

Bernhard Dieckmann

Probleme wissenschaftlicher Begleitung von Bildungsprozessen, besonders in der Weiterbildung

Anläßlich erneuter Versuche der Einrichtung eines Bildungsurlaubs (BU) auf gesetzlicher Grundlage erscheint es sinnvoll, durch wissenschaftliche Begleitung von Weiterbildungsveranstaltungen Erfahrungen zu sichern, die das Risiko eines Fehlstarts in den BU verringern helfen. Der objektiven Sicherung relevanter Erfahrungen stehen aber zahlreiche strukturelle Hindernisse entgegen, da die an der Weiterbildung und ihrer wissenschaftlichen Begleitung beteiligten teilweise stark divergierende Interessen haben. Die hieraus resultierenden Legitimationsprobleme der Wissenschaft lassen sich wahrscheinlich nur durch Kooperationsformen lösen, in denen Informationsaustausch und gegenseitige Kritik institutionalisiert werden.

Im Februar 1974 hat das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft zahlreiche Vertreter von Trägerinstitutionen des Weiterbildungsbereichs zu einer Konferenz eingeladen, anläßlich derer die Träger der Weiterbildung ermutigt wurden, Anträge auf finanzielle Förderung von wissenschaftlich begleiteten Weiterbildungsvorhaben zu stellen, die geeignet sind, Teil eines Bildungsurlaubsexperimentalprogramms zu sein. Hierdurch wurde das Problem der wissenschaftlichen Begleitung von Bildungsprozessen, das insbesondere anläßlich der Einrichtung von Experimentalprogrammen im Zusammenhang mit der Gesamtschulproblematik öffentliches Interesse auf sich zog, aufs neue höchst aktuell. Es ist daher legitim, aus diesem Anlaß Probleme zu nennen, zu analysieren oder nur in Erinnerung zu rufen, die sich mit der Durchführung von wissenschaftlich begleiteten Bildungsveranstaltungen verbinden. Bei diesem Vorhaben soll aus der Sicht des Wissenschaftlers argumentiert werden — also nicht aus der Sicht der Auftraggeber oder der Träger von Bildungsveranstaltungen. Die Unterscheidung dieser Aspekte scheint deshalb erforderlich zu sein, weil die Träger, die Auftraggeber und die Wissenschaftler bei der wissenschaftlichen Begleitung selbst unterschiedliche Ziele und Interessen verfolgen, eine Feststellung, die besonders im Zusammenhang mit Weiterbildung zutrifft und der im folgenden nachgegangen werden soll.

1. Das Problem widersprüchlicher Erwartungen an den Wissenschaftler bei der Begleitung von Weiterbildungsprozessen

Erwartungen gegenüber wissenschaftlicher Begleitung von Weiterbildung sind auf sehr verschiedenen Ebenen vorhanden und richten sich auf sehr verschiedene Aspekte der wissenschaftlichen Begleitung.

Versucht man einmal, die möglichen Interessen an wissenschaftlicher Begleitung zu systematisieren, dann erscheint es sinnvoll, Interessen der Auftraggeber der Forschung, Interessen der Objekte der Forschung und Interessen der Produzenten der Forschungsergebnisse zu unterscheiden.

1.1 Interessen der „Forschungsobjekte“

Forschungs-„Objekte“ sind die Teilnehmer an Weiterbildungsveranstaltungen, das pädagogische Personal, die Leiter und Organisatoren innerhalb untersuchter Institutionen und schließlich die Träger der Institutionen selber. Alle diese Forschungs-„Objekte“ dürften von der Weiterbildungsforschung, wenn sie wissenschaftlich Lernprozesse begleitet, in erster Linie praktische Hilfe erwarten. Weiterhin erwarten sie Aufklärung, mit deren Hilfe sie eine Perspek-

tive in die eigene Tätigkeit oder Rolle hineinbekommen, soweit diese unter dem täglichen Handlungsdruck nicht zu entwickeln ist.

Diese Doppelgleisigkeit der Erwartungen erzeugt in der Praxis schon bei den „Forschungsobjekten“ selber einen tiefgreifenden Konflikt, da perspektivisch weitgreifende Aufklärung regelmäßig ein hohes Potential zur Kritik der täglichen Praxis enthält. Von daher ist es nicht weiter verwunderlich, wenn das perspektivische Aufklärungsinteresse nur soweit beschnitten zutage tritt, daß mit Hilfe von Aufklärung dem täglichen Handlungsdruck besser als in der jeweiligen Vergangenheit entsprochen werden kann, ohne daß die Legitimation bisheriger Tätigkeit und Leistung grundsätzlich in Frage gestellt wird.

Wird Forschung nun mit diesem inneren Widerspruch der „Forschungsobjekte“ konfrontiert und versucht sie dennoch, die Forschungsobjekte als gleichberechtigte Partner im Forschungsprozeß anzuerkennen, dann muß sie damit rechnen, dem aus Legitimationsinteressen fließendem Schutzbedürfnis der Beteiligten Fragestellungen der Forschung opfern zu müssen, die aus übergeordneten theoretischen und politischen Gesichtspunkten einer Aufklärungsabsicht eigentlich untersucht werden müßten.

Mit der Autonomie der Forschungsobjekte bei der Mitgestaltung des Forschungsprozesses wird deshalb möglicherweise auch die Dominanz eines Partialinteresses gegenüber einem öffentlichen Interesse bei der Formulierung der Forschungsfragen im Forschungsprozeß realisiert.

Dieses Problem der Dominanz von Partialinteressen durch Beteiligung im weitesten Sinne Betroffener an der Gestaltung des Forschungsprozesses und an der Verwertung seiner Ergebnisse wird um so schwieriger, je mehr das Interesse, das sich auf den Forschungsprozeß richtet, am Interesse existierender Institutionen festgemacht ist und je mächtiger diese Institutionen sind.

So dürften die Legitimationsinteressen der Teilnehmer an Veranstaltungen eigentlich das geringste Problem darstellen. Schwieriger ist es wahrscheinlich schon mit dem pädagogischen Personal, das um seine Reputation fürchtet. Noch problematischer wird es, wenn die Interessen der untersuchten Institution zum Forschungsgegenstand werden und eine noch größere Schwierigkeit ist zu vermuten, wenn Trägerinteressen in die wissenschaftliche Begleitung einbezogen werden.

Alles dies wäre nicht so problematisch, wenn die Forschungsobjekte in jedem Fall die Verwertung des Forschungsergebnisses in der Hand hätten. Das heißt: wenn sie für jedes Teilergebnis den Kreis bestimmen können, für den die Veröffentlichung des Teilergebnisses zugänglich sein wird. Erst die Ohnmacht bezüglich der Verwendung von Ergebnissen, die unterschiedlich weit geht (je nach Rolle der „Forschungsobjekte“ im untersuchten Weiterbildungsprozeß), schafft ein in der Regel sich restriktiv auswirkendes Mitbestimmungsbedürfnis beim Forschungsprozeß.

1.2 Das Interesse der Auftraggeber

Das Interesse der Auftraggeber dürfte — soweit staatliche Stellen Aufträge vergeben — überwiegend in engem Zusammenhang mit der Finanzierung von Weiterbildungsvorhaben stehen. Insbesondere das Problem der „Anerken-

nung“ bei dem jetzt in neueren gesetzlichen oder tarifvertraglichen Regelungen sich durchsetzenden Bildungsurlaub spielt eine große Rolle. Man will wissen, welche Weiterbildungsvorhaben würdig sind, finanziert zu werden und welche Möglichkeiten bestehen, geförderte Weiterbildungsvorhaben in bezug auf konsensfähige Zielsetzungen zu verbessern. Wo solche Zielsetzungen noch fehlen, will man sie eruieren und man will herausbekommen, in welcher Weise sie für die bildungspolitischen Zielsetzungen des Auftraggebers relevant sind. In allen diesen Fällen sind Restriktionen des Forschungshorizonts durch das Auftraggeberinteresse zu erwarten. Höchstens in solchen Projekten, die ein reines Ausprobieren bisher nicht erprobter Möglichkeiten vorsehen, können größere Freiräume für die Forschung existieren.

Im übrigen ist zu vermuten, daß sich die Fragestellung öffentlicher Auftraggeber wesentlich von der privater Auftraggeber unterscheidet: Bei öffentlichen Auftraggebern dürften Gesichtspunkte der Chancengleichheit stärker als bei privatwirtschaftlichen Auftraggebern im Vordergrund stehen. Kosten-Ertragsgesichtspunkte dürften für öffentlichen und private Auftraggeber gleichrangig sein. Es ist jedoch zu vermuten, daß die Definition von „Ertrag“ starke Unterschiede je nach Auftraggeberrolle und -interesse aufweist.

Träger von Weiterbildungseinrichtungen sind als Auftraggeber für Begleitforschung bisher kaum in Erscheinung getreten. Es darf jedoch vermutet werden, daß das Legitimationsinteresse im Hinblick auf die eigene relative Leistung gegenüber anderen Trägern eine wesentliche Bedeutung haben wird. Hier dürfte Forschung als kritische Instanz mit massiven Konflikten zu rechnen haben. Diese Konflikte ähneln den Konflikten, die auf der Ebene der Auseinandersetzung zwischen Weiterbildungsträgern in der Bemühung um die Ansprache von Zielgruppen existieren, und die zu besonderen Problemen bei den Versuchen führen, eine wirksame und echte Kooperation zwischen verschiedenen Trägern der Weiterbildung ins Werk zu setzen. Merkwürdigerweise scheint auch die Interessenlage der Bildungs- und Kultusverwaltung als Auftraggeber von Forschung in dem Moment mit dem Trägerinteresse identisch zu sein, wenn die wissenschaftliche Begleitung beginnt, strukturelle Defizite aufzudecken, deren Ursachen im Verhalten der Bildungs- und Kultusverwaltung gesucht werden könnten. Eine öffentliche Finanzierung solcher Begleitforschung dürfte daher im Weiterbildungsbereich besonders schwierig sein.

Ähnliches gilt für diejenigen, die die durch Weiterbildung erworbenen Qualifikationen wirtschaftlich verwerten. Wahrscheinlich werden sie nur solche Forschung zu finanzieren und zu veröffentlichen beabsichtigen, die sich auf Lernprozesse richtet, deren Ergebnis wohldefinierte produktionsnützliche Qualifikationen sind.

Würde Weiterbildungsforschung auch „ritualistische“ Lernprozesse untersuchen, dann wäre die Gefahr groß, daß den Qualifikationsverwertern ein bedeutsames ideologiekritisches Potential erwüchse. Es ist daher wahrscheinlich, daß in diesem Zusammenhang in erster Linie solche Programme der wissenschaftlichen Begleitung erwartet werden, deren Ergebnisse der internen Verbesserung von Curricula dienen und mit deren Hilfe die Wirksamkeit der erworbenen Qualifikationen bei ihrem Einsatz im Produktionsprozeß gesteigert werden kann.

1.3 Das Eigeninteresse der Weiterbildungsforschung

Fragt man nach den Motiven, die aus der gegenwärtigen Berufsrolle und Karrierestruktur der Wissenschaftler abgeleitet werden können, die die wissenschaftliche Begleitung betreiben, dann ist bemerkenswert, daß es den einzelnen Wissenschaftlern in erster Linie darauf ankommt, die Relevanz und Fruchtbarkeit jeweils eigener Theorien gegenüber der Konkurrenz von Theorien durchzusetzen, die

andere Forscher auf dem gleichen Markt vertreten. Gelegentlich verbindet sich diese Konkurrenz auf dem Forschungsmarkt mit politischen Auseinandersetzungen, so daß bei wissenschaftlichen Auseinandersetzungen oft schwer abschätzbar ist, inwieweit ein echter theoretischer Disput vorliegt. Hierdurch werden Konsensbildungsprozesse im Bereich der Vorbereitung, Durchführung und Publikation von wissenschaftlicher Begleitung stark erschwert. Die Lösung inhaltlicher Forschungsprobleme in der wissenschaftlichen Begleitung von Weiterbildung ist ohne die Berücksichtigung der aufgeführten Interessenkonflikte oft kaum zu interpretieren. Dies wird deutlich, wenn man sich die ungeheure Komplexität der anstehenden Probleme vor Augen führt. Wir wollen im folgenden nur ein Beispiel herausgreifen: Das Problem des Effizienzbegriffs. Da jede wissenschaftliche Begleitung Evaluationsaspekte aufgreift, ist implizit oder explizit jeweils ein bestimmtes Effizienzkonzept vorhanden. Seine Begründung ist jedoch außerordentlich schwierig, wie eine genauere Analyse des Begriffs zeigt.

2. Zur Problematik des Effizienzbegriffs bei Weiterbildungsprozessen hoher Komplexität

Effizienz ist ein Begriff der Wirtschaftstheorie, der meistens auf technische Systeme oder Prozesse angewendet wird, wenn es darum geht, die Sinnhaftigkeit ihres Einsatzes im Zusammenhang wirtschaftlichen Handelns zu entscheiden. Effizienz ist hiernach ein „Sinnkriterium“ für praktisches Handeln. Im Rahmen der Wirtschaftstheorie liefert die Effizienzkontrolle — bei gegebenen Preisen für die Einrichtung technischer Prozesse oder Systeme und bei gegebenen Preisen für ihre Leistung — die notwendigen Hilfen für die Entscheidung über ihren Einsatz. Dieses Modell wirtschaftlichen Handelns wird nun auch innerhalb der Beurteilung sozialer Prozesse und ihrer Verwaltung zunehmend eingesetzt, wenn auch mit zahlreichen Modifikationen, die der Natur sozialer Probleme und der Besonderheit der Strukturen und Funktionen sozialer Agenturen Rechnung tragen.

Diese Besonderheiten bestehen darin, daß soziale Probleme zunehmend als Angelegenheiten betrachtet werden, die die gesamte Gesellschaft betreffen und nicht nur Subsysteme der Gesellschaft oder bestimmte Gruppen in ihr. Aus diesem Grunde wird es unmöglich, unmittelbare Wirkungen sozialer Prozesse oder unmittelbare Leistungen sozialer Agenturen mit Preisen zu versehen und diese den Kosten gegenüberzustellen, die aufgewendet werden mußten, um die Leistung sozialer Agenturen zu erbringen. Da nicht mehr mit Marktpreisen gerechnet werden kann und da sehr weitreichende differenzierte Folgen des Handelns sozialer Agenturen zu beachten sind, können Effizienzkriterien für die Beurteilung sozialer Prozesse oft nur noch durch Vergleich ihrer langfristigen Folgen mit langfristigen politischen Perspektiven gewonnen werden. Wer aber nach welchen Maßstäben diesen Vergleich vornehmen darf, ist damit noch ungeklärt.

Einige soziale Agenturen beteiligen nämlich in verstärktem Maße die Öffentlichkeit an ihrer internen Willensbildung. Hierbei wird die Öffentlichkeit in der Regel durch Verbände oder Interessengruppen repräsentiert. Die sozialen Agenturen selber kommen hierdurch zunehmend in die Rolle von Kooperationspartnern bei der Planung und Entwicklung gesellschaftlicher Programme und Aktivitäten, und sie haben kein Planungsmonopol mehr auf diesem Gebiet. Viele bestimmen die Ziele mit und den Modus der Überprüfung ihrer Erreichung, und das heißt, daß das Evaluationsproblem (bzw. der Modus des Vergleichs von Gewolltem und Erreichtem) nicht mehr autonom von einer Instanz entschieden werden kann: Vom Auftraggeber, vom „Forschungsobjekt“ oder vom Wissenschaftler allein. Es geht vielmehr um vielschichtige Abstimmungsprozesse. Man

könnte daher von einem Kontinuum verschiedener Effizienzbegriffe sprechen, das beim Begriff der Effizienz im Zusammenhang technisch-wirtschaftlichen Handelns beginnt und das bei Effizienzkonzepten endet, in denen nicht nur die Meßprobleme (wie in der Wirtschaft) schwierig sind, sondern überdies Probleme der Organisation von Konsensbildung über Sinnkriterien.

Je mehr sich nun die Praxis der Effizienzbestimmung dem Ende dieses Kontinuums nähert, an dem im Effizienzbegriff Konsensbildungsprozesse über Sinnkriterien enthalten sind, um so mehr bekommen die Konflikte Relevanz, die im Zusammenhang unterschiedlicher Erwartungen an die Wissenschaft oben beschrieben wurden.

Im Extremfall enger Interaktionen der bewertenden Instanzen mit den Menschen, die sich in dem System selbst befinden, dessen Leistung bewertet werden soll, muß Wissenschaft wesentlich zu dem Verständigungsprozeß zwischen der bewertenden Instanz und den Systemangehörigen beitragen, wodurch sich einerseits die Systemleistung selbst, andererseits aber auch die Kriterien für ihre Beobachtung und Beurteilung verändern können. Die enge Beziehung wissenschaftlicher Analyse zu dem Feld, mit dem Wissenschaft sich selbst konfrontiert, bringt sie aus der ausschließlich analytischen Position in eine direkt aktive Position, so daß ihre Tätigkeit nicht nur auf dem Umweg der Verwertung ihrer Ergebnisse im Prozeß politischer Willensbildung wirksam wird, sondern unmittelbar im Interaktionszusammenhang bedeutsam wird, auf dessen Analyse und Veränderung sie zugleich zielt.

Indem sich wissenschaftliche Begleitung aktiv ins Feld begibt, wird sie zum Interaktionspartner, der — ob er will oder nicht — im Interessenzusammenhang des untersuchten Feldes Stellung beziehen muß: Wissenschaft gewinnt daher ihre eigene Legitimation immer weniger durch den Nachweis ihrer generellen „interessenunabhängigen“ Nützlichkeit, sondern zunehmend mit Hilfe jener Legitimationsprinzipien, auf die sich das politische Interesse beruft, für das Wissenschaft sich engagiert. Die Zuschreibung von Effizienz oder Ineffizienz zur Leistung sozialer Prozesse wird hiernach aus systemimmanenten Gründen zunehmend zu einer politischen Entscheidung, die mit „Wissenschaft“ schließlich nicht mehr zu tun hat, als daß bei dieser Entscheidung Menschen mitgewirkt haben, die mehr oder minder zufällig in der Rolle von Wissenschaftlern agierten.

Denkt man diese Problematik in bezug auf die Wissenschaftlerrolle weiter durch, dann stößt man sehr schnell auf schwierige Legitimationsprobleme für Wissenschaftler.

Es ist daher erforderlich, mögliche Formen wissenschaftlicher Begleitung im Hinblick auf den Interaktionszusammenhang zu klassifizieren, um herauszubekommen, wie die Struktur der Legitimationsprobleme, besonders im Weiterbildungsbereich, an die Struktur des Forschungsprozesses selber geknüpft ist.

3. Legitimationsprobleme bei wissenschaftlicher Begleitung von Weiterbildung

Auf folgende Dimensionen des Forschungsfeldes soll hierbei eingegangen werden:

- (1) Grad der Ähnlichkeit des Forschungsprozesses mit den Prozessen, auf die sich der Forschungsprozeß richtet.
- (2) Forschungsziel (Erkenntnis-Sicherung versus Entwicklung von praxisrelevanten Problemlösungen).
- (3) Praxis-Interesse: immanente Rationalisierung gegebener Lernprozesse oder Transzendierung der Ziele dieser Lernprozesse.
- (4) Beobachtungshorizont: Beschränkung auf „Lernprozesse“ als intrapsychische beziehungsweise gruppen-

dynamische Vorgänge oder Ausweitung der Beobachtung auf den politisch, ökonomisch, soziologisch und technologisch zu beschreibenden Kontext dieser „eigentlichen“ Lernprozesse.

- (5) Lernziele: Erwerb von instrumentellem Wissen und psychomotorischen Fertigkeiten in der Absicht produktionsnützlichen Qualifikationserwerbs, oder Aneignung von Denk- und Verhaltensstilen in emanzipatorischer Absicht (Qualifikationserwerb in der Absicht, die Produktionsverhältnisse zu verändern).

Diese Dimensionen ermöglichen es ansatzweise, Situationen von Weiterbildung zu klassifizieren, denen sehr unterschiedliche Forschungssituationen entsprechen. Zu einigen dieser Forschungssituationen sollen Hypothesen über das Legitimationsproblem entwickelt werden.

Ad (1)

Je größer die Ähnlichkeit des Forschungsprozesses mit den Prozessen, auf die der Forschungsprozeß gerichtet ist, um so größer dürfte die Chance der Forscher sein, sich mit ihren „Objekten“ über den Forschungsprozeß zu verständigen: z. B. bei Weiterbildungsprozessen mit einer Didaktik des forschenden Lernens, der „wissenschaftlichen Weiterbildung“ im eigentlichen Sinne. Ist diese Ähnlichkeit der Rollen der Forscher und der Erforschten aber sehr gering, werden sich Entwicklungen bei der wissenschaftlichen Begleitung von Weiterbildungsprozessen durchsetzen, die besonders bei finanziell und zeitlich sehr beschränkten Forschungsprojekten dazu führen, daß man ohne sorgfältige Exploration der konkreten Verhältnisse quasi routinehaft bestimmte Beobachtungsinstrumente einsetzt, ohne im einzelnen den Sinn und die Gültigkeit der Instrumente nachzuweisen.

Andererseits besteht bei sehr großer Ähnlichkeit der Forscherrolle und der Rolle der „Objekte“ die Gefahr, daß die Distanz zum „Objekt“ zu gering wird. Verallgemeinerbare Ergebnisse können dann nicht gewonnen werden, weil durch die intensive Berücksichtigung von speziellen Praxisproblemen der „Objekte“ durch die wissenschaftliche Begleitung eine Situation im Forschungsfeld entsteht, die „untypisch“ ist. Weiterhin wird es bei intimer Kenntnis des Feldes auch immer schwieriger, die erhobenen Phänomene in allgemeinen Kategorien zu beschreiben: Die Situation *ist* damit nicht nur untypisch; sie *erscheint* auch immer weniger verallgemeinerbar.

Ad (2) und (3)

Hiermit hängt der Unterschied zwischen Erkenntnissicherung und „Entwicklung“ eng zusammen. Entwicklungsarbeit kann im Grunde nur derjenige leisten, der sich so weit mit dem Feld identifiziert, in dem er arbeitet, daß er in der Lage ist, selber in dem Feld praktische Verantwortung zu übernehmen. Dies ist für den Wissenschaftler eine neue, ungewohnte Rolle.

Im Bereich der wissenschaftlichen Begleitung von Weiterbildungsprozessen sind diese Rollen ständig zugleich zu spielen, will man den vorhandenen Rollenerwartungen entsprechen. Darüberhinaus muß berücksichtigt werden, daß echte Möglichkeiten einer methodisch einwandfreien Erkenntnissicherung sehr gering sind. Die Möglichkeit, wissenschaftliche „Instrumente“ zu testen, mit deren Hilfe die komplexen Kommunikationszusammenhänge der Weiterbildung analysiert werden könnten, scheitert in der Regel schon an der Kurzfristigkeit und Nichtwiederholbarkeit dieser Kommunikationszusammenhänge. Daher werden nur wenig geprüfte Instrumente eingesetzt, über deren Erkenntnis-Sicherungs-Wert kaum sehr viel Positives ausgesagt werden kann.

Hinzu kommt bei **Veranstaltungen** als Untersuchungseinheit, daß die Zahl gleichartiger Veranstaltungen, die man

untersuchen könnte, jeweils sehr gering ist, so daß sich keine statistischen Aussagen auf der Grundlage von „Massenphänomenen“ treffen lassen. Andererseits ist durch die sorgfältige Protokollierung noch keineswegs die Möglichkeit gegeben, das „spätere“ Geschehen auf den Veranstaltungen durch das „frühere“ vollständig zu „erklären“.

Auch experimentelle Designs (mit Kontrollgruppen) sind nur sehr schwer zu realisieren: In der Regel ist es praktisch gar nicht möglich, „echte“ Kontrollgruppen zusammenzustellen und mit ihnen nach wissenschaftlich abgeleiteten Verfahrensvorschriften Weiterbildungsveranstaltungen durchzuführen.

Man kann es daher in gewisser Weise einem Selbsterhaltungstrieb der Forschung zuschreiben, wenn sie gegenwärtig im Bereich der pädagogischen Begleitforschung – besonders im Weiterbildungsbereich – Konzepte favorisiert, die Forschungen des Typs der „Aktionsforschung“ eng verwandt sind. Positiv begründet wird diese Sympathie jedoch kaum aus einem Mangel der Möglichkeit zur Erkenntnissicherung, sondern eher mit Hilfe des Arguments, nur im Zusammenhang von Konzepten der Aktionsforschung sei es möglich, sich mit den Objekten der Forschung über die Ziele des Lernprozesses zu verständigen, eine Möglichkeit, die in Untersuchungen von Lernprozessen mit vorgegebenen Lernzielen und systematischer Variation von Faktoren nicht gegeben ist, weil nur die relative Bedeutung der fraglichen Faktoren für die Erreichung vorgegebener Lernziele problematisiert wird. Mit der Präferenz für Aktionsforschungsansätze geht daher die Präferenz für Lernprozesse als Gegenstand der wissenschaftlichen Begleitung einher, deren Ziele erst im Kommunikationszusammenhang zwischen „Teilnehmern“, pädagogischem Personal und Wissenschaftlern erarbeitet werden.

Ad (4)

Mit der Erweiterung der Perspektive auf die Erarbeitung der Lernziele geht die Ausweitung des Beobachtungs- und Untersuchungshorizontes auf die Bedingungen einher, die den politischen, ökonomischen, soziologischen und technischen Kontext der Lernprozesse darstellen. Dieser Kontext wird in dem Moment, in dem die Lernziele thematisiert werden, nämlich vom „Datum“ zum Problem. Damit interessiert nicht mehr so sehr die Möglichkeit der Übertragung von Erfahrungen in bekannte Zusammenhänge, sondern eher die Möglichkeit, den gewonnenen pädagogischen Konsens in Bedingungen zu erproben, die selber verändert sind. Der Multiplikatorprozeß, den jede Übertragung von Erfahrungen nach sich ziehen kann, verläuft hier anders als im Falle reiner Erkenntnissicherung. Nicht die Veröffentlichung, Rezeption und Wiedermanagement gesicherten Wissens ist wesentlich, sondern das unmittelbare Entstehen von Kollektiven mit gemeinsamem Erlebnishorizont und gemeinsamer bildungspolitischer Zielsetzung.

Die Chance des Wissenschaftlers, die hier auftretenden Konsensbildungsprobleme noch maßgeblich zu beeinflussen, hängt nicht mehr davon ab, ob er über Argumente verfügt, die nachweislich „richtig“ sind, sondern ob sie den Beteiligten im Zusammenhang der Relevanzkriterien einleuchten, die in dem Kollektiv gelten, in der die wissenschaftliche Begleitung stattfindet. Dies muß nicht bedeuten, daß sich der Wissenschaftler dem Diktat dieser Kriterien unterwerfen muß; die Chance für ihn, gehört zu werden, hängt jedoch von seiner „politischen“ Geschicklichkeit ab, die er in der Interaktion mit den an der wissenschaftlichen Begleitung Beteiligten entfaltet. Er kommuniziert nicht mehr allein mit einer Fachöffentlichkeit, sondern unter den Bedingungen historisch konkreter „Alltagsöffentlichkeit“, wenn Entscheidungen „wissenschaftlicher“ Natur gefällt werden.

Sollte diese Veränderung der Wissenschaftlerrolle im Zusammenhang der wissenschaftlichen Begleitung von Wei-

terbildungsprozessen situationstypisch sein, dann kann nicht mehr von einer Neutralität der wissenschaftlichen Begleitung ausgegangen werden, die immer dann vorausgesetzt wird, wenn es scheinbar nur um Überprüfung von Bildungsprozessen im Hinblick auf ihre „Verbesserung“ geht. Die Wissenschaftlichkeit der Begleitung besteht hierbei höchstens noch in der Hoffnung, daß wegen der privilegierten Sozialisationsbedingungen der Wissenschaftler ein erhöhtes Reflexionspotential in den begleiteten Veranstaltungen entsteht.

Ad (5)

Ein gemeinsames Lernen, das auf der Basis dieses erhöhten Reflexionspotentials gleichzeitig bei Trägern, Weiterbildungsteilnehmern und wissenschaftlicher Begleitung stattfindet, kann wahrscheinlich nur bei Lernzielen stattfinden, bei denen ein inhaltlich bestimmtes Interesse den Beteiligten gemeinsam ist. Dieses gemeinsame Interesse könnte so etwas stiften wie eine „Einheit“ von Lerninhalt, Lernstil und Stil der wissenschaftlichen Begleitung.

Je mehr die Vermittlung des „Stoffes“ von der Weise der Vermittlung determiniert wird, um so mehr muß auch wissenschaftliche Begleitung als pädagogischer Eingriff gewertet und dementsprechend gestaltet werden.

Es ist zu vermuten, daß die Vermittlung instrumentellen Wissens, das nicht der Veränderung der Produktionsverhältnisse dient, sondern die Anpassung an vordefinierte Strukturen des Produktionsprozesses erleichtern soll, schwerlich auf der Grundlage weitgehender Einverständnisse zwischen Lehrpersonal, Weiterbildungsteilnehmern und wissenschaftlicher Begleitung stattfinden kann, wenn die Strukturen des Produktionsprozesses nicht von jenen definiert werden, die sich an diese Strukturen anpassen sollen. Es kann daher vorausgesehen werden, daß fremdbestimmtes Lernen in diesem Zusammenhang kaum Gegenstand einer wissenschaftlichen Begleitung werden kann, in der der Gleichlauf der Lernprozesse aller Beteiligten sicherzustellen ist, es sei denn, daß sich die wissenschaftliche Begleitung eben dieses Moment der Fremdbestimmung zum Thema macht. Damit dürfte sie aber in der Regel wider das Auftraggeber-Interesse handeln. Zöge sich der Forscher in der wissenschaftlichen Begleitung hierbei z. B. auf reine Didaktik-Probleme zurück, dann ginge er automatisch eine Koalition mit einem der Vertreter divergierender Interessen in dieser Situation ein, selbst wenn er dies nicht beabsichtigt.

Aus diesen zahlreichen ungelösten Legitimationsproblemen ergeben sich Notwendigkeiten des Nachdenkens über Professionsnormen für die wissenschaftliche Begleitung, auf die wir abschließend kurz eingehen wollen.

4. Professionsnormen als Antwort auf ungelöste Legitimationsprobleme

Die Möglichkeit zum wissenschaftlichen Arbeiten in der Begleitforschung durfte in erster Linie davon abhängen, wie weit es gelingt, die Balance zwischen Neutralität und Identifikation zu bewahren.

Diese Balance kann langfristig aber nur bei institutionellen Garantien für die Revisionsfähigkeit wissenschaftlicher Ergebnisse möglich sein. Diese Revisionsfähigkeit wird behindert, wenn vom früher Publizierten ein Kontinuitätsdruck ausgeht. Wo dieser herrscht, steht die Wissenschaft gerade in den Bereichen schwieriger Konsensbildung in der großen Gefahr, sich durch die eigene Artikulation zu dogmatisieren.

Diese Dogmatisierung, die wesentlich durch die Existenzunsicherheit der Wissenschaftler erzeugt wird, behindert die Freiheit zum Engagement für die Lösung der praktischen Probleme derjenigen, die als „Objekte“ zum Gegenstand der Forschung werden. Erst das Engagement für die

Existenz der „Objekte“ schafft die Legitimation, ihre Bedürfnisse zu interpretieren. Da gerade in der Weiterbildung dieser Definition latenter Bedürfnisse starkes Interesse gewidmet werden wird, wäre es notwendig, den Wissenschaftler professionell in eine Situation zu bringen, in der ihm Solidarisierung mit Betroffenen nicht die Möglichkeit entzieht, diesen zu helfen. Soweit hier von der Rolle des Pädagogen auf die Rolle der wissenschaftlichen Begleiter geschlossen werden kann, erscheint es gegenwärtig immer

notwendiger zu werden, daß durch verstärkte Kooperation zwischen Wissenschaftlern verschiedener Provenienz die Handlungsspielräume bewahrt werden, die verloren gingen, wenn es partiellen Interessen gelingen sollte, sich durch gezielte Vergabe von Forschungsmitteln jene Ergebnisse wissenschaftlicher Begleitung zu verschaffen, die gerade gebraucht werden, unabhängig davon, ob diese Ergebnisse der Artikulation eines öffentlichen Interesses wirklich dienen.

Beschlüsse des Bundesausschusses für Berufsbildung

vom 1. März, 26. März und 3. Mai 1974

Der Bundesausschuß für Berufsbildung, der gemäß § 51 Berufsbildungsgesetz die Bundesregierung in grundsätzlichen Fragen der Berufsbildung berät, hat in der 11. Sitzung seiner zweiten Amtsperiode am 1. März 1974 folgende Beschlüsse gefaßt:

Ergänzung des am 9. Juni 1971 beschlossenen Musters eines Berufsausbildungsvertrages – Berichtsheftführung während der Ausbildungszeit –

Das vom Bundesausschuß für Berufsbildung in seiner Sitzung am 9. Juni 1971 beschlossene Muster eines Berufsausbildungsvertrages wird wie folgt ergänzt:

In § 3 Nr. 6 ist hinter den Worten „kostenfrei auszuhändigen und“ einzufügen:

„ihm Gelegenheit zu geben, das Berichtsheft in der Form eines Ausbildungsnachweises während der Ausbildungszeit zu führen, sowie“.

Stellungnahme zu Vorverträgen zum Berufsausbildungsvertrag

„Der Bundesausschuß äußert gegen die ihm bisher bekannt gewordenen Vorverträge zu Berufsausbildungsverträgen grundsätzliche bildungspolitische und rechtliche Bedenken.

Die bildungspolitischen Bedenken bestehen vor allem darin, daß eine Beeinträchtigung der Berufswahl- und Bildungsentscheidung durch eine zu frühe Bindung an eine Ausbildungsstätte erfolgt.

Die rechtlichen Bedenken gehen vor allem dahin, daß in den Vorverträgen nicht die wesentlichen Merkmale des Hauptvertrags enthalten sind. Auch wird z. T. außer acht gelassen, daß Jugendliche unter 18 Jahren nur in anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden dürfen und daß in anerkannten Ausbildungsberufen nur nach der Ausbildungsordnung bzw. den weitergeltenden Ausbildungsvorschriften ausgebildet werden darf“.

Stellungnahme zum Bildungsgesamtplan

Der Bundesausschuß für Berufsbildung begrüßt die Verabschiedung des Bildungsgesamtplanes durch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung sowie durch die Regierungschefs des Bundes und der Länder. Damit ist es erstmals gelungen, einen Orientierungsrahmen für die weitere Entwicklung des Bildungswesens in Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern gemäß Art. 91 b GG zu erstellen.

Allerdings ist der Bildungsgesamtplan aufgrund des weiterhin fehlenden langfristigen Bildungsbudgets eher als eine unverbindliche Rahmenrichtlinie, als eine konkrete finanzpolitisch abgesicherte Anleitung zum bildungspolitischen Handeln anzusehen. Zudem ist es notwendig, daß die Ziele und Maßnahmen des Bildungsgesamtplanes in konkrete, verbindliche bildungspolitische Programme für Länder und Bund umgesetzt werden.

Der Bildungsgesamtplan entspricht außerdem in einigen Punkten nicht den Vorstellungen des Bundesausschusses.

Der Bundesausschuß stellt insbesondere mit Bedauern fest, daß das berufliche Bildungswesen – und das heißt vor allem die Teilzeitberufsschulen – einen Anteil an den gesamten Aufwendungen für das Bildungswesen erhält, der vor allem wegen des gerade in diesem Bereich großen Nachholbedarfs völlig unzureichend ist.

Der Bundesausschuß sieht seine Auffassung gestützt durch eine Durchleuchtung der Kostenansätze des Bildungsgesamtplanes. Da der Teilzeitunterricht in absehbarer Zeit mindestens ein Drittel des Vollzeitunterrichts betragen soll, müßten die Relationen der Pro-Kopf-Ausgaben in etwa dieses Verhältnis widerspiegeln. Diese Relation wird aber auch im Jahre 1975 bei weitem noch nicht erreicht.

Der Bundesausschuß begrüßt den Beschluß der Regierungschefs vom 30. 11. 1973 zum Bildungsgesamtplan, mit dem immerhin der Finanzvorbehalt der Regierungschefs bei der Verabschiedung des Bildungsgesamtplanes aufgehoben worden ist; allerdings gilt die Zustimmung nach wie vor nur für den Finanzierungssockelbetrag. Einerseits haben die Regierungschefs der „Herstellung von Gleichwertigkeit der beruflichen und der allgemeinen Bildung“ und dem damit verbundenen Problem der späteren beruflichen Chancen besondere Bedeutung „zugemessen“. Andererseits haben die Regierungschefs mit der Festschreibung des Finanzierungssockelbetrages von 53,6 Milliarden DM für 1975 die Chancen für die Verwirklichung des oben genannten Ziels erheblich reduziert.

Nach Angaben der Bund-Länder-Kommission im Bildungsgesamtplan lassen sich bis 1975 mit diesen Mitteln weder