile der Mittelstufe abzukappen und schweigt er sich aus über das Duale System – jedoch nur scheinbar, wie wir im nächsten Abschnitt sehen werden.

2.2 Verschlankung des Dualen Systems und Perspektiven seiner neuen Verortung

Neue Produktionsstrukturen, die Zukunft der Arbeitsmärkte und Maßnahmen-Politik einerseits, Veralterung von Wissensbeständen und die Dringlichkeit lebenslangen Weiterlernens haben das Duale System in die Zange genommen. Über seine Musealität kann inzwischen und wurde inzwischen offen gesprochen und geschrieben (vgl. GEISLER 1991; FINGERLE/KELL 1990; KUTSCHA 1990; LISOP 1990, STRATMANN 1990). Hier geht es um den Gesichtspunkt der Universalisierung als Ausdruck epochenübergreifender Moderne, der die Berufsausbildung als Abiturersatz der kleinen Leute, als trivialisierte Bildung obsolet gemacht hat. Dieser Ersatz genügt nicht den Herausforderungen, vor denen wir heute stehen.

Gleichzeitig aber – und auch das ist unverzichtbar – universalisieren sich viele der partikularistischen Inhalte von Berufsausbildung und drängen auf eine Neubesinnung in Fragen der polytechnischen Bildung. Nur dann nämlich – um ein Beispiel zu nennen – wenn die Werker in der so heiß diskutierten Gruppenfertigung auch in Kosten- und Abrechnungssystemen und in innerbetrieblichen Teilmärkten denken lernen, können sie die zwingend erforderliche Autonomie und demokratische Kooperation erlangen. Nur dann, wenn sie die Gesetze der Fertigung als technische und zugleich ökonomische begriffen haben und selbst entsprechende Abrechnungssysteme und Verrechnungssysteme mit bedenken lernen, entgehen andererseits z.B. Buchhaltungs-, Kalkulations- und Finanzabteilungen der Existenzvernichtung durch Aufträge an Spezialfirmen. Die Schaffung neuer Ausbildungsberufe, das heißt Partikularisierung in einem hochdynamischen Prozeß der Universalisierung, kann darum bestenfalls als Verzweiflungstat oder aphorisch als Modernisierung bzw. Modernität oder Moderne bezeichnet werden. Ohne eine breite, neue Phase curricularer Integration von einstmalig beruflichem und allgemeinem Wissen werden wir daher wohl kaum vorankommen.

Duales System und Gesamtbildungssystem oder Bildung und Qualifikation verhalten sich, für sich genommen, zwar wie Teil und Ganzes, wir müssen sie aber gleichwohl noch einmal mit dem übergeordneten Ganzen, das heißt mit der Basisrationalität der Gesellschaftsformation korrelieren. Diese Basis- und Systemrationalität ist nach MAX WEBER (vgl. WEBER 1981) die Kapitallogik. Aber – und an dieser Stelle wird es für Pädagogik und Erziehungswissenschaft interessant – diese Logik verlangt nicht nur die Mehrung des Profits. Sie war stets auch auf die Entfaltung des Humanvermögens verwiesen. Dieser Januskopf der europäischen Moderne, oder, altmodisch aber immer noch richtig formuliert, ihr Grundwiderspruch von Arbeit und Kapital, wurde durch die protestantische Ethik verdeckt. Die von ihr entwickelte Ideologie der innerweltlichen Askese im Dienste der Meh-

rung des Kapitals durch disziplinierte Berufsausbildung und Akzeptanz der jeweiligen gesellschaftlichen Positionierung machte die Entwicklung und Entfaltung des Humanvermögens und seine Öffnung für Neuorientierungen geradezu zur Sünde.

Von daher läßt sich meines Erachtens auch das größte Schisma der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft begreifen. Ich meine die Spaltung ihrer Vertreter dahingehend, daß die einen die Funktion institutionalisierter Bildung restlos im Verwertungsinteresse des Kapitals aufgehen sehen (als Kritiker oder Befürworter), während die anderen daran festhalten, auch über das Bildungswesen – wie vermittelt auch immer – gesellschaftspolitischen Herausforderungen begegnen zu müssen und zu können.

Vertritt man die zuletzt genannte Position, dann gibt es zwei Grundmöglichkeiten zu denken und zu handeln: entweder deterministisch, d.h. in der Folge partikularer technischer oder ökonomischer Entwicklungen und damit selten über das Heute hinaus, oder generierend für die Zukunft. Der gegenwärtige technisch-ökonomische Wandel, die objektive Dynamik der Entberuflichung, die ich oben angedeutet habe, verweisen vor allem auf die Bedeutung des Humanvermögens. Die Chance zu seiner Entwicklung und Entfaltung und zu diesbezüglich größerer Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz (vgl. LISOP 1991) in allen Bereichen von Arbeit, sei es in Erwerbsarbeit, in gesellschaftlicher Arbeit oder in privater Reproduktionsarbeit, verweist über die Partikularismen der Verberuflichung hinaus.

Deshalb sehe ich Berufsbildung als Moderne; und das ist etwas anderes als modernisiert, eingebettet in der oben erwähnten Orientierungsstufe; zwischen einer bis zum zwölften Jahr reichenden polytechnischen Jugendschule für alle und der neuartig zu entfaltenden Weiterbildung neu verortet.

Ob die Berufsausbildung dual oder nur betrieblich oder nur schulisch erfolgt bzw. erfolgen wird, das ist für mich kein Streitpunkt. Das dürfte je nach Berufsfeld, Berufsgruppe, regionalen Spezifika etc. auf unterschiedliche Art sinnvoll sein und sollte auch unterschiedlich gehandhabt werden können. Die europäische Entwicklung setzt da monopolistischen Lösungen sowieso – ich hoffe es wenigstens – ein Ende.

2.3 Die Facharbeiterfrage als Nagelprobe der berufspädagogischen Moderne

Solange in der Industrie ein umfangreicher Arbeitskräftebedarf bestand, wurde dieser sowohl mit Ungelernten gedeckt als auch mit Personen, die eine fachfremde Ausbildung, z.B. eine im Handwerk, durchlaufen hatten. Sowohl die in der Berufsbildung erworbenen Arbeitstugenden wie die durch eine Berufsausbildung gefestigte und zum Teil erweiterte Allgemeinbildung eröffneten dem gelernten Bäcker, Schneider oder Binnenschiffer Aussichten auf die Position einer qualifizierten Fachkraft im Industriebetrieb. Neben der Tatsache, daß die Industrie überhaupt Arbeitsplätze bot, waren bessere Entlohnung und Sozialleistungen der Grund für ein Überwechseln.

Zieht man in Rechnung, daß bis heute zum Teil weit unter 50 % der Fertigungsarbeiter eine Facharbeiterlehre durchlaufen haben, dann wird bestätigt, was wir aus Untersuchungen zur Entstehung des Facharbeiters als Beruf wissen (vgl. EBERT 1984; ROBAL 1988), daß dieser nämlich nur zum geringen Teil dem Qualifikationsbedarf entsprang. Schutz des Handwerkers und sozialisationsstrategische Ziele sind vielmehr das eigentliche Movens für die Schaffung des Facharbeiterberufes gewesen.

Trotz der Neuordnung der wichtigsten Facharbeiterberufe wird sich die Schwierigkeit vergrößern, entsprechend ausgebildete Jugendliche adäquat an Facharbeiterplätzen einzu-

setzen. Ob die vielbeschworene lernende Fabrik das Erfolgsmodell der Zukunft ist, wird selbst aus den Reihen der IG Metall bezweifelt (vgl. HEIMANN 1990). Wenn der Systemregulierer, wie HEIMANN im Rückbezug auf Studien des SOFI meint, den Facharbeitertypus der Zukunft darstelle, so werde er zahlenmäßig etwa 5 bis 10 % der Fertigungsarbeiter umfassen. Was aber ist mit der Majorität, die den „Rest“ stellt, und was ist mit deren neuer Verberuflichung?

In seiner Studie über „Arbeit, Lernen, Berufsausdifferenzierung“ (HARNEY 1991) macht HARNEY unmißverständlich klar, daß wir nicht länger daran vorbei sehen können, daß die Wirklichkeit des Berufes keine konkrete ist, sondern eine, die der regulativen Vermittlung zwischen der Realität der betrieblichen Arbeit und der gesellschaftlichen Simulationsform ‚Berufsbildung‘ dient. Dies mit vornehmlich sozialpolitischer Wirksamkeit, d.h. bezüglich Versicherung und Tarifgestaltung. Und HUISINGA (vgl. HUISINGA 1990) weist darauf hin, daß die vom SOFI vertretene Reprofessionalisierungsthese nicht bezüglich langfristiger Tragfähigkeit belegt sei, so daß die Neuordnung sich langfristig durchaus als gesellschaftspolitische Fehlinvestition erweisen könnte. Da sich zeige, daß die Berufsbildungsforschung sich nicht fraglos auf die Ergebnisse anderer Disziplinen berufen könne, stelle sich die Aufgabe immer schärfer, das Verhältnis von Arbeit, Bildung und Qualifikation von einem eigenen Bezugspunkt aus zu bestimmen, nämlich von dem der Bildung.

3. *Eigentum und Mimesis oder: Entfaltung des Humanvermögens als moderne Rationalität*

„Eigentum und Mimesis“ waren die zentralen Begriffe des von DIRK AXMACHER in dem von ihm vorgesehenen Beitrag. Nachdem wir nun seinen plötzlichen Tod zu beklagen haben, möchte ich an diesen beiden Begriffen zeigen, daß die Koinzidenz von Bildung und Qualifikation sich seit dem Ende der ständischen Gesellschaft nicht in der Beruflichkeit ereignet, es sei denn als herbeidefinierte.

Wenn es als erwiesen gelten kann, daß der Beruf ein Konstruktregulativ ist, welches über das ordnungspolitisch installierte Tarifwesen der Einkommensregulierung dient, dann stellt er unter der Bedingung von gesichertem Arbeitsplatzangebot und von Übereinstimmung zwischen Berufsausbildung und Arbeitsplatzrealität in der Tat eine spezifische Form von Eigentum dar. Wenn ferner die These STRATMANNs gilt, daß die Berufsbildungstheorie die überhöhende Ideologie einer Bildungspolitik war, die kostengünstig und wirkungsvoll ständische Interessen, obrigkeitsstaatliche Raison, ökonomisch partikulare wie volkswirtschaftlich übergreifende Interessen verband (vgl. STRATMANN 1988; LISOP 1990), dann haben wir zu fragen, ob diese über die Berufsausbildung „abgewickelte“ Lösung des Problems der Bildung der Allgemeinheit heute noch trägt.

So von den Belangen der Bildung aus zu fragen und zu denken, bedeutet nicht, die Berufsidee willkürlich infrage zu stellen, wohl aber, ihre bloße Modernisierung als zukunftsfruchtig anzusehen.

Als Konstitutionsprinzip individueller und kollektiver Subjektbildung war der Beruf bereits mit dem Ende der ständisch organisierten Gesellschaft freigesetzt. Das Subjektbildungsproblem präsentierte sich von nun an ungleich komplexer, wie sich an der Ausdifferenzierung des Schulwesens und der Tendenz der Universalisierung der gelehrten Bildung zeigte. Wenn wir die aus der gesellschaftlichen und anthropologischen Realität resultierende Komplexität von Bildung heute noch immer mittels Berufsausbildung realisieren wollen (d.h. über die Partikularität), dann müssen wir damit rechnen, daß sich diese Paradoxie

nicht länger ideologisch verbrämen läßt, und zwar wegen des weiter oben erwähnten Universalisierungsbedarfs. Dieser ist mit dem Flexibilitätsbedarf verknüpft, weshalb wir als Vermittlung zwischen dem Allgemeinen und dem Speziellen ein didaktisches Versatzstück brauchen. Es läßt sich theoretisch in der Exemplarik finden und inhaltlich in der Polytechnik.

Ich verkenne nicht, daß, als individuelles Schicksal betrachtet, Berufsverlust Identitätsverlust und soziale Entwurzelung bedeuten kann. Aber solches möchte ich nicht als Eigentumsverlust verstanden wissen, weil die Persönlichkeit und die gesellschaftliche Verortung von Menschen keine Waren sind. Auch ist Entberuflichung nicht gleich Berufsverlust. Entberuflichung ist etwas ökonomisch Strukturelles. Es handelt sich dabei um die Reorganisation von Arbeitsteilung im Zuge von Freisetzung und Vergesellschaftung und weder um Enteignung von Privateigentum, noch um soziale Deprivation.

Die Beruflichkeit, die sich längst im historischen Freisetzungsprozeß befindet, im dialektischen Sinne aufzuheben, ermöglicht uns auch, die Mimesis aufzuheben. Lassen Sie mich versuchen, dies mit einem Text zu erklären, der einen Kontrast zu dem Programmtext dieses Symposions bilden soll:

„Ein institutionelles Muster (z.B. Lebensbewältigung, I.L.) ist nicht deckungsgleich mit dem konkreten Handeln, sondern vielmehr ein normativer Maßstab, an dessen Geltung sich die Akteure orientieren. Die Orientierung an dem Muster bedeutet, daß die einzelnen Akteure wechselseitig dessen Fürgültighalten erwarten und sich darauf einstellen; sie handeln entweder konform oder müssen Abweichungen vor den anderen verhehlen und mit der konsensuell abgestützten Sanktionierung durch die Normgemeinschaft rechnen; im Falle der Ablehnung müssen sie die Illegitimität des Musters im Lichte allgemein verbindlicher Normen nachweisen“ (MÜNCH 1992, S. 16).

Mimesis und Mimikri – sie sind miteinander verwandt – ermöglichen das Verhehlen. Beruflichkeit ist die Maske, in die Qualifizierung schlüpft, um sich als Bildung darzustellen, und Bildung, um Warencharakter und damit Verkäuflichkeit zu erhalten. Nichts ist daran illegitim in einer Gesellschaft, die sich über den Warenmarkt reguliert. Alles ist daran illegitim, wenn man die volle Entwicklung und Entfaltung des menschlichen Vermögens als neue Rationalität begreift, als neue Stufe der Vergesellschaftung, auf welche die Moderne sich seit Anbeginn hinbewegt.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Ingrid Lisop, Am Eschbachtal 50, 6000 Frankfurt 56

WILTRUD GIESEKE

Erwachsenenbildung zwischen Modernisierung und Modernitätskritik

Die Weiterbildung/Erwachsenenbildung ist auf dem Wege zu ihrem Gegenstand; sie hat meiner Ansicht nach zuviel Sorge, daß ihr die Definitionsbestimmung zu eng geraten könnte, ich sehe gegenwärtig aber eher Anzeichen für das Gegenteil. Auseinandersetzun-