

Alfons Dörschel

Bemerkungen zur politischen Dimension einer berufspädagogischen Reform

1.

Eine zeittypische Erscheinung ist die schnelle Gewöhnung an neu aufkommende Sprachformeln und -zusammensetzungen. Sei es Mangel an Vorwissen über das Gewordene und die Zusammenhänge, sei es Unlust am Reflektieren überhaupt oder die Neigung, sich der Mode zu beugen, um nicht als unprogressiv zu gelten – das eilige Mitmachen im Sprachgebrauch verändert die Dinge, um die es geht. Es vermag ihren ursprünglichen Sinngehalt zu reduzieren, ihn um exogene Elemente zu erweitern und damit umzubestimmen, unzulässig zu vereinfachen oder gar zu verfälschen. So hat gleichsam über Nacht der Ausdruck „Lernort“ die bisherigen Bezeichnungen „Bildungsstätte“, „Lebensstätte“ und „pädagogische Situation“ verdrängt, der Begriff „Bildung“ muß sich gefallen lassen, weitestgehend in die Wortzusammensetzung „Bildungspolitik“ integriert zu werden, und der primär pädagogische Begriff „Lehrling“ weicht aus antitraditionellen und pseudoemanzipatorischen Bestrebungen der verbalen Notlösung „Auszubildender“. Ein spezifisches – politisches – Folgerungsdenken setzt ein, wenn von „Demokratisierung“ des Bildungswesens und von „Emanzipation“ in der Bildung gesprochen wird oder der reformpädagogische Begriff der „Selbsttätigkeit“ vom Begriff der „Mitbestimmung“ im politischen Sinngebrauch abgelöst wird.

Die pädagogische Sinnverarmung und die Neutralisierung des Pädagogischen kennzeichnen den Begriff „Lernort“, wenn das isolierende Denken dabei vor allem oder nur die instrumentellen Funktionen (des Lernens – Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten u. ä.) in Schule und Betrieb hervorhebt und die **existentielle** Bedeutung dieser Sozialgebilde im ganzen für den einzelnen zumindest unterbewertet, wenn nicht ganz außer acht läßt. Im „Lernort“ sammeln sich Vermutung und Potenz eines Reglements, das zum Lern- „Erfolg“ führen soll, in der existenzpädagogischen Konzeption („pädagogische Situation“) heben die relative Freiheit der Spielräume (des Denkens und Tuns) und das Risiko des Scheiterns das absolute Reglement auf.

Reglementierendes Denken in der Bildung bestimmt auch den Begriff „Bildungspolitik“, je nach der Intensität und dem Umfang der weltanschaulichen Einschränkung, die eine jeweilige Politik der Bildung überhaupt zumutet. Ein Paradoxon wäre eine Politik der reinen (freien) Menschenbildung. Wer sollte sie vertreten?

„Demokratisierung“, „Emanzipation“ und „Mitbestimmung“ entsprechen bei aller Vagheit der Auslegung Tendenzen zunehmender Politisierung auch im Sprachgebrauch. Wie bei den vorhergehenden Beispielen des Lernortes und der Bildungspolitik treffen hier Überlegungen zusammen, die weniger an primär pädagogische individuell-personale Anliegen in ihrer sozialen Einbindung anknüpfen als an systematisch-objektive und imperative Strukturen, wie sie in Programmen von (sich politisch verstehenden und politischen) Großgruppen enthalten sind.

2.

Aus den aktuellen Bezügen heraus sollen die einleitenden Bemerkungen nun zu kategorialen Betrachtungen weiterführen, um schließlich einige grundsätzliche Hinweise darüber zu ermöglichen, welcher Stellenwert dem Politischen in einer berufspädagogischen Reform zukommt oder zukommen

kann. Es geht dabei um die drei Grundkategorien Macht, Hingabe (Opfer) und Reform.

Hinter jedem politischen Denken und Handeln steht das Motiv der Machtgewinnung. Wenn bildungspolitische Vorstellungen durchgesetzt werden, so ist (politische, in der Demokratie Mehrheits-) Macht legal und sinnvoll eingesetzt worden, um erwünschte Ziele zu verwirklichen und nicht erwünschte zu verdrängen. Grundsätzlich sind drei Formen des politischen Machtgebrauchs denkbar:

- (a) Machtgebrauch um ihrer selbst willen („Machtpolitik“ i. e. S.),
- (b) Machtgebrauch primär zur Realisierung von politischen Zielen von Mehrheiten, die weitgehend im Konsensus stehen („Parteipolitik“),
- (c) Machtgebrauch primär als Vollzug sachgesetzlicher Notwendigkeiten („autonome Politik“ als Kultur-, Schul-, Gesundheitspolitik u. ä.). In der politischen Wirklichkeit durchdringen sich diese drei Formen zuweilen unmerklich, doch die bemerkbar bleibenden Dominanten dieser oder jener Form bestimmen letztlich, was für eine politische Intention einer Reform zugrundeliegt. Die kann nach dem Gesagten sehr verschieden aussehen.

Der politischen Kategorie der Macht steht die pädagogische der Hingabe gegenüber. Sie erhebt den Anspruch an den Erzieher, die Anliegen des anderen Menschen zu seinen eigenen zu machen, in die Form des Verbs gebracht, ihm zu helfen, immer mehr selbstständig mit dem Leben fertigzuwerden. Der Primat des personalen Bezugs bleibt im Aspekt der pädagogischen Hingabe auch dann erhalten, wenn dabei Sachentscheidungen, zum Beispiel die angemessene Auswahl von Lerninhalten, zu treffen sind. Der Wille zur Selbstdurchsetzung ist auch ihr wie der Macht eigen, nur wendet sich diese Willenskraft gerade gegen alles Machtstreben, sei es in der Erzieherpersönlichkeit selbst oder in den gesamten Gegebenheiten der pädagogischen Situation. In der Spannung zwischen Macht und Hingabe, Politischem und Pädagogischem realisiert sich ständig und überall Erziehung und Bildung von Menschen. In dieser Spannung, dem permanenten Vorhandensein und Wirken beider Pole, liegt die existentielle Bedeutung des ganzen Vorgangs für alle Betroffenen.

Die Kategorie der Reform erschließt sich den beiden vorgenannten vom Sinn des Erneuerungsdenkens her in spezifischer Weise. Reform kann als innere und äußere verstanden werden. Geht es um Wandlungen der pädagogischen Einstellung des Erziehers, um die Revision seiner Grundkonzeptionen des pädagogischen Aktes, um eine neue Sicht des Eduandus u. ä., so ist die innere Reform, die Erneuerung der Binnenbeziehungen der in der pädagogischen Situation Betroffenen samt den relevanten Sachbeziehungen gemeint. Handelt es sich primär um Organisationsfragen, Rechtsregelungen, materiale Vorbestimmungen (z. B. Lehrpläne), so gewinnt die äußere Reform Kontur. Ein Zusammendenken mit den vorgenannten Kategorien der Hingabe und Macht liegt nahe. Alles zur inneren Reform der Erziehung Gehörige neigt dem zu, was mit pädagogischer Hingabe umschrieben wurde. Dagegen erschließen sich die Gegebenheiten einer äußeren Reform sinngemäß eher dem Machtzugriff des Politischen. Eine rigorose Trennung beider ist sachlogisch nicht möglich, pädagogisch auch nicht erwünscht und von den in Frage stehenden Lebensstrukturen her gesehen nicht vonnö-

ten, wenn nur die jeweils dominierenden Tendenzen der Macht und Hingabe, des Politischen und Pädagogischen im Bewußtsein klar hervortreten.

3.

Aus diesen grob und umrißartig skizzierten gedanklichen Zusammenhängen lassen sich einige Konsequenzen zum Verständnis und zur Tragweite der politischen Dimension einer berufspädagogischen Reform ziehen.

1. These: Das Politische darf im Reformdenken kein absolutes Übergewicht erhalten. Bei der reformorientierten Bildungspolitik muß es um Bildung **und** Politik gehen, nicht um Bildung im Dienste der Politik überhaupt, einer bestimmten Zielkonzeption derselben oder gar um Bildung als bloßes Objekt der Macht- oder Parteipolitik.

2. These: Politische Machtvorstellungen im Reformdenken dürfen sich nur bis an die Grenzen bewegen, hinter denen die personalen Lebensbezüge des einzelnen ein auch grundgesetzlich abgesichertes Schutzrecht genießen. Inwieweit die hierbei vielberufene „Chancengleichheit“ als politisches Argument für notwendige Reformen pädagogisch relevant werden kann, ist nicht primär durch objektive Setzungen (Organisa-

tion des Bildungswesens in Primar- und Sekundarstufe, Durchlässigkeit u. ä.) im voraus abzusichern, sondern wird von dem entschieden, der die gebotene (objektive) Gleichheit der Chancen unter persönlichen Verzichten zu ergreifen und nutzen bereit ist (Aspekt der Spontaneität).

3. These: Radikalität bildungspolitischen Reformdenkens setzt sich dem Widerspruch aus, das Politische zu verabsolutieren, indem das traditionell Gewordene in pädagogisch bedeutsamen Bereichen eliminiert wird.

4. These: Organisations- und Rechtsfragen bieten sich dem Reformpolitiker am ehesten als gangbare Kompromißfelder an. Aber auch organisatorische und rechtliche Wandlungen beeinflussen das Verhältnis der Vorreformgenerationen zu den Nachreformgenerationen. Die Effekte können die ganze Skala vom destruktiven Konflikt bis zur konstruktiven Überzeugung umfassen.

5. These: Eine autonome berufspädagogische Reformpolitik bleibt ein wünschenswertes Wagnis. Doch welche Politik in irgendeiner Epoche begäbe sich freiwillig ihrer Machtinstrumente, nur um einem notwendigen Anliegen des gegenwärtigen und zukünftigen Lebens **an sich** zu dienen?

NEUERSCHEINUNG

Produktion und Qualifikation. Eine Vorstudie zur Untersuchung von Planungsprozessen im System der beruflichen Bildung

von Martin Baethge, Friedrich Gerstenberger, Horst Kern, Michael Schumann, Hans Wolfram Stein und Elisabeth Wienemann, Soziologisches Forschungsinstitut (SOFI), Göttingen

Schriften zur Berufsbildungsforschung, Band 14 — 140 Seiten, DIN B 5, Snolin DM 16,—

Die Untersuchung des Verhältnisses von übergreifenden bildungspolitischen Zielsetzungen wie Chancengleichheit und Mobilität zu den technisch-ökonomischen Anforderungen des Beschäftigungssystems und darauf aufbauend die Anpassung der Berufsbildung an die technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung sind eine zentrale Aufgabe des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung.

Das Autorenteam setzt sich mit dem gegenwärtigen Stand der wissenschaftlichen Forschung zum Verhältnis von Qualifikationsstruktur und Produktionsentwicklung kritisch auseinander und entwickelt mit Hilfe einer Analyse statistischen Materials einen eigenen bildungssoziologischen Ansatz zur theoretischen Neubestimmung dieses Verhältnisses.

Eines der wesentlichen Ergebnisse dieser Problemanalyse, die als Vorstudie für eine bereits in Auftrag gegebene empirische Untersuchung anzusehen ist, ist der Nachweis der Elastizität im Verhältnis von Produktion und Qualifikation, d.h. der bereits früher vertretenen Auffassung, daß eine Erhöhung des technischen Niveaus keineswegs zwingend eine Erhöhung der Qualifikationsanforderungen bedingt. Die Ursache hierfür sehen die Autoren in dem Versuch der Betriebe, durch Veränderungen der Produktionstechnik und der Arbeitsorganisation die Produktivkraft der Arbeit auf der Basis des bereits vorhandenen Qualifikationspotentials zu steigern. Aus dieser Erkenntnis ergeben sich Fragestellungen für die in Aussicht gestellte Untersuchung.