

Bildungspolitik-Beratung

Ingrid Lisop

Bildungspolitik ist Gesellschaftspolitik. Kein anderes bildungspolitisches Gremium in der Geschichte der Bundesrepublik, nicht einmal der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen¹⁾, hat dies so ausdrücklich als Auftrag mit auf den Weg bekommen wie die Enquête-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000“ in ihrem Einsetzungsbeschluß.²⁾ Dies und die Tatsache, daß sich Regierungsmehrheit und Opposition, bzw. die diesen entsprechenden Gruppierungen, in der Kommission nicht auf eine gemeinsame Sicht der bildungspolitischen „Lage der Nation“ und auf gemeinsame Empfehlungen einigen konnten, veranlaßt mich, zunächst einige Überlegungen zum Verhältnis von Bildungspolitik und Macht anzustellen. Sodann werde ich in zwei weiteren Schritten, nämlich über „erziehungswissenschaftliche Selbstverständnisse und pädagogische Professionalität“ sowie „Logiken und Psychodynamik“ eine Annäherung an das Thema versuchen.

Diese Gliederung ist nicht mißzuverstehen als lineare Abhandlung von Teilen, die sich summarisch zu einem Ganzen fügen. Es geht vielmehr darum, von unterschiedlichen Konfrontationslinien aus das Verhältnis von Erziehungswissenschaft (besser wäre: Bildungswissenschaft) und Bildungspolitik zu reflektieren.

Zum Schluß werden Thesen für die weitere Forschung formuliert.



Ingrid Lisop
Professorin für Berufs- und Wirtschaftspädagogik
an der Universität Frankfurt; Sachverständige
in der Enquête-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000“ beim Deutschen Bundestag.

Bildung, Politik und Macht

Institutionell organisiertes Lernen war historisch stets Manifestation gesellschaftlicher Machtkämpfe zwischen sozialen Gruppen: zwischen „Obrigkeit“ und „Untertanen“, zwischen ideologischen Richtungen politischer oder religiöser Natur, zwischen wirtschaftlichen Machtgruppen, zwischen Arbeit und Kapital, Wirtschaft und Staat. Der Kampf des erstarkenden Bürgertums in den Städten des Mittelalters um eigene — städtische statt kirchliche — Schulen läßt sich ebenso als Beispiel anführen,

- wie die neuzeitlichen Kämpfe um Konfessionsschulen oder überhaupt um Religionsunterricht in Schulen;
- wie die mittelalterlichen Zugangsbedingungen zu den Zünften bzw. in die Handwerkerlehre oder
- wie das Tauziehen um den Zeitanteil der Berufsschulen während der beruflichen Erstausbildung heute;
- wie das berühmt-berüchtigte Edikt Wilhelms II., das alle Schulen und jeglichen Unterricht in den Kampf gegen die Sozialdemokratie stellte oder
- die Schulformen- und Schulsystemstreite unserer Zeit. Selbst die Einrichtung von Hauswirtschaftsschulen und Hauswirtschaftsunterricht im vorigen

Jahrhundert gehört in den Komplex von Bildungspolitik als Instrument sozialer Macht; ging es doch nicht nur um die Frauenfrage in all ihren Facetten, sondern auch darum, daß die „niederen“ Schichten des Volkes besser haushalten und sich beschränken lernen sollten.

Insofern sich das Bildungssystem als ökonomisches Zuliefersystem und als Zuteilungsapparatur für wirtschaftliche und soziale Lebenschancen entwickelt hat, ist es, zugespitzt als politisches Instrument betrachtet, durchaus mit den Zielen militärischer Logistik vergleichbar. Es gilt, die eigenen Nachschubbasen zu sichern, aber diejenigen des „Gegners“ soweit wie möglich zu schwächen, und das alles mit dem geringst möglichen Aufwand.

Je stärker das sozusagen in der Natur der Sache liegende Faktum der gesellschaftspolitischen Wirksamkeit und Dynamik von Bildung und Bildungspolitik tabuisiert wird, desto größer ist die Gefahr, daß die (macht)politischen Interessen verdeckt, daß die offene, demokratische Auseinandersetzung vermieden werden soll.

Solches wurde auch während der Arbeit der Enquête-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000“ deutlich, und zwar im-

mer dann, wenn versucht wurde, Wertungen oder die Diskussion um Werte negativ zu sanktionieren.

Nun mag man einwenden, daß in einem sozialen Rechtsstaat wie der Bundesrepublik Deutschland Machtkämpfe insofern gemildert ablaufen, als sie von den Erfordernissen sowohl des volkswirtschaftlichen Gesamtwohls als auch der Chancengleichheit und sozialen Wohlfahrt gebremst, gebrochen und verschlächtigt werden. Dies ist zwar grundsätzlich und vor allem formaljuristisch gesehen richtig. In Zeiten großer gesellschaftlicher Freisetzung — und eine solche erleben wir gegenwärtig — entstehen aber Turbulenzen, welche mit den norm- und wertbezogenen Grundsatzfragen auch Machtpositionen in die Dynamik einbeziehen.

Mit gesellschaftlicher Freisetzung sind historische Entwicklungen gemeint, die durch technisch und ökonomisch verflochtene Veränderungen Arbeitskräfte, Wissensbestände, technische Aggregate, Produktionsverfahren und Organisationsstrukturen ebenso zur Disposition stellen wie Rechtsformen und Traditionenbestände des Denkens, Fühlens und Wollens. Freisetzungerscheinungen sind im weitesten Sinne mit Auflösungerscheinungen verbunden, die außer sozialem Sprengstoff aber auch chancenreiche Herausforderungen ent-

halten, die erkannt und genutzt werden können. Es entsteht nämlich gleichfalls eine Offenheit der Entwicklung, die unterschiedliche Möglichkeiten für neue Gestaltung und neue Machtkonstellationen enthält. Hierin sind heute von besonderem Belang:

- Nationale, personale und koooperative Identitäten;
- Wertemuster, insbesondere im Konflikt zwischen Ökologie und Ökonomie, Einzelwirtschaft und Gesamtwirtschaft, Industrieländern und Dritte Welt, Wachstum und sozialer Sicherheit;
- Formen der Demokratie und Radien der Partizipation an Wirtschaft, Arbeit, Politik und Kultur;
- die Erweiterung der Grundrechte z.B. um Arbeit und Bildung;
- die Grundsatzfrage nach dem hierarchischen Stellenwert des menschlichen Vermögens in Konfrontation mit künstlicher Intelligenz, Gentechnologie und vernetzten Systemen.

Wo dem Bildungssystem freilich nur wenig mehr zugestanden wird als die Funktion einer Qualifizierungsinstanz für das Erwerbssystem und wo Bildung primär als Verrechnungseinheit für Einkommen betrachtet wird, dort lauern geradezu Entfremdung, Entmündigung und psychosoziale Enteignung. Bildungspolitisch lässt sich darum heute der Kampf um Macht auch auf die Formel von den falschen Gegensätzen bringen. Sie lauten:

- Demokratie versus Expertokratie;
- Wachstum versus Arbeitsplätze;
- Wohlstand und Sicherheit versus Umweltschutz;
- Begabungsauslese versus Breitenförderung;
- Fachkompetenz versus Sozial- und Selbstkompetenz.

Durch Ausblenden der übergeordneten Zusammenhänge werden jedoch Auswege und neuartige Gesamtlösungen ver stellt, weil das binäre Denken die Freiheit der Wahl des Fundaments, des Standpunktes bzw. der Blickrichtung beschneidet. So werden die Chancen

kleiner, Abmessung, Ausdehnung und Dimensionalität der Denk- und Handlungsräume durch ein Wechseln der Koordinaten zu verändern. Wissenschaft bzw. wissenschaftliche Aufklärung gerät dann außer an logische auch an psychodynamische Hürden in der Politikberatung.

Erziehungswissenschaftliches Selbstverständnis, pädagogische Professionalität und gesellschaftliches Bewußtsein

Mit Entsetzen haben nicht nur Mütter und Väter, nicht nur Pädagoginnen und Pädagogen im Frühjahr die Nachrichten über die Situation in Kinderheimen Rumäniens, aber auch über medikamentöse Ruhigstellung von scheinbar nicht förderungsfähigen Kindern in der damaligen DDR gelesen. Zum Entsetzen gesellten sich Scham und Trauer, wenn reflektierte Journalisten zugleich an die NS-Herrschaft und an die Sparte „Kindermißhandlungen“ in unserer Kriminalitätsstatistik erinnerten. Welche „Lobby“, wenn nicht die aller Erwachsenen, haben Kinder und Jugendliche? Wie steht es diesbezüglich mit denen, die von Beruf Pädagogen sind? Diese heikle Frage ist nicht neu. Adorno hat 1969 in „Tabus über dem Lehrerberuf“ analysiert, woraus das mangelnde Ansehen dieser Profession resultiert, das teilweise an Mißachtung grenzt und sich in der „Antipädagogik“³⁾ wissenschaftlich formiert hat. „Verlängerter Arm der Obrigkeit“, „Zuchtmeister der Nation“, „Steittrommler“ und „professionelle Unterdrücker“ — solche Invektiven meinen im übrigen nie nur einzelne Lehrer und Lehrerinnen, sie zielen zumeist, wenn auch unausgesprochen, auf das Gesamt institutionalisierter Erziehung und Bildung, und sie erfüllen damit — unbewußt — die individuelle und kollektive Funktion der Entlastung von Schuldgefühlen und Selbsthaß. Der Selbsthaß ist Resultat der Verinnerlichung des Prinzips „Dressur statt Erziehung“ und der daraus re-

sultierenden negativen Selbstwertgefühle, insofern die menschlichen Lebensbedürfnisse⁴⁾ nach Autonomie und Gemeinschaft, Entwicklung und Entfaltung, Verortung und Orientierung und die Kräfte des Denkens, Fühlens und Wollens sich zwar „kultivieren“, aber weder zähmen noch stillegen lassen. Stets bleiben Reste des Unangepaßten, des „Ungehorsams“, der Nicht-Entsprechung. Je ausgeprägter sie sind, desto größer wird unter dem verinnerlichten Diktat von „Dressur statt Erziehung“ bzw. unter seiner Anerkennung der Selbsthaß, der sich allerdings als Fremdenhaß, als Haß des Andersartigen, des Unangepaßten⁵⁾ und das heißt immer auch tendenziell der Kinder und Jugendlichen entlädt. Insofern das schmutzige Geschäft der Unterdrückung einem Berufsstand, den Lehrern (und professionellen Pädagogen) übertragen worden sei, treffe diese und die gesamte Pädagogik immer noch, so Adorno, die Verachtung, die eigentlich den eigenen autoritären Charakterstrukturen zu gelten habe.

Wie der große Erfolg der Antipädagogik beweist, ist das „Tabu über dem Lehrerberuf“ trotz Demokratie und Rechtsstaatlichkeit, trotz antiautoritärer und multikultureller Erziehung nicht gebrochen. Wenn es das wäre und wenn demzufolge Entwicklung und Entfaltung, Hilfe zu lustvollem Lernen und lebenslanger Lernfreude das gesellschaftliche Verständnis von Erziehung und Bildung prägten — hätten wir dann immer noch überfüllte Klassen, unzulängliche und z.T. gesundheitsschädliche räumliche Bedingungen an Schulen, falsche Lernrhythmen, Leistungsdruck statt Leistungsfreude? Auch die weit voran getriebene Begabungsforschung in der damaligen DDR, die ja als Kehrseite der Ausgrenzungsprinzipien des Stalinismus zu sehen ist, Konkurrenzdruck und Arbeitslosigkeit, künstliche Intelligenz und Genforschung sollten uns veranlassen, über das Fortwirken von Einstellungsmustern nachzudenken, die menschliche Potentiale verbiegen oder gar vernichten statt sie zu fördern und zu entwickeln.

Der Einzug von Soziologen und Sozialpsychologen ohne pädagogisch professionelle Qualifikationen in die Bildungsforschung und in eine Reihe von Institutionen des Bildungswesens erklärt sich somit nicht nur aus der sogenannten realistischen Wende der Erziehungswissenschaft und damit ihrer Öffnung gegenüber den Sozialwissenschaften; er ist auch Ausdruck des Mißtrauens gerade gesellschaftskritisch Denkender gegenüber der institutionalisierten Pädagogik und mit ihr der Erziehungswissenschaft; eines Mißtrauens allerdings, dessen Rationalität durch das von Adorno beschriebene unauflöste Tabu getrübt ist.

Da nun längst nicht alle Erziehungswissenschaftler auch Erziehungswissenschaften studiert haben, von praktischen pädagogischen Erfahrungen professioneller Art zu schweigen, ist selbst innerhalb der Erziehungswissenschaften das Selbstverständnis uneinheitlich, um nicht zu sagen durch das „Tabu über dem Lehrerberuf“ gebrochen. Dieser Tatbestand verkompliziert sich dadurch, daß es Lehrmeinungen gibt, welche breiten Teilen von Erziehungswissenschaft lediglich den Charakter einer nicht wissenschaftlichen Praxeologie zubilligen, solche, die lediglich empirisch-analytische, systematisierende Expost-Analysen als Wissenschaft gelten lassen wollen und wieder andere, die gezielt an der Grenzüberwindung zwischen Theorie und Praxis, zwischen unterschiedlichen Paradigmen und unterschiedlichen Erkenntnismethoden arbeiten. Das gesamte Spektrum wissenschaftstheoretischer Positionen — und damit das gesamte Spektrum möglicher Verhaltensmuster von Wissenschaft zu Politik — ist folglich auch in der Erziehungswissenschaft vertreten, nur verschärft durch das skizzierte Tabu.

Bildungspolitische Berater und Beraterinnen stehen vor dem objektiven Dilemma, dort aufzuklären und Perspektiven aufzuzeigen zu müssen, wo das gesellschaftliche Bewußtsein die Tabuzone errichtet hat.

Konkret tritt dieses Dilemma an drei bildungspolitischen Handlungsfeldern in besonderer Schärfe auf:

- bei der Beurteilung von und der Entscheidung über curriculare Probleme, z. B. denen der Neuordnung in der beruflichen Erstausbildung⁶⁾;
- bei der Einschätzung der Rolle von Lehr-/Lernmethoden bzw. Ausbildungsmethoden
- und nicht zuletzt bei der Ausdifferenzierung des Bildungsverständnisses.

Gerade bei letzterem treffen die polaren Vorstellungen von Entwicklung und Entfaltung des Humanvermögens einerseits und von „Dressur statt Erziehung“ andererseits aufeinander. Die mit dem Tabu verknüpften Emotionalitäten werden aber am ehesten dadurch ruhig gestellt, daß man den Bildungsbegriff auf anerkannte Tugend- bzw. Persönlichkeitswerte reduziert. Diese bildungspolitisch weit verbreitete Gepflogenheit läßt sich mit dem Zwang der Politik zur Gemeinverständlichkeit nur unzureichend erklären, und an den Berichten anderer Enquete-Kommissionen kann man sehr gut ablesen, daß es dort mit der Akzeptanz von Wissenschaft, wissenschaftlicher Lehrterminologie und je einschlägiger Professionalität besser bestellt ist als in der Bildungspolitik.

Der Bildungsbegriff ist ja eine Implikation, d. h. er birgt in sich Prozesse und Manifestationen in vielfältigen anthropologischen, sozialen und psychischen Dimensionen und zugleich deren gesellschaftliche Bewertung. Differenziert man ihn bildungswissenschaftlich aus, dann berührt man einerseits — weil man pädagogisch professionell vorgeht — das „Tabu über dem Lehrerberuf“ und andererseits das gesamte Spektrum sozialisationsrelevanter Faktoren, und das heißt das Spektrum von Bildungspolitik und Macht.

Wo Politik aber auf Koalitionen verwiesen ist, kann sie sich, unabhängig von besagtem Tabu, ausdifferenzierte Verbalisierungen nicht

unbedingt leisten. Wissenschaft gerät dadurch auch in terminologische Zerreißproben. Wenn im Schlußbericht der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000“ insbesondere für alle Bereiche bzw. Institutionen und Gremien der beruflichen Erstausbildung entschieden mehr pädagogische bzw. erziehungswissenschaftliche Professionalität gefordert wird, so resultiert das aus einer doppelten Überzeugung. Erstens können wir uns im Zeitalter vernetzter Informatisierung und Technisierung bei gleichzeitiger Gefährdung durch Bürokratie und Expertokratie in keinem Bereich mehr Dilettantismus leisten. Unter demokratischen Bedingungen verlangen Verantwortung und Folgenabschätzung auch Kompetenz, und das heißt in beruflicher Arbeit Professionalität. Nur indem wir diese nicht abwerten, verleugnen oder verdrängen, brechen wir aber das „Tabu über dem Lehrerberuf“, befreien wir das Erziehungs- und Bildungssystem zur Aufgabe, das Humanvermögen zu entwickeln und zu entfalten. Dies ist die zweite Überzeugung.

Das „Tabu über dem Lehrerberuf“ zu brechen, heißt für die Berufspädagogik und die Berufsbildungsforschung, die Dominanz des instrumentellen, objektbezogenen Denkens zugunsten von subjektorientierter Ausbildung aufzuheben.⁷⁾ Was solches im Hinblick auf Logik(en) und Psychodynamik bedeutet, sei im nächsten Punkt skizziert. Zuvor seien zum Verständnis von Subjektorientierung einige Annotationen gemacht.

Der Sechsschritt beruflicher Erstausbildung, nämlich Informieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren, Bewerten, zielt auf die Einheit von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz. Diese ist einerseits an konkretem Bedarf orientiert, muß aber andererseits betriebliche und berufliche Belange, ja sogar solche von Wirtschaftsbereichen, extrafunktional übergreifen. Die vorherrschende Linie der Realisierung heißt: durch Schlüsselqualifikationen. Damit sind in ei-

ner Verschlichtung des Bildungsbegriffs moderne Arbeitstugenden gemeint, welche — wie die alten Arbeitstugenden auch — zugleich gesellschaftlich vorherrschende Persönlichkeits-Leitbilder sind. Politisch werden Leitbilder aber erst im Kontext von Auseinandersetzungen und Diskursen um Partizipation relevant, und das verlangt, Leitbilder und Bildungsbegriff auf ihren gesellschaftspraktischen Radius hin zu spezifizieren. Man muß sich dann über die Qualifizierung für den Erwerbsberuf hinaus folgenden Fragen stellen:

- Wie kann Berufsbildung heute der durch den Strukturwandel erzwungenen Berücksichtigung auch von öffentlicher Arbeit und von Reproduktionsarbeit gerecht werden?
- Wie können die über den jeweiligen Ausbildungsberuf hinausreichenden Qualifikationspotentiale von zu erwerbenden Kenntnissen und Fertigkeiten den Lernenden als allgemeine Bildung bewußt und handhabbar gemacht werden?
- Wie und in welchem Maße werden Informationen über gesellschaftliche Wissensbestände, Verstehen von Informationen und Informationsverarbeitung gelernt und geübt?

Das alles verlangt, soll es nicht in Technik-Determinismus oder in der Orientierung an wissenschaftlichen Einzeldisziplinen enden, ein Denken, das grundsätzlich von der Entwicklung und Entfaltung des Humanvermögens als Subjekt der Geschichte, d. h. als Subjekt von Gestaltungsaufgaben ausgeht, die immer über die je spezielle Qualifikation hinauszuweisen haben. Nur so kann sich Berufsausbildung als Bildung realisieren, kann sie zur Zukunft der Gesellschaft beitragen, die von den Bürgern und Bürgerinnen zu gestalten ist.

Logiken, Psychodynamik und Bildungspolitik(beratung)

Schlüssigkeit bzw. Folgerichtigkeit ergibt sich in der formalen Logik

aus Setzungen. Das trifft, abstrakt gesprochen, auch für das Alltagsdenken zu. Die Setzungen konkretisieren sich hier jedoch aus Erfahrungen. Unter Erfahrung wird die real erlebte oder vermeintliche positive oder negative Sanktionierung verstanden, auf welche die Lebensbedürfnisse auf dem Weg zu ihrer Realisierung im gesellschaftlichen Implikationszusammenhang, d. h. im Kontext von Produktionsformen, von Wissensbeständen, Denkmustern, Wertungen, von Sprache, Arbeitstechniken und Kommunikationsweisen treffen. Die Komplexität der Erfahrung ist somit nicht nur eine der Breite und Vielfalt des Lebens, sie ist zugleich psychodynamisch komplex und hat Tiefenschichten, die dem Bewußtsein nicht oder nicht unmittelbar zur Verfügung stehen. Solches verkompliziert die Verständigung insbesondere dort, wo Politik nach Erklärungsmustern und Aussagen sucht, welche die Komplexität reduzieren, was ja durch binäre Logik am leichtesten geschieht und am weitesten dem vorherrschenden Entweder-Oder-Denken entgegenkommt.

Wo es daher um Innovationen und um Folgeabschätzung politischer Entscheidungen geht, ist wissenschaftliches Denken tendenziell politischem unterlegen, wenn es nicht jederzeit auf ganzheitliche Verfahren des Erfassens und Darstellens von Zusammenhängen zurückgreift — sei es auf systemisches Denken, auf die Dialektik, auf Implikationen —, und wenn es dies nicht auch an Sprachformen bindet, die im Prinzip der Wissenschaft entgegenstehen, so z. B. Topoi und Bilder. Hierzu zwei Beispiele. Sie stammen aus flankierenden Arbeitszirkeln, wie sie alle Enquete-Arbeit begleiten, und sie werden hier nur der Substanz nach identisch, sonst aber verändert wiedergegeben.

„Wer aufsteigt, verläßt das Tal, er schafft es aber nicht ab.“

Diesen Satz, der sich auf den gesellschaftlichen Aufstieg durch Bildung bezieht, wollte ich aus einem Entwurf gestrichen haben. Ich plädierte statt dessen für eine Äußerung über die Gefahren des Zusammenhangs

von Aufsteiger-, Konkurrenz- und Ausgrenzungsmentalitäten, die sich unter bestimmten gesellschaftlichen und bildungspolitischen Bedingungen breitmachen können. Aber ich traf nicht nur auf Unverständnis, sondern auch auf strikte Ablehnung meines Vorschlags.

Ich wies zunächst darauf hin, daß die Bildungspolitik in der Demokratie vom herstellenden Niveau der Bildung der Allgemeinheit aus zu denken habe, nicht aber auf der Basis von Schichtenmodellen, denen ja das Aufstiegsdenken (ob im Pro oder Contra) entspringe.

Sodann argumentierte ich auf der Basis beobachtbarer gesellschaftlicher Veränderungen und entsprechender Forschungsergebnisse: Verminderung innerbetrieblicher Hierarchien aber auch innerbetrieblicher Aufstiegschancen; Mitbestimmungs- und Selbstbestimmungsansprüche nehmen zu; Rotations-Regelungen werden auch innerbetrieblich bedeutsam u. a. m.

Mein letzter Versuch schließlich machte das Scheitern meiner Argumentation ebenso endgültig wie er die Preisgabe der Psychologik bewirkte: Das Bild sei sprachlich falsch gewählt, wandte ich ein, denn das Nicht-Abschaffen müsse sich auf etwas beziehen, das man grundsätzlich abschaffen könne; von einem Tal ließe sich das aber nicht sagen. Eben deshalb — so die Erwiderung — schaffe ja auch, wer aufsteige, das Tal nicht ab!

Bilder oder sprachliche Wendungen, in denen es um Sinnzusammenhänge von Verortung und Orientierung geht, röhren immer an existentielle Fundamentalitäten. Ein solcher Punkt war wohl berührt. Wissenschaftliche Argumentationen stoßen dann aber an ihre Grenze.

Im zweiten Beispiel ging es um die Thematik „Freiheit der Wissenschaft“, insbesondere um den Freiheitsstatus der Professoren und Professorinnen in Forschung und Lehre. Darf es, muß es Einschränkungen und Kontrollen geben und welcher Art? Ist die „Freiheit der Wissenschaft“ eine einmalige Insel in unserer Gesellschaft, ein Privileg Weniger, das sich nicht mehr aufrechterhalten läßt? Vor dem Hintergrund dieser Fragen entspann sich eine hitzige Diskussion. Thema waren:

Ethische Standards der Forschung, staatliche Kontrolle, Mitsprache von Interessengruppen, kooperative Selbstbestimmung, öffentlicher Diskurs, Ausstattung und Unbestechlichkeit, öffentliche versus private Hochschulen — vorwärts und rückwärts in Anhörungen und Diskussionen, diese und andere Aspekte. Und immer wieder die Ge-

fahr einer Entscheidung für Reglementierung, die Gefahr einer Scheinfreiheit, die ihre innovatorischen Potentiale gegen den Konsens der Interessengruppen austauscht. Schließlich setzt jemand das Thema „Liebe und Freiheit“ parallel. Zunächst Lachen; dann wieder die Kategorien Verantwortung, institutionelle und juristische Regelungen, Folgeabschätzung, Haftung. Nun wird der juristische Gehalt erkennbar. Schließlich ist die Lösung gefunden: Gleichbehandlung mit der Freiheit und Autonomie des Richteramtes; keine wissenschaftliche Erkenntnis dies, aber eine aus praxisbezogener Analogie und gesellschaftspolitischer Erfahrung. Und doch nicht ganz, denn der Umweg des Denkens hatte mit dem Thema Liebe durchaus wissenschaftsnahe Kategorien freigesetzt und so durch Reorganisation des Denkens die Lösung ermöglicht.

Das zweite Beispiel zeigt besonders klar, daß Entscheidungsfindung in Kooperation von Wissenschaft und Politik den Charakter eines hochdynamischen spiralförmigen Lernprozesses hat: Nach Konfrontationen und Verfremdungen re-organisieren und re-dynamisieren sich Wissensbestände, Wert- und Argumentationsmuster zu neuem Wissen und zu neuen Einschätzungen. Insofern nun in unserer Gesellschaft ein enges Verständnis von Lernen vorherrscht, verfügt in Gremienarbeit kaum jemand über das erforderliche Sachwissen zur Reflexion der Gremienprozesse. Objektiv wäre erziehungswissenschaftliche Kompetenz aber immer dann gefordert, wenn der Reorganisationsprozeß nicht oder nur schwer von der Stelle kommt, wenn sich keine Klärungen ergeben. Unter günstigen personellen Konstellationen gelingt es auch, die den eigenen Gruppen-Lernprozeß reflektierende Metalebene zu betreten. Es ändert dies aber nichts am grundsätzlichen Tatbestand, daß jenseits von Gruppen-dynamik und themenzentrierter Interaktion keine allgemein anerkannten erziehungswissenschaftlichen Instrumentarien sozusagen als Allgemeinbildung zur Verfügung stehen.

Systematisierende Thesen

Das Verhältnis von Erziehungswissenschaft (auch Berufspädagogik)

und Bildungspolitik-Beratung ist wissenschaftlich weder hinreichend aufgearbeitet noch systematisiert. Hierzu bedarf es dringend weiterer Studien. Die folgenden Thesen sind aus der Reflexion von Erfahrungen erwachsen, und insofern sind sie Bestandteil der Gedankengänge des vorliegenden Aufsatzes. Sie führen aber über ihn hinaus und weisen eine mögliche Richtung auf, in die sich die weiterführende Systematik begeben könnte.

1. Bildungspolitik-Beratung umfaßt die Aufgaben Informieren, Korrelieren, Verbalisieren, Projektieren und Re-Dynamisieren. Daraus ergeben sich die folgenden Herausforderungen an die Erziehungswissenschaft:
2. Wegen ihres unmittelbaren Bezuges zu anderen Politikbereichen fordert die Bildungspolitik die Erziehungswissenschaften heraus, das Verhältnis ihrer Teildisziplinen zueinander und das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis aus interdisziplinärer Sicht neu zu bestimmen.
3. In diesem Zusammenhang hat die Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine zentrale Aufgabe, weil ihr Praxisfeld und ihr Erkenntnisinteresse relativ weit außerhalb der sogenannten pädagogischen Provinz liegen.
4. Es ist nicht Aufgabe der „Gesellschaft“, das „Tabu über dem Lehrerberuf“ zu brechen, sondern primär Aufgabe der Erziehungswissenschaft selbst. Der moderne Zusammenhang von Arbeiten und Lernen in allen gesellschaftlichen Bereichen, insbesondere auf allen dispositiven Ebenen und in der Politikberatung bietet Chancen, „Pädagogik“ von ihrem Odium des Gängelns, des Autoritären und der Dressur zu befreien, wenn sie Instrumentarien u. a. als solche der Gestaltung von Kommunikations- und Interaktionsprozessen zur Akzeptanz bringt.
5. Bildungspolitik-Beratung hat nicht nur zu informieren. Ihre besondere Aufgabe ist die des Korrelierens zwischen Ethik, Bildungsphilosophie, Grundrechten, Ordnungspolitik und päd-

agogischer Professionalität, wo zu Didaktik und Methodik, Organisation und Verwaltung von Institutionen u. a. m. gehören. Die Korrelation ist **das** Spezifikum des erziehungswissenschaftlichen Transfers der Politikberatung. Es muß geleistet werden, ohne daß es bisher entsprechende grundlegende oder auswertende Forschung gäbe.

6. Auch die Korrelationsaufgaben verlangen eine Neubestimmung des Verhältnisses von Theorie und Praxis, was außer über Interdisziplinarität zugleich über eine disziplinspezifische Neu-Entwicklung von Methodenlehre bzw. Erkenntnistheorie möglich ist.
7. Das Ausmaß der öffentlichen, politischen Diskussion über Bildungspolitik macht vergleichende Sprachforschung (Wissenschaftssprache und -termini und öffentliche Sprache) ebenso dringlich wie entsprechende Sprach-Wirkungsforschung.

Literaturverzeichnis

- ¹⁾ Vgl. Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. Gesamtausgabe. Stuttgart 1966.
- ²⁾ Enquete-Kommission: „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“. In: Deutscher Bundestag (Hrsg.), zur Sache. Themen parlamentarischer Beratung. Band 1, 1990.
- ³⁾ Vgl. Brahmühl, E. von:
 - Zeit für Kinder: Theorie und Praxis von Kinderfeindlichkeit, Kinderfreundlichkeit, Kinderschutz. Frankfurt 1989.
 - Antipädagogik: Studien zur Abschaffung der Erziehung.
- ⁴⁾ 6. Auflage, Weinheim und Basel 1989.
Vgl. Weiler, H.: Vorlesungen zur politischen Kritik an Psychoanalyse und Pädagogik. Frankfurt 1987.
- ⁵⁾ Vgl. Lisop, I.: Sozio-kulturelle Entmündigung in der Freizeitgesellschaft. Analyse und Perspektiven der Abwehr. Frankfurt 1986.
- ⁶⁾ Vgl. Adorno, Th. W., u. a.: Der autoritäre Charakter, Bd. 1, Studien über Autorität und Vorurteil. Amerikanische Ausgabe. New York 1950. Gekürzte deutsche Fassung, Amsterdam 1968.
- ⁷⁾ Vgl. Huisanga, R.: Dienstleistungsgesellschaft und Strukturwandel der Ausbildung. Frankfurt 1990.
- ⁸⁾ Vgl. Lisop, I.: Neue Berufe ohne neue Lernkonzepte? Von der objektzentrierten zur subjektzentrierten Sicht. In: J. Dikau/M. Ehrke: Neue kaufmännische Berufe – Neues pädagogisches Handeln. Fachtagung Wirtschaft der Hochschultage berufliche Bildung 1988. Frankfurt 1990.