

Debatte 2023 · Jg. 6 · H. 2 · 161-171 · <https://doi.org/10.3224/debatte.v6i2.05>

»Lebensweltorientierung« – Symptom einer Krise in der Weiterbildung?

Peter Alheit

Erstmals erschienen in Schlutz, Erhard (1983). Erwachsenenbildung zwischen Schule und Sozialer Arbeit. Einführende Beiträge in gegenwärtige Aufgaben und Handlungsprobleme. Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt, 155-167. Der Beitrag wird hier in der ursprünglichen orthografischen und stilistischen Form abgedruckt. Wir danken dem Verlag für die Freigabe!

»Lebensweltorientierung« – Symptom einer Krise in der Weiterbildung?

Peter Alheit

Kulturelle Stadtteilarbeit ist »en vogue«. Von der Sozialarbeit bis zur Gesamtschulpädagogik, von der Volkshochschul-szene über das engagierte Theater bis hinein in die gewerkschaftliche Bildungsarbeit (vgl. Cremer 1982) zeigen sich Theoretiker wie Praktiker fasziniert von dem Surrogat der »Stadtteilnähe«. Protagonisten der »Wende« – »Trendsetter« sozusagen – pflegen modisch vom »Paradigmenwechsel« zu reden (stellvertretend von Werder 1980). Die kulturelle Wende, die »Alltagswende« werden annonciert. Sollte nach einer Dekade der »Professionalisierungsdebatten« nun auch in der Weiterbildung das »Einfache« wieder in Mode kommen: »alltägliche Erwachsenenbildung« (von Werder)? Ist im Bildungsbereich – wie in der »hohen Politik« – von nun an der »Generalist« wieder gefragt?

Das Problem ist subtil und ganz ohne Ironie vermutlich nicht zu bewältigen. Unbestreitbar haben konkrete Stadtteilprojekte tatsächlich neue Perspektiven eröffnet. Ebenso offenkundig werden aber Begriffe wie »Stadtteilarbeit«, »Kulturarbeit«, »soziokulturelle Animation« etc. nur als Etiketten gehandelt. Ich möchte mich im folgenden Beitrag mit dem Phänomen beschäftigen und der Frage nachgehen, ob sich dahinter mehr verbirgt als nur eine modische Strömung.

»Bildungssituationen«

In dem weitläufigen Vortragsraum eines kirchlichen Gemeindezentrums sitzen zehn Teilnehmer eines Kurses »Englisch für Schichtarbeiter«. Sie besuchen eines jener »dezentralen« und »zielgruppenorientierten« Angebote der Weiterbildung, mit denen zumal in sozialdemokratisch regierten Kommunen eine »Demokratisierung« des Bildungswesens angestrebt werden soll. Aber die Teilnehmer wirken ein wenig verloren in dem großen Raum. Der Kursleiter bemüht sich um eine konzentrierte Lernsituation. Er versucht, den Lernstoff möglichst interessant und den Erfahrungen der Teilnehmer angemessen darzustellen. Und doch mutet die Atmosphäre »künstlich« an. Tatsächlich gehört nur die Hälfte der Teilnehmer zur erwarteten Zielgruppe der Schichtarbeiter. Der Rest sind Hausfrauen, die in der Nähe des Kirchenzentrums wohnen und von dem Kursangebot gehört haben. Nachdem sich herausgestellt hatte, daß Schichtarbeiter den Kurs nicht füllen würden, war ihnen die Teilnahme gestattet worden. Nun scheint niemand übermäßig motiviert zu sein. Still folgen die Teilnehmer den Erklärungen des Kursleiters. Alles erinnert ein wenig an Situationen in der Schule.

In einem Kulturladen in der Nähe ist wenige Tage später der große Raum übervoll. Siebzig oder achtzig Leute sind gekommen, um am »Erzählcafé« teilzunehmen. Das »Erzählcafé« ist eine Einrichtung, die an jedem ersten Sonntag im Monat stattfindet und sich besonders an ältere Bewohner des Stadtteils richtet. Aber es sind auch einige jüngere Leute da, sogar Kinder. Man schaut

sich gemeinsam Dias über den Stadtteil an – so wie er früher aussah. Und die Alten erzählen. Zum Teil kennen sie noch die Namen der Leute, die auf den Dias abgebildet sind. Geschichten fallen ihnen ein über den kauzigen Lehrer oder über die alte Maschinenfabrik, die längst abgerissen ist. Auch politische Erinnerungen werden wach. Die Jüngeren hören aufmerksam zu, lachen über die Anekdoten und fragen nach. Es ist eine lebhaft Atmosphäre. Kaffee und Kuchen passen dazu.

Der Unterschied zwischen den beiden »Bildungssituationen« ist augenfällig: Hier ein informeller Austausch von Erfahrungen, lebendig und mit viel Spaß – dort eine organisierte Lernsituation, ein wenig spröde und langweilig. Hier sind die Teilnehmer selbst »Experten«, und der »Lernstoff« ist die eigene Lebenswelt. Dort dominiert die klare Differenzierung von Lehrer und Schüler; der Lernstoff ist zunächst nur dem Kursleiter verfügbar. Hier besteht der Lernprozeß nicht primär in einem Erkenntnisgewinn für den einzelnen, sondern in der kollektiven Betroffenheit. Dort muß jeder einzelne zusehen, daß er begreift, was der Lehrer sagt. Hier wird »vom Leben« gelernt, aus den Erinnerungen und Erfahrungen. Dort ist der unbekannte »Stoff« das Entscheidende, vielleicht noch die »Effizienz« der Vermittlungsmethode. »Pragmatiker« werden einwenden, der Vergleich sei unangemessen.

Natürlich sei ein Klönsnack bei Kaffee und Kuchen »motivierender« als das mühsame Pauken von Vokabeln und Grammatik. Und gewiß sei jeder organisierte Lernprozeß beschwerlicher als jenes »informelle« Lernen. Aber schließlich zwingt uns eine komplizierte

Wirklichkeit schwierige Lernprozesse auf. Die subtile Forderung, daß Lernen »Spaß« machen müsse, sei gewiß lobenswert, aber eben naiv. Weiterbildung könne allenfalls beides sein: von Experten organisiertes, didaktisch und methodisch kontrolliertes Lernen und informeller Erfahrungsgewinn. Die Konzentration auf das letztere sei absurd und unrealistisch. Sie verrate vielmehr in ihrem »Haß auf organisiertes Lernen« ihrerseits einen »elitären Gestus« (Tietgens 1982, S. 135). Das »Ausgewogenheitspostulat« und die subtile Polemik gegen Kritiker des »organisierten Lernens« verdecken freilich ein Dilemma, in das die Weiterbildung während einer Dekade des rasanten Aufschwungs geraten ist: Nicht die komplementäre Entwicklung organisierter und »informeller« Lernprozesse ist das Resultat, sondern eine tendenzielle Verschulung des Weiterbildungsbereichs; nicht die »Emanzipation« der alten und neuen Zielgruppen, sondern allenfalls eine fragwürdige »Professionalisierung« der Agenten jenes »Aufschwungs«. Aktuell scheint die Weiterbildung in die Defensive geraten zu sein. Der »wachsende ökonomische Problemdruck« (Tietgens) – wahrlich eine sanfte Umschreibung für die rapiden Mittelkürzungen und den Stellenabbau im Weiterbildungsbereich – hat mit der Technokratenillusion aufgeräumt, daß man das Feld der Weiterbildung nur zu »verrechtlichen«, zu »institutionalisieren« und zu »professionalisieren« brauche – alles weitere sei ein lösbares Problem der pädagogischen Infrastruktur. Am Beispiel des »Bildungsurlaubs« wird deutlich, daß auch verrechtlichte, institutionalisierte und professionell organisierte Weiterbildung an gesellschaft-

lichen Machtverhältnissen scheitern kann. Die Kollegen, die auf ihr Recht auf Bildungsurlaub verzichten, tun dies in der Regel, weil eine Wahrnehmung ihrer Rechte womöglich den Arbeitsplatz gefährdet. Aber selbst der formale Rechtsanspruch bleibt leer angesichts der Tatsache, daß eine Finanzierung sämtlicher Anspruchsberechtigter überhaupt nicht möglich wäre.

Es erscheint legitim, statt über »reflexive Wenden« zu sinnieren, die erneut nur pädagogische Binnenprobleme zum Thema machen (vgl. Tietgens 1982, S. 120ff.), das dominante »Weiterbildungsparadigma« prinzipiell zur Disposition zu stellen. Das ist kein arroganter Voluntarismus, auch kein »elitärer Gestus«. Es ist die Konsequenz aus bestimmten gesellschaftlichen Entwicklungen, als deren Bestandteil auch die herrschende Weiterbildungsszene und ihre Widersprüche begriffen werden müssen. Die Popularität der »Lebensweltorientierung« – nicht nur im Weiterbildungsbereich – kann als Symptom gelten. Sie mag auch eine Modeerscheinung sein, aber sie ist mehr als das. Ich möchte im folgenden einige Argumente anführen, die diese These belegen.

Die Konfrontation von »System« und »Lebenswelt«

Dabei ist ein Rückgriff auf die eingangs skizzierten »Bildungssituationen« aufschlußreich. Interessanterweise unterscheiden sie sich ja nicht in der Frage der »Stadtteilorientierung«. Auch der Englischkurs findet in räumlicher Nähe zum Lebensraum der potentiellen Teilnehmer statt. Der Bezug auf eine Zielgruppe,

die gewöhnlich schon aus Zeitgründen von Weiterbildungsmaßnahmen ausgeschlossen wird, ist gewiß ein Fortschritt. Nur bleiben diese begrüßenswerten Rahmenbedingungen ohne Einfluß auf den konkreten Zweck des Bildungsangebots: »Englisch lernen«. Der Kurs könnte ebenso gut auch an anderem Ort und mit anderen Zielgruppen stattfinden. Er ist eine »Maßnahme« und als solche indifferent gegenüber den Individuen, die davon profitieren. Die »progressive« Intention der Zielgruppenorientierung und Stadtteilnähe ist anders als beim »Erzählcafé« nur der bürokratisch-organisatorische Ausdruck einer abstrakten Rechtsnorm, nämlich der vorgeblichen »Demokratisierung des Bildungswesens«. Institutionalisierte Weiterbildung »verwandelt sich unter der Hand in eine Anstalt der Daseinsfürsorge, die (Bildung) wie eine soziale Leistung organisiert und verteilt« (Habermas 1981, II, S. 546). Das entscheidende Problem in diesem Zusammenhang ist gewiß nicht die Tatsache, daß »Bildung« einem größeren Bevölkerungskreis zugänglich wird. Das Dilemma liegt vielmehr darin, daß ein substantiell auf Lernen und Verständigung angelegter Prozeß sich »systemisch« verselbständigt, zur bürokratischen Maßnahme verkommt und die teilnehmenden Subjekte zu Klienten stilisiert. Habermas hat diesen Vorgang im Anschluß an Max Weber als Symptom einer »Kolonisierung der Lebenswelt« beschrieben (vgl. 1981, II, S. 229ff., 465ff.). Man muß nicht die kulturpessimistische Pointe dieser These teilen, um bestimmte Aspekte plausibel zu finden. Tatsächlich hat ja gerade im Sozialisationsbereich die eskalierende »Verrechtlichung« und Professionalisierung« auch zur Verselbständigung

spezialistisch bearbeiteter Sektoren geführt, die sich immer deutlicher von der Lebenswelt der »Betroffenen« entfernt haben (vgl. Alheit 1978): Das Bildungssystem hat sich in primäre, sekundäre, tertiäre und quartäre Segmente aufgespalten. Daneben haben sich selbständige Apparate sozialer Kontrolle, Hilfe, Beratung und Therapie etabliert. Mit dem Hinweis auf die eigenständigen Problemmaterien spezifischer Zielgruppen wie Kinder, Jugendliche, Erwachsene, Frauen, Behinderte, Alte, Ausländer etc. sind – quer dazu – noch einmal je eigene »professionelle Subkulturen« entstanden. Zusätzliche binnenfachliche »Differenzierungen« scheinen schließlich ein unübersehbares Feld von »Expertenkulturen« zu rechtfertigen. Die »moderne Gesellschaft« ist komplexer geworden, gewiß. Aber die professionellen Reaktionsformen darauf leiden an einem »Überkomplexitätssyndrom«.

Das ist durchaus nicht ohne Logik. Denn – abgesehen von der Frage, ob Professionalisierung, Differenzierung oder Expertisierung, tatsächlich zur Lösung objektiver sozialer Probleme beigetragen haben – bedarf es nicht des Nachweises von »Labeling«-Theoretikern, um zu begreifen, daß »Experten« sich ihre eigene Realität schaffen: Die Professionalisierungsdebatte ist auch ein Produkt wohlverstandener Statusinteressen von »Semiprofessionellen« zur Absicherung ihrer Professionalität. Der »Therapieboom« ist auch die Folge einer pauschalen »Pathologisierung« ganzer Bevölkerungsgruppen zur Legitimation der vermeintlichen Unverzichtbarkeit eines sich ausweitenden Berufsfeldes. Und die »Differenzierungsthese« schließlich erscheint in hohem Maße als subtile Rechtfertigung fragmentierter Expertenkulturen,

die um ihre eingeschränkte Definitionsmacht kämpfen.

Eine solche Sichtweise ist nicht zynisch, wenn man in Rechnung stellt, daß der »Normalbürger« in diesem Prozeß zwangsläufig zum Objekt werden muß. Unabhängig davon, wie er selbst sein eigenes Leben aus der Binnenperspektive seines Alltags betrachten mag, gerät er zum »multifunktionalen Klienten« von Technokratien, Expertokratien und Therapeutokratien. Die Binnenrationalität seiner Lebenswelt, die Vertrautheiten, Selbstverständlichkeiten und gewachsenen Traditionen seines Alltagslebens werden durch konkurrierende (und keineswegs bloß »ökonomische«) Sachzwänge von außen in Frage gestellt und nicht selten zerstört. Die These von der »Kolonisierung der Lebenswelt« durch systemische Eingriffe findet also gerade im Sozialisationsbereich eine überzeugende Bestätigung.

Aber gerade in diesem Bereich werden auch die Widersprüche solcher Entwicklungen besonders evident. Denn im Gegensatz zu allen formalen Eingriffen staatlichen Verwaltungshandelns oder den brutalen Übergriffen der kapitalistischen Ökonomie auf die Lebenswelt von Individuen ist pädagogisches, beratendes, aber auch therapeutisches Handeln darauf angewiesen, daß es sich über Verständigungsprozesse realisieren kann. Curriculare Überreglementierung, die Ausbildung pseudoprofessioneller Standards und die Verrechtlichung vorgeblicher Bedürfnisse sind keine Garantie für soziale Lernprozesse. Im Gegenteil: Sie wirken eher als Blockade, weil sie den notwendigen Handlungsspielraum für kommunikative Prozesse empfindlich einschränken. Die Konsequenz ist in doppelter Hinsicht prekär:

- Die betroffene »Klientel« entzieht sich zunehmend, wo sie überhaupt erreicht wird, den paternalistischen Interventionen und boykottiert die geplanten »Lernprozesse« – eine Entwicklung, die sich im Kernbereich institutionalisierter Bildung, in Schulen etwa oder Universitäten, ebenso nachweisen läßt wie an der Peripherie, in Bildungsurlauben, in berufsbildenden Maßnahmen oder in der Sozialarbeit.
- Die »Professionellen« werden verunsichert. Ihre berufliche »Identität«, die ja gerade aus erfolgreich initiierten sozialen Lernprozessen resultiert, wird untergraben. Die Folge ist – neben einer häufig anzutreffenden zynischen Resignation – auch die wachsende Bereitschaft zur Preisgabe »professioneller Kompetenzen« und zum »maskierten Rechtsungehorsam« (Habermas).

In diesem Prozeß läßt sich eine eher ungeplante Entdifferenzierung institutionalisierter Sozialisationsprozesse beobachten: Schulische und berufliche Bildung bedürfen zunehmend sozialpädagogischer und therapeutischer Komplementärmaßnahmen (s. MBSE oder Schulsozialarbeit). Segmentierte Bereiche der sozialen Intervention werden reintegriert (s. »Neuorganisation der sozialen Dienste«). Psychiatrische Prävention bemüht sich um die Reaktivierung traditioneller Nachbarschaftsstrukturen (s. »Gemeindepsychiatrie«). Bildende Künstler und Schauspieler übernehmen Funktionen der Sozialarbeit und Weiterbildung. Sozialarbeiter, Lehrer, Therapeuten und Andragogen spielen Theater. Laien werden zu »Quasi-Professionellen« der Alltagskultur, Professionelle wie-

der bereitwillig zu Laien. Bürgerinitiativen firmieren gelegentlich unter dem Titel einer Weiterbildungsveranstaltung der Volkshochschule. Umgekehrt gehen Weiterbildungsmaßnahmen in einer Bürgerinitiative auf.

Schon dieser bunte Katalog liebenswerter »Diffusitäten« konterkariert den mühsamen Prozeß einer außengesteuerten »Verrechtlichung« und »Professionalisierung«. Scheinbar etablierte Berufsfelder beginnen, an ihren Rändern »auszufransen« und sich mit anderen Berufsfeldern zu »überlappen«. Schule, Weiterbildung, Sozialarbeit oder Kulturarbeit sind in bestimmten Bereichen (etwa in Modellschulen, Kommunikationszentren oder Kulturläden) nicht mehr zu trennen. Soziokulturelle, politische und berufliche Bildung gehen in interessanten Marginalfeldern (z.B. bei den entstehenden »Ausbildungskooperationen«) Verbindungen ein, die überraschen. Der Eingriff des »Systems« in die Lebenswelt wird also durch das partielle »Einsickern« lebensweltlicher Strukturen in systemisch organisierte Bereiche unterlaufen. Zweifellos ist dieser Prozeß äußerst fragil und heterogen. Und es wäre übertrieben, daraus eindeutige Tendenzen eines Strukturwandels abzuleiten. Dennoch kann er als Symptom einer Entwicklung gelten, die gesellschaftliche Widersprüche fokussiert.

Die Ambivalenz einer »Lebensweltorientierung« im Bildungsbereich

Gerade deshalb sind freilich die Erscheinungsformen ambivalent. Die beobachtbaren Entdifferenzierungsvorgänge haben teilweise

gegenläufige Intentionen. Wo sie nicht ausschließlich dem vordergründigen Bedürfnis nach Überschaubarkeit, Expressivität und Nähe entspringen, das durch die Überkomplexität ökonomisch-administrativer Systemzwänge hervorgerufen wird, lassen sich mindestens drei Grundmotive unterscheiden, deren nähere Betrachtung lohnt:

- (1) das »neokonservative« Motiv einer Wiederbelebung traditioneller Werte,
- (2) das »antimodernistische« Motiv einer Neuattribution der Beziehung von Leben und Lernen und
- (3) das »kritische« Motiv einer autonomen Interessenorganisation, die alle Lebensbereiche erfaßt.

(ad 1) Der Neokonservatismus im Bildungsbereich ist allzu durchsichtig. Er bezieht sich auf einen weiteren ideologischen Kontext. Der Ruf nach traditionellen Werten der Erziehung, nach Familie, Nachbarschaft, Gemeinschaft, Vaterland, die Polemik gegen Bürokratismus, Gängelei und Gleichmachertum tragen gewöhnlich den Makel der Unaufrichtigkeit. Neben die Option auf vorgeblich intakte Erziehungsidyllen vergangener Zeiten kann eine gegenüber individuellen und Klassenschicksalen absolut gleichgültige Fortschritts- und Leistungsideologie treten. »Lebensweltorientierung« gerät dabei in die Nähe jener Nachkriegsmentalität des »Ärmelaufkrepelns«, die in Wahrheit nur eine gewollte Reprivatisierung sozialer Reproduktionsrisiken der Durchschnittsarbeitskraft verdeckt.

Hintergrund dieses Konzepts ist die Ideologie, daß der eskalierende »Wohlfahrtsstaat« bei seinen Klienten eine Anspruchs- und Versorgungsmentalität geschaffen habe, de-

ren inflationäre Ausweitung den Bestand der Gesellschaft bedrohe (vgl. Huntington 1975; Hennis et al. 1977). Demgegenüber müsse wieder die Bereitschaft zur individuellen Leistung gefördert werden, das persönliche Engagement des Bürgers. Klassischer Ausdruck dieses Prinzips ist das bürgerliche Verbands- und Vereinsleben, das auf der Basis von »Subsidiarität« und Ehrenamtlichkeit vor allem die persönliche Initiative honoriert. Verdrängt wird dabei freilich, daß die Chance zur »persönlichen Initiative« gesellschaftlich ungleich verteilt ist und daß ihre ideologische Propagierung nur denen nützt, die diese Chance besitzen.

(ad 2) Das »antimodernistische« Grundmotiv ist anders gelagert. Es verbindet sich mit einer Pauschalkritik herrschender Werte und Normen. Der von Inglehart (1977) ausgemachte Wert- und Einstellungswandel ganzer Populationen von eher »materiellen« zu »postakquisitiven« Wertpräferenzen mag hier ein Symptom sein. Der »Antimodernismus« ersetzt gewissermaßen radikal die Themen der »alten Politik, die sich auf Fragen wirtschaftlicher und sozialer, innerer und militärischer Sicherheit bezieht«, durch eine »neue Politik; neu sind die Probleme der Lebensqualität, der Gleichberechtigung, der individuellen Selbstverwirklichung, der Partizipation und der Menschenrechte« (Habermas 1981, II, S. 577). Der Fokus dieser neuen Politik ist nicht mehr der klassische Verteilungskonflikt und die denkbaren Varianten eines Sozialstaatskompromisses, sondern – eben – die Schnittlinie zwischen den Imperativen des ökonomisch-administrativen Komplexes und der individuellen Selbstverwirklichung, zwischen »System« und »Lebenswelt«.

»Lebensweltorientierung« auch im Bildungsbereich bedeutet dann konsequent subinstitutionelle Selbstorganisation von Lernbedürfnissen, Verbindung von Leben und Lernen, Partizipation bei der Bestimmung von Lern- und Lebensperspektiven, Abwehr verselbständigter und entfremdeter Bildungstechnokratien (vgl. stellvertretend Dauber/Verne 1976). In einem breiten Spektrum von Alternativprojekten werden solche Ziele mit großem Engagement verfolgt. Freilich bleibt auch für die »Antimodernisten« das Problem bestehen, daß sich die Themen jener »alten Politik«, der klassische Verteilungskonflikt zumal, hinter ihrem Rücken durchsetzen und ihre eigenen Perspektiven gefährden.

(ad 3) Genau dieser Gefahr verdankt sich das dritte relevante Grundmotiv für eine »Lebensweltorientierung« im Bildungsbe-
reich. Gerade die aktuelle ökonomische Krise nämlich macht sichtbar, daß eine »Verrechtlichung« des Verteilungskonflikts zwischen Lohnarbeit und Kapital keineswegs eine Garantie für historisch erkämpfte »soziale Besitzstände« sein kann. Reallohnverluste und empfindliche Einschnitte in das »soziale Netz« sind Indizien dafür, daß die »Versozialstaatlichung« des Klassenkonflikts eine Illusion ist. Das Verhältnis der Interessenvertretung der lohnabhängig Beschäftigten zum Staat bedarf einer strategischen Neubestimmung (vgl. Leminsky 1981). Es geht um Autonomie gerade gewerkschaftlicher Strategien nicht nur in der Tarifpolitik, sondern auch in der Umwelt-, Gesundheits- und Verkehrspolitik, der Bildungs- und Kulturpolitik: »Dieser Zusammenhang von Produktion und Reproduktion ist auf lokal-regionaler Ebene bisher

von den Gewerkschaften vernachlässigt worden.« (Leminsky 1981, S. 24)

Und auf diesem Defizit bauen Versuche auf, lebensweltorientierte Bildungsprozesse auch in der Arbeiterbildung neu zu etablieren. Dazu gehören einerseits Bemühungen um die Reaktivierung der traditionellen »Ortskartellarbeit« (vgl. Storz 1980), andererseits aber auch Projekte fortschrittlicher Stadtteilkulturarbeit und stadtteilnaher Arbeiterbildung, wie sie vor allem im Ruhrgebiet erfolgreich begonnen haben (vgl. Boström/Günther 1976; Günther 1980; Noll 1981; Cremer 1982). »Lebensweltorientierung« hat in diesem Zusammenhang das Ziel einer autonomen Interessenorganisation für alle Lebensbereiche.

Politisch-praktische Perspektiven

Die Gegenläufigkeit jener drei Grundmotive zeigt zunächst, daß »Lebensweltorientierung« kein probates Rezept zur Überwindung der Krise in der Weiterbildung sein kann. Die schlichte Forderung, organisierte und institutionalisierte Lernprozesse einfach durch »informelles Lernen« zu ersetzen, wäre tatsächlich naiv. Bemerkenswert erscheint ja die Tatsache, daß jede der drei Motivkonstellationen sich auf einen politischen Traditionszusammenhang berufen kann. Die neokonservative Variante hat ihren klassischen Vorläufer in der Enzyklika »Quadragesimo anno« Pius XI (1931), in der zur Abwehr von Vergesellschaftungsforderungen der Arbeiterbewegung das »Subsidiaritätsprinzip« programmatisch entfaltet wird: Gesellschaftliche

Initiative soll erst dann stützend eingreifen, wenn persönliches und besonders kirchliches Engagement versagen. Der tiefere Sinn dieses Programms liegt offenkundig in der Absicherung des politischen Einflusses bürgerlich-klerikaler Interessen. Auch die antimodernistische Variante ist nicht völlig neu. Sie hat ihre historischen Parallelen in den »sozialromantischen Bewegungen des Frühindustrialismus« oder »in den von bürgerlicher Zivilisationskritik gespeisten Ausbruchversuchen der Lebensreformer, des Wandervogels usw.« (Habermas 1981, II, S. 577f.). Die kritisch-autonome Variante schließlich kann sich zu Recht auf Traditionen der Arbeiterbewegung berufen, in der Bildung, Kultur und politischer Kampf komplementäre Elemente einer »proletarischen Öffentlichkeit« (Negt/Kluge) darstellten, die den Lebenszusammenhang der Arbeiterklasse erfaßte.

Und genau diese politischen Implikationen lebensweltorientierter Tendenzen in der Weiterbildung sind das eigentliche Symptom der Krise. Sie decken auf, daß das etablierte Weiterbildungssystem unfähig geworden ist, politische Optionen überhaupt noch zu »binden«. Im Prozeß seiner Verrechtlichung, Institutionalisierung, Pädagogisierung und Didaktisierung hat es die Dimension des »Politischen« preisgegeben, der es sich ursprünglich verdankt. Weiterbildung ist zu einer Art »Sozialversicherungssystem« degeneriert, das nach Belieben – und den ökonomischen Opportunitäten entsprechend – ausgeweitet oder eingeschränkt werden kann.

Dabei gehört Erwachsenenbildung historisch ausdrücklich in den »politischen Raum«. Der bedeutsamste Ort des bürgerlichen Hau-

ses, der Salon, ist nicht nur Raum des geselligen Disputierens, der »unorganisierten« Bildung des etablierten Bourgeois. Er wird zum Fokus einer spezifischen Form des Politischen: der bürgerlichen Öffentlichkeit (vgl. Habermas 1962, S. 62ff.). Die vielfältigen Wurzeln der Arbeiterbildung deuten auf die Verschränkung von Bildung und Politik – selbst da, wo sie nicht ausdrücklich mit »Bildung zum Klassenkampf« identisch sind (vgl. Feidel-Mertz 1972, S. 68ff.). Die frühen Institutionen der Erwachsenenbildung – etwa die »Arbeiterbildungsschule« in Berlin, die dortige »Betriebsräteschule«, der Frankfurter »Räteschulverein« oder später die »Akademie der Arbeit« in der Universität Frankfurt am Main – sind Beispiele für eine Erwachsenenbildung als Element der Politik.

Diese Tradition ist in der etablierten Weiterbildung weitgehend verdrängt worden. An die Stelle des durch interessenbezogene Bildung aktiv gestaltbaren politischen und sozialen Raumes ist das »pädagogische Feld« getreten. Die Reflexion sozialer Strategien und die kämpferische Beeinflussung von Klassenschicksalen haben mikrodidaktischen Planungen Platz gemacht. Differenzierte Lernziele und Curricula sollen gesellschaftliche Perspektiven ersetzen. Der Prozeß der Pädagogisierung ist mit einer Entpolitisierung eng verknüpft. »Entpolitisierung« heißt in diesem Zusammenhang nicht notwendig Verzicht auf politische Bildungsinhalte. Die Rede von »Mündigkeit« und »Emanzipation« hat auch die Lernziele der Weiterbildung in der vergangenen Dekade bestimmt. »Entpolitisierung« bedeutet Preisgabe des aktiven politischen Einflusses auf die soziale Lebenswelt der Lernenden, Institutionalisierung

von künstlichen »Schonräumen«, Trennung von Lernen, Leben und Arbeiten.

Und genau dieser Entwicklung verdankt sich das Phänomen der »Lebensweltorientierung« im Weiterbildungsbereich. So betrachtet ist es ein wesentliches Symptom und keine Modeerscheinung. Entscheidend ist allerdings, wie diese mit dem Begriff nur vage verknüpfte politische Option tatsächlich gefüllt wird. Es besteht durchaus die Gefahr, daß der kritische Impuls, der im Konzept der »Lebensweltorientierung« enthalten ist, auf fragwürdige »Subsidiaritätsvorstellungen« oder auf sozialromantische »Ausbruchversuche« reduziert werden könnte. Deshalb erscheint es notwendig, der kritischen Analyse einige praktisch-politische Perspektiven hinzuzufügen.

Die zweite der eingangs skizzierten »Bildungssituationen« ist dabei ein sinnvoller Ansatz. Der interessanteste Aspekt jenes »Cafés«, bei dem die Alten aus ihren Erfahrungen und Erinnerungen berichten, ist gewiß nicht die Tatsache, daß es »Spaß« macht, ihnen zuzuhören. Auch das »Informelle«, das »Unorganisierte« der Lernsituation hat nur sekundäre Bedeutung. Entscheidend ist, daß die Erzähler als Experten, als Subjekte der Geschichte, über die sie berichten, ernstgenommen werden: Tatsächlich ist es ja ihr Stadtteil, von dem sie erzählen. Nicht nur, daß sie von diesem Stadtteil geprägt worden sind – sie selbst, ihre Verwandten und Bekannten, die »Lebensweise« ihrer Klasse haben diesem Stadtteil das Gesicht gegeben. Es waren ihre Väter, die zu Beginn des Jahrhunderts dem lokalen Großbetrieb zu wirtschaftlicher Blüte verhelfen. Es war ihr soziales Milieu, in dem Genossenschaften, Vereine und politische Organisationen entstanden, die das

Leben im Stadtteil bestimmten. Sie selbst waren es, die erfahren mußten, wie der Faschismus ihre Alltagskultur zerschlug und wie der »Wiederaufbau« nach 1945 die Zerstörung von gewachsenen Zusammenhängen und die soziale Vereinsamung vorantrieb. Es sind ihre Enkel, die heute »auf der Straße stehen« – arbeitslos und ohne Perspektive. Und sie selbst sind es, die sich mit ihren Erinnerungen gegen diese Entwicklung wehren. Der stille Protest der erzählenden Alten ist nur ein Beispiel. Er findet Parallelen in den Versuchen der Jungen, ihre Wirklichkeit selbstbestimmt zu rekonstruieren: Wenn sie sich zu Bürgerinitiativen und Protestgruppen formieren, um den großindustriellen Eingriff in ökologische Gleichgewichte zu bekämpfen, die willkürliche Verknappung nicht wiederbringbarer Naturschätze, die handfeste Zerstörung der urbanen Umwelt, die Zerschlagung von Wohnraum, die Zersiedlung, Industrialisierung und Verpestung der Landschaft; wenn sich eine »Friedensbewegung« bildet, die die absurde Zumutung sinnlich nicht mehr vorstellbarer Zerstörungspotentiale, zeitlich nicht mehr kalkulierbarer Strahlungsdeponien nicht einfach hinnimmt. – Dies alles sind »Bildungssituationen«, die der Erwachsenenbildung den Raum des Politischen zurückerobern, die freilich in der etablierten Weiterbildung nur am Rande vertreten sind.

Allerdings, solche »Bildungssituationen« bleiben darauf angewiesen, daß sie – mittelfristig – in einem völlig neuen Sinne zu »organisiertem« Lernen werden ... politisch, nicht pädagogisch verstanden. Sie müssen eingehen in eine Gegenstrategie, die eine breite organisatorische Basis hat. Immerhin sind in den Gewerkschaften

vorsichtige Ansätze zu erkennen, die die mögliche Übernahme solcher Strategien andeuten (vgl. Leminsky 1981). Ermutigende Beispiele geben die »Autonomiediskussion« in den italienischen Gewerkschaften oder interessante Entwicklungen in Frankreich (die Bedeutung der »animation naturelle«) und Schweden (»Grabe, wo du stehst«-Bewegung): »Lebensweltorientierung« als Repolitisierung der Erwachsenenbildung – das wäre nicht nur eine Überwindung ihrer pädagogisch-institutionellen Krise, es wäre auch eine hoffnungsvolle Perspektive.

Literatur

- Alheit, P.: Professionalisierung. Fünf Thesen gegen einen Begriffsfetisch, in: Sozialmagazin 3 (1978), H. 6, S. 22 ff.
- Boström/Günther: Arbeiterinitiativen im Ruhrgebiet. Berlin 1976
- Cremer: Weiterbildungsangebote für Arbeiterfamilien im Ruhrgebiet im Rahmen von Stadtteilkulturarbeit als Aufgabe gewerkschaftlicher Arbeiterbildung. Auszüge einer Projektskizze, in: Beiträge, Informationen, Kommentare. Forschungsinstitut für Arbeiterbildung e. V. 2/82, S. 15ff.
- Feidel-Mertz, H.: Zur Ideologie der Arbeiterbildung, 2. erweiterte Neuauflage. Frankfurt am Main 1972
- Günther: Das Volkshaus. Treffpunkt in Eisenheim. In: Alltag 2. Jahrbuch der sozialdokumentarischen Fotografie. Hamburg 1980, S. 152 ff.
- Habermas, J.: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Neuwied und Berlin 1962 Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde., Frankfurt/Main 1981
- Hennis, W. et al. (eds.): Regierbarkeit. Studien zu ihrer Problematisierung. Bd. 1, Stuttgart 1977
- Huntington, S.: The United States, in: M. Crozier et al (eds.) The Crisis of Democracy. New York 1975
- Inglehart, R.: The Silent Revolution. Changing Values and Political Styles among Western Publies. Princeton 1977
- Kuhn, Th. S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/Main 1976
- Leminsky, G.: Wandel gewerkschaftlicher Strategien nach dem 2. Weltkrieg. In: Funktion und Probleme der Gewerkschaften in der Industriegesellschaft. Ringvorlesung 1980/81. Gemeinsame Veranstaltung Ruhr-Universität-Bochum – IG Metall-Bildungszentrum Sprockhövel, H. 5 (1981), S. 20ff.
- Noll, A.: Theorie und Praxis arbeitnehmerorientierter Wissenschaft – eine nachdenkliche Zusammenarbeit im unmittelbaren Arbeits- und Lebenszusammenhang. In: Chr. Cremer/W. Richter (eds), Beiträge zur Öffnung der Hochschulen im Revier. Hamburg 1981, S. 119ff.
- Storz, W.: Die Rolle der Gewerkschaften in der Kommunalpolitik. In: WSI Mitteilungen, Nr. 12/1980, S. 698 ff.
- Tietgens, H.: Inwiefern ist »reflexive Wende« eine »Hinwendung zu den Teilnehmern«. In: E. Schlutz (ed.), Die Hinwendung zum Teilnehmer-Signal einer »reflexiven Wende« in der Erwachsenenbildung?. Bremen 1982, S. 120ff.
- Von Werder, L.: Alltägliche Erwachsenenbildung. Weinheim und Basel 1980