

Dirk Axmacher

Bildung, Herrschaft und Widerstand

Grundzüge einer »Paratheorie des Widerstands« gegen Weiterbildung

Zusammenfassung: Die neuzeitliche Bildungstheorie hat auch dort, wo sie sich ausdrücklich auf die Seite der arbeitenden Klassen geschlagen hat, der Vorstellung nie etwas abgewinnen können, daß gegen die Herrschaft der Bildung Widerstand möglich und legitim sein könne. Dieser Beitrag geht den Gründen dafür nach und unternimmt den Versuch, die Umrisse einer historisch-materialistischen Theorie des »Widerstands gegen Bildung« zu skizzieren – in kritischer Auseinandersetzung mit Marx und Max Weber. Er beruht auf Überlegungen, die der Verfasser ausführlich in seinem Buch »Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens« (Weinheim 1990) dargestellt hat.

Einleitung

Wer sich nicht bildet, ist dumm, bleibt dumm, wird dumm. Er *ist dumm*, weil er auf andere Mittel der Welterkenntnis setzen muß als die, die die Vernunft und ihr aufgeklärter Gebrauch bietet. Er *bleibt dumm* weil er die Möglichkeit ausschlägt, sich aus seiner »selbst verschuldeten Unmündigkeit« herauszuarbeiten. Selbstverschuldet, so hatte Kant bekanntlich in seiner einflußreichen Begriffsdefinition ausgeführt, sei diese Unmündigkeit, wenn die Ursachen derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegen, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen« (Kant 1985 [1784]). Und schließlich *wird dumm*, wer in Kauf nimmt, daß sich zwischen ihm selbst und demjenigen, der die Bildungsmittel für sich ergreift, ein wachsender Abstand auftut. Es spricht also alles gegen die Vermutung, man könne für einen *Widerstand gegen Bildung* vernünftige Argumente ins Feld führen. Setzen wir uns nicht sogleich einem performativen Widerspruch aus (Ebeling 1986, 148, 154) oder machen wir nicht eine sich »selbstwiderlegende« Annahme (Putnam 1982, 23), wenn wir in einem gebildeten Diskurs für Widerstand gegen Bildung plädieren? Es müßte im folgenden gezeigt werden, daß zwischen der Argumentation, man werde für sich selbst die Regeln der Argumentation nicht anerkennen, und der Aussage, Widerstand gegen Bildung könne ein Ausdruck von Vernunft und Wissen sein, ein logischer Bruch besteht. Um diesem Ziel näher zu kommen, müßte geklärt werden, was wir unter Bildung, Wissen und Widerstand verstehen. Dabei sind die Mittel, die eine Definition dieser Begriffe bereitstellt, begrenzt. Es kann ja nicht darum gehen, angesichts der bestehenden Welt der Bildungsexpansion und Wissensexplosion eine Gegenwelt aus dem Hut zu zaubern, in der nun nicht mehr

Bildung und Lernen, sondern Widerstand dagegen angezeigt ist. Die Hürde, die sich einem sinnvollen Diskurs über Widerstand gegen Bildung in den Weg stellt, liegt höher. So müßte zu allererst erklärt werden, warum in den Wissenschaften, die sich aus den verschiedensten Perspektiven mit Bildung befassen, eine Vorstellung vom Widerstand entweder völlig getilgt ist oder in Theoriefiguren verborgen fortlebt, die zum Widerstand hin erst noch geöffnet werden müssen.

Was fehlt: eine »Paratheorie des Widerstands«

Um das an einem Kontrastbeispiel deutlich zu machen: In der Theologie, aber auch in der Theorie der Psychoanalyse ist explizit eine jeweilige »Paratheorie des Widerstands« (Blumenberg 1975, 762 ff.) enthalten. In der Theologie, insofern sie den göttlichen Heilsplan zwischen den Polen von Sünde, Gnade und Vergebung aufbaut: Der Mensch handelt beständig Gottes Wille zuwider, und sein Zuwiderhandeln ist im Sündenfall und der Kreatürlichkeit theoriesprachlich genauso gesichert wie das Gegenstück: Erlösung und Gnadensprechen. Oder die Psychoanalyse: Der Widerstand des Patienten gegen die anamnetische Rekonstruktion der neurotischen Biographie gehört zum Prozeß selbst wie die schließlich (im günstigsten Fall) gelingende Ich-Konstruktion. Wie die Psychoanalyse ihr eigenes Mißlingen, den Widerstand, auf den sie stößt, noch in ihrer eigenen Sprache erklären kann, so die christliche Theologie die Existenz und das Wirken des widerständigen Adam.

a. pädagogisch

Wie hält es nun die Pädagogik mit dem Widerstand, auf den Bildungsangebote bei ihren Adressaten immer – auch – stoßen und gestoßen sind? – Diese Frage läßt sich auf verschiedenen Ebenen untersuchen: In der pädagogischen Klassik selbst, also in Texten, die das »Projekt Bildung« entwerfen und sich dabei ausdrücklich oder »stillschweigend« zu den Bedingungen gesellschaftlicher, individueller oder bildungs-(prozeß)immanenter Art äußern, die ihrem Gelingen zugrundegelegt werden. Das Negativbild derartiger Bedingungen gelingender Bildung müßte dann auch die verschiedenen Widerstandslinien zum Vorschein bringen, hinter denen sich Menschen angesichts von Bildungsangeboten verschanzen. Da es hier wie im folgenden hauptsächlich um die Weiterbildung Erwachsener geht: Was hält eigentlich Erwachsene bei immens gesteigener Verwissenschaftlichung und Reflexivität der Praxis (Weingart 1975) und einem auf hohem Niveau institutionalisierten Dauerappell zur Teilnahme an Angeboten der Erwachsenenbildung über Jahr und Tag davon ab, von diesen Angeboten Gebrauch zu machen, von denen sie erstens *wissen*, die für sie zweitens – räumlich, zeitlich, finanziell – immer besser *erreichbar* sind, deren *Legitimität* sie drittens nicht ernsthaft in Frage stellen? Immerhin handelt es sich hier auch nach den jüngsten Erhebungen des »Berichtssystems Weiterbildungsverhalten« um ca. zwei Drittel aller Erwachsenen zwischen 19 und 65, also um eine verbreitete Einstellung,

die allerdings für die Theorie der Erwachsenenbildung bisher kaum Konsequenzen gehabt hat (vgl. BMBW 1988; Pöggeler 1981; Schrader 1986; Ebner 1980; Tietgens 1970, 1978; Ebert 1984/85; Fallenstein 1984).

Wenn wir in der Theorie der Erwachsenenbildung von einer »Paratheorie des Widerstands« gegen Bildung und Bildungsangebote sprechen wollen, dann liegt sie in verkehrter Form wohl am ehesten vor in Konzeptualisierungen der *Motive* von Teilnahme und Nichtteilnahme, Aufnahme und Abbruch von Bildungsprozessen – allerdings aus der *vorentschiedenen* Perspektive eines normativen Bildungsbegriffs, der auf das *Interesse* der Adressaten an Bildungsangeboten eine *theoretische Prämie* aussetzt und auf das *Desinteresse*, den *Widerstand* nur ex negativo, als Defizit Bezug nimmt. In Teilnahme- oder Motivationsstudien erfahren wir also, in einer Kurzformel, etwas über Noch-Nicht-Teilnehmer und über Motivationsdefizite – nicht aber über bildungsdistanzierte Lebensformen und die Motive zum Widerstand gegen Bildung. Die (erwachsen)pädagogische Theorie verteilt Licht und Schatten nach ihrem Konstruktionsprinzip; in ihrem innersten ist sie Bildungstheorie; zur Nicht-Bildung hin hat sie ihre schwarzen Seiten – »schwarze Pädagogik« – entwickelt.

b. polit-ökonomisch

Die zweite Ebene nimmt das Problem des Widerstands gegen Bildung nicht auf der Ebene kanonischer Schriften oder empirisch gehaltvoller pädagogischer Theorien auf, sondern auf der phänomenologischen, soziologischen, historischen oder ethnologischen Ebene gesellschaftlich institutionalisierter Bildungsprozesse. Hier interessiert nicht mehr die Frage, ob derartige Prozesse sich pädagogisch als Bildung, Erziehung oder Dressur rekonstruieren lassen, ob also »Bildung« im theoretisch-emphatischen Sinn überhaupt stattfindet, sondern das anders gelagerte Problem, wie sich Adressaten gegenüber Bildung verhalten, und welcher soziale Sinn diesem Verhalten (= Handeln) zugrundeliegt. »Widerstand gegen Bildung« ist dann also nicht mehr die Reaktion von Adressaten auf eine Verfehlung der (pädagogisch-theoretisch wie auch immer als Norm gesetzten) idealen, pädagogischen Dimension im Bildungsprozeß, sondern eine Handlungsfigur, die Menschen angesichts der Aufforderung einnehmen, ihr Handeln in der Welt (Beruf, Öffentlichkeit, Familie, Psyche) auf »Wissen« zu begründen und sich dieses in gesellschaftlichen Bildungsprozessen anzueignen.

Auch in einzelwissenschaftlicher Perspektive ist es nun kein Zufall, daß eine modernisierungstheoretische Historiographie, eine auf Modernisierung, Individualisierung und Mobilität eingestellte Bildungssoziologie oder eine politische Ökonomie, deren theoretische Konfigurationen sichtbar den Stempel der Dialektik von Produktivkräften und Produktionsverhältnissen tragen, theoretische »Anschlußstellen« für das Widerstandsthema kaum entwickelt haben bzw. dezidiert geschlossen halten. Ich will diesen Sachverhalt am Fall der Marx'schen Kritik der politischen Ökonomie verdeutlichen – an den klassischen Passagen über den Luddismus im »Kapital«.

In Fortsetzung der im Hohen Lied der revolutionären Bourgeoisie, im Kommunisti-

schen Manifest von Marx und Engels angeschlagenen Töne äußerte sich Marx später im »Kapital« zu den Arbeiteraufständen, die 1811/12 in den Baumwolldistrikten Yorkshires gegen etliche dort ansässige Fabriken geführt worden waren, »Es bedarf Zeit und Erfahrung«, führte er dazu aus, »bevor der Arbeiter die Maschinerie von ihrer kapitalistischen Anwendung unterscheiden und daher seine Angriffe vom materiellen Produktionsmittel selbst auf dessen gesellschaftliche Exploitationsform übertragen lernt« (Marx 1970, 452). Von den Gebildeten seiner Zeit, die dazu neigten, in Hungeraufständen ein monströses kollektives Magenknurren (vgl. Thompson 1980) und in Maschinenattacken das Wüten von »Goten und Vandalen« zu sehen (vgl. Pearson 1977, 1979), unterschied Marx die Bereitschaft, die *Ursache* gewalttätiger Übergriffe auf Maschinen und Fabriken mit der rationalen Erklärung der ausgebeuteten Lage des Proletariats anzuerkennen. Blindheit, die allerdings durch einen historischen Lernprozeß zu heilen sei, sah er lediglich in der Verschiebung der Aggressionsziele am Werk. Da die Überlegenheit der industriellen (Baumwoll)Maschinerie über die herkömmliche Handarbeit für Marx außer Frage stand, konzentrierte sich für ihn das Problem des Maschinensturms auf die Frage des historisch »richtigen« Gegners. Die industrielle Technologie verkörperte den höchsten Entwicklungsstand eines naturwissenschaftlich-physikalisch-mechanischen Wissens, das dem empirisch gewonnenen handwerklichen Wissen und seinen instrumentellen Technikvergegenständlichungen weit überlegen war. Zugleich drückte sich in ihr ein evolutionär höherstufiges, für Marx zweifellos historisch auch legitimeres und für die Partei des Fortschritts normativ verbindliches Wissen aus. Ein Widerstand *mußte* sich daher gegen die gesellschaftlichen Ausbeutungsverhältnisse richten, innerhalb derer es fungierte, er *durfte nicht* dieses Wissen und seine Vergegenständlichungsformen selbst zum Ziel haben. Die Marxsche Lösung der Maschinensturm-Frage, dieser Verwandten ersten Grades des Widerstands gegen Bildung, führte also zu einer – im Rahmen seiner Geschichtskonzeption nicht ganz überraschenden – dualistischen Strategie: Aneignung und Weiterentwicklung des jeweils höchsten Standes des gesellschaftlichen Wissens; Widerstand gegen die Ausbeutungsverhältnisse, innerhalb derer es fungiert. Durch seine belehrende Einstellung zum Luddismus überspielt Marx die Chance, von den streikenden und rebellischen Arbeitern mehr über ihre Motive zu erfahren, als ihre bürgerlichen Antipoden hatten begreifen wollen und können.

Zwar teilte er deren Schlußfolgerungen nicht, wohl aber ihr auf technischen Fortschritt, Wissensakkumulation und industrielle Wissensverwendung ausgerichtetes evolutionäres Geschichtsverständnis. Und hier lagen tatsächlich Welten zwischen den Baumwollarbeitern einerseits und ihren kritischen und bürgerlichen Kritikern andererseits:

»The case against the factory, however, was not merely an assertion of inertia. Much more important, its proponents had strong economic and social reasons for wishing to stem the tide of the factory system... The weavers all believed strongly in the social and moral values of domestic work. The system emphasized the patriarchal roles of work organizer and receiver and dispenser of the collective earnings of the family. The family wage emphasized the coherence of family life and was supposed to strengthen family ties... The factory threatened all of that« (Randall 1986, II).

Hätte Marx konzediert, daß die »Verwechslung«, die er den luddistischen Aufständischen unterstellte, keine war, sondern sich ihr Handeln an wohlbegründeten, im örtlichen und Familienleben eingespielten Normen eines »guten Lebens« orientierte, hätte sich ihm auch das *Wissen im Widerstand* oder der *Widerstand als bewußte Handlung* erschlossen (vgl. Vester/Geiling 1985, u.a. 498 ff.).

c. historisch

Geht man von der engen historischen Fassung ab, die der Widerstand gegen Bildung bzw. hier: gegen technisch inkorporiertes Wissen im Luddismus-Fall erhält, und verallgemeinert man die Frage hin auf den Umgang der Arbeiterbewegung mit Bildung und Wissen(schaft), stellt sich ein ganz ähnliches Ergebnis ein: Die Arbeiterbewegung hat sich als die größte geschichtliche Bildungsbewegung aller Zeiten begriffen. Zwar hat es in der deutschen Tradition vielfache Versuche gegeben, die Bildung der Arbeiterklasse auf ein von der herrschenden bürgerlichen Kultur unabhängiges Fundament zu stellen. Aber die Warnung, die Clara Zetkin auf dem Mannheimer Parteitag der SPD 1906 ausgesprochen hatte: »Im Hinblick auf seine geschichtliche Mission kann... das Proletariat die bürgerliche Geisteskultur nicht einfach übernehmen, es muß sie vielmehr seiner eigenen Weltanschauung gemäß umwerten« (Zetkin 1906, 136), blieb doch angesichts der hegemonialen Wucht der bürgerlichen Bildungstradition in Deutschland, aber auch angesichts der Probleme, wie denn die geforderte »Umwertung« bürgerlicher Bildung vorzustellen sei, ohne große Resonanz. Für die Lösung dieses Problems nämlich, eine Art »soziale De-Komposition« des Wissens, um einen »stock of knowledge« als geronnenes Produkt einer Serie kognitiver Transformations- und Chiffrierungsprozesse zu dechiffrieren, fehlten auch in der Arbeiterbewegung alle Voraussetzungen (vgl. Wexler 1981). So gelangte Walter Benjamin 1937 aus der Rückschau zu einer desillusionierenden Bilanz von einem Jahrhundert proletarischer Einstellung zur Bildung:

»Sie meinte, das gleiche Wissen, das die Herrschaft der Bourgeoisie über das Proletariat befestigte, werde das Proletariat befähigen, von dieser Herrschaft sich zu befreien. In Wirklichkeit war ein Wissen, das ohne Zugang zur Praxis war und das das Proletariat als Klasse über seine Lage nichts lehren konnte, ungefährlich für dessen Unterdrücker...« (Benjamin 1937, 352)

Und dies galt, worauf Benjamin im näheren hinwies, nicht nur für eine nicht oder nur unzureichend im Zetkinschen Sinn »umgewertete« Kulturgeschichte, sondern auch für eine »verunglückte Rezeption der Technik« (353), deren mythologische Beimengungen unter dem obwaltenden Wissenschaftspositivismus verdunkelt blieben: Der »Blick auf die Technik fiel aus der ›Gartenlaube‹« – auch in der Arbeiterbewegung. Die Vorstellung, auch die Technik und die Technikentwicklung seien Schauplätze von Klassenkämpfen, war nicht nur nicht ausgebildet, sondern wurde ausdrücklich in die unreifen Flegeljahre der Arbeiterbewegung zurückverlagert, aus denen diese sich als Kulturbewegung herausgearbeitet habe (vgl. Wulf 1987). Noch einmal wollte man sich nicht von Marx ermahnen lassen, zwischen der Maschinerie und ihrer kapitalistischen Anwendung zu unterscheiden!

War die deutsche Arbeiterbewegung des 19. und 20. Jahrhunderts, aber nicht nur sie, Opfer eines irreführenden Marxschen Fingerzeigs? Man würde den Einfluß, den zumal die Kritik der politischen Ökonomie auf die Arbeiter- und Arbeiterbewegungskultur ausgeübt hatte, bei weitem überschätzen, wenn man sich mit diesem Traditionsstrang zufriedengäbe. Seit den letzten Ausläufern der Naturphilosophie in der Goethe-Zeit (vgl. Böhme 1980; Böhme 1988; Meyer-Abich 1988; Schmied-Kowarzik 1986) und den ästhetischen Stilisierungen des romantischen Naturdiskurses (Sieferle 1984) war zumal im Deutschland des Neukantianismus der Platz eines alternativen Paradigmas der Naturerkenntnis und Naturwissenschaft verwaist. So treffsicher das gesellschaftliche Wissen, das die ökonomischen, politischen und rechtlichen Dimensionen des Klassenkonflikts reflektierte, von der Arbeiterbewegung in Ideologieverdacht gezogen wurde, so sakrosankt war das naturwissenschaftlich-technische. Man konnte diese beiden Sphären auseinanderhalten, indem man entweder »Wirklichkeiten« unterschiedlichen Grades behauptete, unter denen die Wirklichkeit der Ökonomie und Technik die ausgezeichnete erste, die der Philosophie und gesellschaftlichen Ideen dagegen »die gänzlich gegenstandslose und unwirkliche reine Ideologie (der ›reine Blödsinn‹)« war (Korsch 1966, 122), oder indem man für das erstrebte sozialistische Gemeinwesen die Losung ausgab, die »Kenntnis natürlicher Dinge«, von Naturwissenschaften und Naturgeschichte zu Lasten der religiösen Bibelerziehung auszuweiten und auf eine polytechnische Grundlage umzustellen (vgl. Bebel 1977, 491). Daher bezog sich die Liebknechtsche Versicherung: »Die Sozialdemokratie ist im eminentesten Sinne des Wortes die Partei der Bildung« auch nicht auf eine radikale Kritik des bürgerlichen Bildungsprinzips und -wissens, sondern auf die Tilgung ihrer bürgerlich-weltanschaulichen Beimengung bei gleichzeitiger Verallgemeinerung des Zugangs zu ihm: »Der Schlüssel des Tempels (echter Bildung, DA) muß erobert, die Mauer niedergerissen werden« (Liebknecht 1872).

Es ist vielleicht nützlich, an dieser Stelle an die Beweislast zu erinnern, die die vorstehenden Abschnitte zu tragen hatten. Weder ging es um eine theoretische Rekonstruktion, die den Ort organisierter Bildungsprozesse in der Marx'schen Konzeption zu lokalisieren hatte, noch um eine historische Rekonstruktion des Bildungsverhaltens der sozialdemokratischen und gewerkschaftlichen Arbeiter im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert, zudem beschränkt auf Deutschland. In Frage stand vielmehr, warum auf dem Boden der Marx'schen Theorie und der deutschen Verhältnisse eine Konzeption von »Widerstand gegen Bildung« nicht wachsen konnte – und zwar im Gegensatz zu den *englischen Bedingungen*, wo der Dissent sozialstrukturell besser verwurzelt war und die bürgerliche Hegemonie nicht einen derart penetrant vergeistigten Charakter angenommen hatte (vgl. Johnson 1988), wo die Forderung nach Selbsterziehung und nach einem »really useful knowledge« die pragmatische Folie bildeten, vor der sich – zumindest eine Zeitlang – die Konturen eines Widerstands gegen die angesonnene bürgerliche Bildung abzeichneten:

»Who produces the knowledges and for what reasons was the central issue for the nineteenth-century radicals? Their answer was very clear: in the end it is the people's knowledge that changes the world. This means

that self-education, or knowledge as self-production, is the only knowledge that really matters. Others may be resources here, but *in the end you cannot be taught, you can only learn*« (Johnson 1988, 29; Hervorhebung vom Verf.).

Fazit dieser Überlegungen: Das deutsche Staatskirchen- und in seinem Gefolge das deutsche Staatsschulsystem in Verbindung mit dem Fortschrittsoptimismus des Industriesystems *und* seiner Kritiker ließen weder einen gebildeten noch einen populären Diskurs über die Grenzen der Bildung und mögliche Formen des Widerstands gegen sie zu.

Widerstand gegen Bildung: Umrisse

Bisher hat eher *ex negativo* deutlich werden können, was mit den an verschiedenen Stellen eingerückten Hinweisen auf »Widerstand gegen Bildung« gemeint war. »The concept of resistance is relatively new in educational (and social, and political, and ethnographical, DA) theory« (Giroux 1983a; 282); daher können wir uns nicht auf eine mehr oder weniger allgemein geteilte Konzeption stützen. Ein erster Differenzierungsschritt ist gewiß unproblematisch, aber auch notwendig: Widerstand gegen Bildung ist abzuheben gegen Widerstand, der sich gegen Institutionen (Schule als Anstalt und als besonderes Gewaltverhältnis) und das Rollengefüge (Lehrer als Inhaber von Anstaltsgewalt) richtet. Die Geschichte der Bildung läßt sich ohne größere historische Umstellungen als ein Prozeß der Zivilisierung (Elias), im näheren der Unterdrückung und Dressur (Foucault; Rutschky 1977) rekonstruieren oder skandalisieren. Der schlecht ausgebildete und bezahlte prügelnde preußische Volksschullehrer hat vermutlich die Einstellung von Generationen von Unterschichtfamilien zum System staatlich organisierter Zwangsbildung stärker geprägt als die Erziehungs- und Bildungsprogramme, die in wie auch immer obrigkeitsstaatlich überlagerter Form eine Volksaufklärung bezweckten. Zweitens kann von einem Widerstand gegen Bildung erst die Rede sein, wenn die allgemeine Benutzung von Bildungseinrichtungen zur Norm geworden ist und nicht auf Hindernisse sonstiger Art stößt: wer das Schulgeld nicht aufbringen, die räumliche Entfernung nicht überbrücken oder die für die Bildung erforderliche freie Zeit der Arbeit zum Lebensunterhalt nicht abringen kann, leistet nicht Widerstand, sondern wird – meist nach Kriterien der sozialen Lage – ausgeschlossen. Drittens schließlich muß ein Widerstand gegen Bildung, um als soziales Handlungsmuster gegen eine vorübergehende Unlust, einen aufwallenden Welt-schmerz und sonstige Grillen, die sich auf die Seele von jungen und erwachsenen Benutzern einer Bildungseinrichtung legen, abgrenzbar sein, d.h. eine zeitlich und sozial halbwegs stabile Struktur aufweisen. Es muß dies nicht ein dreißig Jahre dauernder Streik von Arbeitereltern gegen eine Schule bzw. einen aufgezwungenen Lehrer sein (Edwards 1974), und natürlich kann sich über Lernprozesse oder erzwungene Anpassungen an geschicktere Schachzüge der Gegenseite, der »Bildungspartei«, wie wir vorläufig die Gegenspieler nennen wollen, die für Bildung eintreten, diese Struktur wandeln. Wir ziehen aus diesem Problem aber nicht die Konsequenzen, die die Protestforschung dort, wo sie sich quantitativer Methoden bedient, offensichtlich gezo-

gen hat: nämlich Widerstand strikt zu operationalisieren durch eine Mindestdauer, eine Mindestteilnehmerzahl, ein Mindestniveau der Ereignishaftigkeit des Handelns usw. (vgl. Volkmann 1977, Volkmann/Bergmann 1984; Husung 1983; kritisch Lüdtker 1984; Axmacher 1987). Aber für die verstehende Erschließung des Einzelfalls von Widerstand gegen Bildung ist der Nachweis seiner sozialstrukturell-überindividuellen Konstitution schon von besonderer Bedeutung.

Eine vierte, weitere Bestimmung von Bildungswiderstand soll hier ausdrücklich *nicht* gemacht werden: Widerstand läßt sich nicht auf offene Formen des Angehens gegen Bildung und Bildungsangebote einschränken, wie eine knappe Überlegung zu den Nutzungsbedingungen von Bildungseinrichtungen zeigt. Welche Handlungsmöglichkeiten stehen Eltern oder auch Jugendlichen zur Verfügung, um ihren Dissens mit der Schule und ihrem Wissen auszudrücken? Auf dem Hintergrund einer allgemeinverbindlichen Schulpflicht offensichtlich nur aktive Formen des – begründungspflichtigen – Fehllebens, des demonstrativen Schwänzens, oder der gegenkulturellen Inszenierung einer alternativen, mit den eigenen Präferenzen besser verträglichen Schulkultur, eines »hidden curriculum« u.a.m. In jedem dieser Fälle obliegt dem Widerstand handlungsstrukturell eine »Bringschuld« – in wie feinen Nuancierungen sich diese auch ausdrücken mag. Aber die Schule ist Bestandteil einer »active society«, in der nur eine Währung zählt: das Aktivhandeln. Der über eine staatliche Schulpflicht erzwungene Teilnahmemodus erlegt dem Widerstand gegen schulförmig organisierte Bildung diese Handlungsart quasi als Geburtszeichen auf.

Jenseits der Schulpflicht beginnt zwar nicht das »Reich der Freiheit«, aber doch der »freiwillig« zu nutzenden Bildungseinrichtungen. Über den häufig fiktiven, über soziale Zwänge aller Art gebrochenen Charakter dieser Freiwilligkeit braucht hier weiter kein Wort verloren zu werden. Worauf es in diesem Zusammenhang ankommt, ist die Handlungsart, in der sich ein Widerstand gegen Bildungsangebote im fakultativen Sektor ausdrückt: Unterlassungshandeln. Während sich der Hauptschüler gegen die ihm angetragene Bildung zur Wehr setzt, indem er stört, seine eigenen Aktivitäten gegen die schulischen setzt, mit Gleichgesinnten Koalitionen bildet und das schulische Ritual subkulturell zu unterlaufen versucht (vgl. Willis 1979, 1981 a,b), ist die typische Form des Widerstandshandelns des Erwachsenen angesichts von Kursangeboten die Nicht-Teilnahme oder nach aufgenommener Kursteilnahme der Kursabbruch, das Nicht-Wiederkommen, der Rückzug. Wie leicht ersichtlich ist, liegt der Unterschied zwischen der Nicht-(mehr)-Teilnahme des früheren Kursbesuchers und der Nicht-Teilnahme dessen, der eine Teilnahme nie in Erwägung gezogen hatte, nicht in der konkreten Art der Unterlassungshandlung (beide trinken abends zwischen 20 und 22 Uhr ein Bier), sondern in dem *Sinn* dieser Handlung: Fortführung einer eingeregelter Routine hier, Bruch mit einer normativ verankerten *Erwartungsstruktur* dort. Allgemeiner läßt sich sagen, daß ein Nicht-Handeln nur dort und insofern in ein Unterlassungshandeln übergeht, wo zumindest im Ansatz institutionalisierte und legitime Erwartungsstrukturen verletzt werden (vgl. Geser 1986a, b). Der Nicht-Teilnehmer (z.B. an einem Kurs der Erwachsenenbildung) leistet Widerstand nur dann, wenn er sich einem organisierten Bildungsangebot mit der normativ unterlegten Aufforde-

nung zur Teilnahme konfrontiert sieht, räumliche, zeitliche und finanzielle Hindernisse einer Teilnahme nicht im Weg stehen, und eine Teilnahme dennoch nicht zustande kommt oder nach Zustandekommen stillschweigend abgebrochen wird. In der Soziologie der Bildungsteilnahme ist nun die Chance, Nicht-Teilnahme als bewußte Handlung und damit als Widerstand gegen Bildung zu begreifen, durch eine Theoriefiguration abgeschnitten worden, die dem Erwachsenen grundsätzlich einen Bildungstrieb, ein metaphysisches Bildungsinteresse bzw. ein Interesse an Aufklärung unterstellt und Nicht-Teilnahme als Effekt ungünstiger Umweltbedingungen deutet, angefangen bei der mangelnden Information über die Unvereinbarkeit von Familien- und Teilnehmerrolle bis in das breitgefächerte Spektrum lernungünstiger Arbeitsbedingungen (vgl. Ebner 1980; Fallenstein 1982; Nuissl/Sutter 1979; Labonté 1973; Schrader 1986; Baethge u.a. 1989). Nicht ob diese »sozialen Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener« (Schulenberg u.a. 1978) relevante vor-unterrichtliche Selektionsprozesse auslösen könnten, steht hier in Frage: Sie können und tun dies zweifellos tagtäglich mit deutlichen sozial-diskriminierenden Konsequenzen, treffen also nicht Jedermann und -frau gleichermaßen. Problematisch ist vielmehr das unvermittelte Nebeneinander von unterstellter subjektiver Bildungsbereitschaft und empirisch nachgewiesenen objektiven Bildungsbarrieren, ohne die Wechselwirkungen zu berücksichtigen, also das »Subjekt« als mit Wissen und Bewußtsein ausgestattetes Handlungssubjekt zu konzipieren, das sich die Bedingungen seiner Umwelt aktiv aneignet und sich in diesem Prozeß die Perspektive auf sinnhaftes soziales Handeln offenhält. »Die Nichtbeachtung dieses Wechselwirkungsprozesses führt dazu, daß das Subjekt als vermittelnde Instanz aus dem Blick gerät und objektive Bedingungen aufgrund scheinbarer Evidenz in einen Wirkungszusammenhang mit der Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme gebracht werden... Eine Analyse der Bedingungen von Weiterbildungsbereitschaft, die weder den subjektiven Vermittlungsprozeß, noch das Subjektive als idealistische Kategorie einführt, ist darauf verwiesen, subjektive Strukturen an objektive zurückzubinden und ihr Wechselwirkungsverhältnis als Bedingungsrahmen der Weiterbildungsbereitschaft zu begreifen« (Ebner 1980, 156 f.; vgl. Axmacher 1989; Kade 1989).

Daß also »Widerstand gegen Bildung« sich für Erwachsene in einem Nicht-Handeln (vom Typ: Unterlassen) ausdrückt, hat nichts mit deren Unlust zu tun, sich gegenüber einem externen Beobachter wortreich zu erklären; auch nichts mit einer überbordenden theoretischen Phantasie, die in ein lebensweltlich vielleicht plausibles Desinteresse von Erwachsenen einen »Widerstand« hineinprojiziert. Vielmehr legt die Struktur der Benutzung dieses Bildungsbereichs eine solche stumme »Abstimmung mit den Füßen« viel eher nahe als eine offensive Konfrontation nach dem Muster eines Schulstreiks oder eines konflikthaften Kampfs um ein anderes Wissen. Bereits eine knappe Abwendung genügt, ein kommentarloses Fernbleiben auf seiten der – virtuellen – Teilnehmer. In dem Maße, wie die Weiterbildung nach »außen«, in ihrer sozialen Beziehung zu den das Erwachsenenleben kontrollierenden Institutionen (Arbeitsmarkt, Betrieb, Bildungszertifikate u.a.), und nach »innen«, in ihrer pädagogischen Beziehung zu den erwachsenen Teilnehmern, schulische bzw. quasi-schulische Strukturen herausbildet, ist zu erwarten, daß auch der Widerstand der Teilnehmer aus seiner Reserve heraustreten und offene Formen des Aktivhandelns, des Bestreitens, Kontrollierens und Koalierens annehmen muß.

Rationalität und Wissen im Widerstand

Bisher stand die Frage im Vordergrund, ob und in welcher Hinsicht die Nicht-Teilnahme von Erwachsenen an Angeboten der Weiterbildung als »Widerstand gegen Bildung« aufzufassen sein könnte, und dies vor dem Hintergrund der weiteren Fragestellung, aufgrund welcher theoriestruktureller Vorgaben dieses Phänomen aus dem Spektrum der Theoriebildung ausgesteuert werden konnte. Es handelt sich also im näheren um das Problem, ob wir es beim »Widerstand gegen Bildung« mit einem wirklichen Phänomen, nicht einem wissenschaftlichen Kunstprodukt zu tun haben. Im folgenden soll die Frage umgestellt werden: Vielleicht ist ja nicht mehr zu bestreiten, daß Widerstand gegen Bildung real ist. Aber ist er nicht doch unendlich dumm? Gerät nicht angesichts einer enormen Steigerung des Wissensumschlags und reich sprudelnder Wissensquellen in Wissenschaft und Berufsarbeit der Selbstverschluß gegen Bildung zu einer Insel der Unbelehrbarkeit, zu einer Idiotie des common sense, zu einer wissenschaftlichen Rehabilitation einer atavistischen Einstellung, die der durchschnittlich gebildete Zeitgenosse für sich selbst entrüstet ablehnen würde? Die entscheidende Frage scheint dabei zu sein, ob sich der Widerstand gegen Bildung im Rahmen einer Geschichte erzählen läßt, die nicht selbstwidersprüchlich ist, in der also die rekonstruktive theoretische Vernunft auf eine andere, ihr wahlverwandte Vernunft stößt, die sich dem mit der Bildungsgeschichte institutionalisierten Dauerappell zur Bildung und Wissensaneignung entzieht bzw. entzogen hat. Die okzidentale Vernunft entwirft, als erste ihrer Handlungen, ihre Geschichte selbst als vernünftig: sie konstruiert eine Erzählung, d.h. sie grenzt Ereignisse und Haltungen aus, die sie nicht zu ihrer Genealogie zählen wird. Das Ausgegrenzte ist im vernünftigen Diskurs nur noch durch eine Art »schwarzes Loch« präsent: Der Wahnsinn als Gegenstand der Psychiatrie (Foucault 1973), der Aberglaube als Objekt der Aufklärung und religiösen Rationalisierung, die Faulheit als naturhafter Untergrund der Erziehungslehre, als »Natur«, die es zur »Kultur« umzubilden gilt. Aber wie die Anatomie des Menschen der Schlüssel zur Anatomie des Affen ist, so ist, in einer Art Ebenenverschiebung, die Krise der heutigen Vernunft mit ihren riesigen Destruktionspotentialen (ökonomisch, militärisch, ökologisch u.a.) der Schlüssel zur – vermeintlichen – Erfolgsgeschichte der Vernunft und der Vernunft-erziehung. Die Marxsche Werttheorie war nur möglich auf dem Hintergrund einer historisch vollendeten Realabstraktion der Arbeit; diese bot die Voraussetzung zur theoretischen Rekonstruktion unterschiedlicher Formen historisch spezifischer Arbeit als Stufen in einem evolutionären (dialektischen) Prozeß. Über Bildung und den Widerstand gegen sie läßt sich nur auf einem historischen Hintergrund urteilen, wo erstens das Projekt der Massenbildung flächendeckend und biographisch umfassend, von der Primärerziehung bis zum lebenslangen Lernen verwirklicht worden ist und zweitens das Prinzip der Bildung, die Entbindung der Vernunft, ihre naturhaften Ressourcen aufgezehrt hat und sich selbstreflexiv auf die Bedingungen ihrer Verwirklichung und bilanzierend auf die Resultate ihres Wirkens beziehen kann. Also: Gibt es Gründe für die Annahme, daß zu den Mächten, die – in der Max Weberschen Perspektive – sich im Prozeß der Rationalisierung der moder-

nen Welt von Hilfsmitteln der Menschen in Säulen jenes ehernen Gehäuses verwandelt haben, das die Menschen nun zu seinen Gefangenen macht, auch die Bildung gehört? Und zwar ungeachtet all der pädagogischen Theorien, die mit Bildung gestern wie heute die Entfaltung der Autonomie des Subjekts und seine wachsende Verfügung über sich selbst und seine Umwelt verbinden?

Im folgenden soll der Umgang mit Bildung als individuelle *Stellungnahme zur Bildung* aufgefaßt werden: Teilnahme als positive, Nicht-Teilnahme (im oben erörterten Sinn) als negative Stellungnahme. Damit wird das Bildungsproblem handlungstheoretisch umformuliert. »Stellungnahme« verweist auf die Motive, die jemand mit Bildung verbindet; Motive sind historisch-gesellschaftlich entstanden und als solche theoretisch rekonstruierbar. Bei jeder theoretischen Rekonstruktion ist zwangsläufig die Trennung des einzelnen von seinem gesellschaftlichen Lebenszusammenhang der erste Schritt: Ich kann nur zu etwas Stellung nehmen, das sich zuvor mir gegenüber emanzipiert und objektiviert hat (so auch die Rekonstruktion der religiösen »Stellungnahme« bei Weber – vgl. Weber 1988, 241, 253).

Indem die Trennung zwischen Subjekt und Bildung zum Ausgangspunkt der Analyse gemacht wird, kann gezeigt werden, daß sich die Mächte der Bildung gegenüber dem Subjekt als aparte gesellschaftliche Strukturen vergegenständlichen (als »Bildungsanforderungen«), die dem einzelnen als objektive soziale Gesetzmäßigkeiten gegenüberübertreten. Die Beweislast, die bisher auf den schwachen Schultern desjenigen ruhte, der sich den Bildungsangeboten entzog (aktiv oder passiv), kann jetzt auf zwei Seiten verteilt werden: Bildungswiderstand ist jetzt prinzipiell denkbar als unvernünftige Stellungnahme zu einer vernünftigen, rationalen objektiven Struktur, oder – anderes Extrem – als rationale Stellungnahme zu einer objektiv irrationalen Welt, die den einzelnen in ihr »ehernes Gehäuse« zwingt, indem sie ihn von seinen subjektiven (»materialrationalen«), lebensweltlichen Phantasien, Wünschen, Kompetenzen und Neigungen enteignet. Ein näherer Blick auf diesen Enteignungsvorgang im Bildungsprozeß wird mehr Licht in die Sache bringen. Im Zentrum steht dabei die Verwandlung und Aufspaltung der individuellen Fähigkeiten, die dem einzelnen qua Menschsein gegeben sind, in »Fachwissen« einerseits, common sense und Alltagswissen andererseits.

Hinsichtlich der Verwandlung von menschlichem Wissen in Fachwissen hier, Alltagswissen dort kann man sich auf die gründliche Untersuchung von G. Lenhardt (1984) stützen, der Überlegungen von Max Weber zur Begründung bürokratischer Herrschaft weiterführt. Lenhardt argumentiert hier, daß »Herrschaft kraft Amtes« und »Herrschaft kraft (Fach)Wissens« nur zwei Aspekte derselben Autoritätsbeziehung seien: »Dabei setzt der Begriff Herrschaft kraft Amtes an der sozialstrukturellen Seite dieses Verhältnisses an, der Begriff der Herrschaft kraft Wissens auf der subjektiven Seite, bei den Arbeitenden« (138). Weber hatte seine Überlegungen über »Fachscheidung« und »Fachwissen« im Rahmen seiner Herrschaftslehre, im näheren des Typs der bürokratisch-monokratischen Verwaltung, entwickelt:

»Die rein bürokratische, also: die bürokratisch-monokratische aktenmäßige Verwaltung ist nach allen Erfahrungen die an Präzision, Stetigkeit, Disziplin, Straffheit und Verlässlichkeit, also Berechenbarkeit für

den Herrn wie für die Interessenten, Intensität und Extensität der Leistung, formal universeller Anwendbarkeit auf alle Aufgaben, rein technisch zum Höchstmaß der Leistung vervollkommenbare, in all diesen Bedeutungen: formal *rationalste*, Form der Herrschaftsausübung... Man hat nur die Wahl zwischen »Bureaukratisierung« und »Dilettantisierung« der Verwaltung, und das große Mittel der Überlegenheit der bürokratischen Verwaltung ist: *Fachwissen*, dessen völlige Unentbehrlichkeit durch die moderne Technik und Ökonomik der Güterbeschaffung bedingt wird...« (Weber, 1964, 164 f.).

Dieser Rationalitätsstandard, so fügt Weber hinzu, sei verpflichtend für *jede* Form bürokratischer Herrschaft, ob kapitalistisch oder sozialistisch; er bedingt »die Schicksalhaftigkeit der Bureaukratie als des Kerns *jeder* Massenverwaltung« (165). Fachwissen kann über den Erwerb von Dienstwissen noch gesteigert werden; Alternativen zu ihm stehen im Rahmen moderner Wirtschafts- und Gesellschaftsverhältnisse nicht zur Verfügung. Sein Operationsmodus ist die formale (Zweck)Rationalität. Der Fachmensch (Beamter, Privatangestellter usw.) erzielt (1) Rationalitätssteigerung durch die Abkehr von bloßen Routinen und die Herstellung höchster Zweck-Mittel-Effizienz sowie (2) durch die ausschließliche Beschränkung auf rationalen Mitteleinsatz bei jeglicher vorgegebener Zwecksetzung, also durch Abkehr von traditionellen und von wert(material)rationalen Orientierungen (Lenhardt 1984, 135). Fachwissen ist a priori Herrschaftswissen; es nimmt in sich nicht die Perspektive des Subjekts, sondern die der bürokratischen Organisation auf; es ist funktional nicht auf die Lösung subjektiver Probleme des Arbeitenden, sondern objektiver Probleme der Organisation bezogen. Fachwissen ist die Institutionalisierung von Fremdbestimmung im Wissen, Ausdruck der Enteignung der »kognitiven Betriebsmittel« im Zuge der Enteignung der sachlichen. Während sich die Analysen von Marx und Weber an diesem Punkt ohnehin decken, als Entfremdung und Verdinglichung dort, Versachlichung und Rationalisierung hier, scheinen sich auch ihre prognostischen Folgerungen zu ähneln (vgl. Marx, 1969; Weber, 1964, 165; Axmacher 1990).

Historischer Exkurs

Bevor wir weiter unten die Unausweichlichkeit von Fachwissen als dem am höchsten rationalisierten Typ von technischem Wissen (im Umgang mit Menschen, Symbolen und Dingen) kritisch diskutieren, noch einige Bemerkungen zur Geschichte der lebendigen Arbeit als »Geschichte von Trennungen« (vgl. Negt/Kluge 1981, v.a. 27 ff.). Vielleicht ist der Fundort von »Widerstand gegen Bildung« in einem längeren Forschungsprojekt über die Anfänge einer Handwerkerfortbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert nicht ganz zufällig (Axmacher/Huge 1986; Axmacher 1987, 1989, 1990; Huge 1989). Beim Versuch, die Geschichte der Bildung Erwachsener in der Region Osnabrück bis ins 18. und 19. Jahrhundert zurückzuerfolgen, waren wir von unserer ursprünglichen Absicht, eine weitere Erfolgsbilanz früher Erwachsenenbildung vorzulegen, Schritt für Schritt abgekommen: Es häuften sich nämlich in den Akten, die wir über die Anfänge eines Handwerkerfortbildungswesens im damaligen Königreich Hannover vorfanden, Hinweise auf die Renitenz und auf den verbreiteten Widerstand von Lehrlingen, Gesellen und Meistern, »dessen Besiegung noch längere Zeit und Anstrengung erfordert«. Da wir uns mit so trivialen »Erklärungen« nicht zu-

friedengeben wollten, daß nach jeder ersten Euphorie der »Eifer erlahmt«, die Handwerker zu faul seien oder die Meister nur aus Gewinnsucht ihre Lehrlinge vom Unterricht in den neugegründeten Fortbildungsschulen fernhielten, verfolgten wir die Spur weiter: in anderen Städten und Fortbildungsschulen, aber auch in die Tiefe der handwerklichen Lebenswelt hinein. Und hier läßt sich der Widerstand gegen die Institutionalisierung eines beruflich-technischen Fachwissens in Schulform gut aus der mit dieser Wissensform verbundenen Enteignungsproblematik herleiten. Das Wissen, das die Schule gegenüber dem handwerklich tradierten, sinnhaft auf die Umwelt *und* das (handwerkliche) Subjekt bezogenen, vom einzelnen daher auch für seine eigenen Zwecke anzueignenden Handwerkerwissen repräsentierte, war a priori lebensweltextern produziertes, in den entstehenden wissenschaftlichen Hochschulen und Polytechnischen Einrichtungen rationalisiertes, d.h. von subjektiven Deutungsaspekten gereinigtes, daher jederzeit und an jedem Ort reproduzierbares »Fachwissen«. Es war in der Perspektive entworfen worden, den Arbeitsprozeß von der konkreten Gestalt des Arbeitenden abzulösen, und gegenüber dem »bloß empirischen«, traditionsgeheiligten handwerklichen Produktionsvorgang einen archimedischen Punkt zu finden, von dem aus er sich wissenschaftlich neukonstruieren ließe. Karmarsch, der Gründer und langjährige Direktor der Polytechnischen Schule in Hannover, forderte angesichts der endlosen, von Generation zu Generation tradierten und individuell modifizierten und verlängerten Kette von Färberezepturen, in denen noch Familientraditionen, magische Formeln und Vorstellungen von Ehre und einem »guten Leben« zusammenfloßen:

»Wer die oft ins Unglaubliche gehende traurige Entblößung von den chemischen Elementen wie von jeder theoretischen Einsicht überhaupt, welche bei vielen kleinen Färbern leider stattfindet, kennen zu lernen Gelegenheit hatte, – der teilt gewiß die Ansicht, daß solchen Leuten am besten gedient ist, wenn man ihnen wenige, aber durch und durch bewährte Vorschriften gibt, und sie so viel als möglich des Anlasses zum Probieren beraubt« (Karmarsch 1844, 51).

Daß es hier um Raub, um Enteignung ging, blieb nun den Handwerkern, mit solchem »durch und durch bewährten« Wissen konfrontiert, nicht verborgen. Sie leisteten Widerstand, langanhaltend, eigensinnig-renitent, ohne großes Aufheben, ohne weitere Erklärungen.

An der Übergangsphase von der Handwerksökonomie zum System kapitalistischer Wirtschaft läßt sich ablesen, daß die Institutionalisierung einer Fachschulung, zumal für Erwachsene mit einer ausgebildeten wertrationalen »Wirtschaftsgesinnung«, als *Rationalisierung und Unterdrückung zugleich* angelegt war. Die Stellungnahme, die Handwerkern zur Bildung nunmehr abgefordert wurde, rief zwar auch die trotzig Reaktion hervor: daß der Handwerker als Handwerker bereits ein gebildeter Mann sei; aber zwischen solcher »Bildung« und dem verhängten »Fachwissen« lagen doch Welten. Immerhin provozierte die abverlangte Stellungnahme auf Seiten der Handwerker noch Reaktionen, die von ihren Gegenspielern, soweit diese selbst noch im altständischen Geist groß geworden waren, verstanden und als »Widerstand« korrekt gedeutet werden konnten. Mit dem Übergang des altliberal-patrizischen Osnabrücker Bürgermeisters Stüve zu seinem wirtschaftsliberalen Nachfolger Miquel, dem späte-

ren preußischen Finanzminister, Anfang der 1860er Jahre ging auch dieses Wissen verloren. Übrig blieben »Unvernunft« und »Uneinsichtigkeit«, denen mit Strafen beizukommen war; damals mit Geldstrafen für Meister, die ihre Lehrlinge von den Fortbildungsschulen zurückhielten, heute mit ökonomischen Verlusten, die diejenigen zu tragen haben, die sich Bildungsangeboten entziehen.

Die rapide expandierenden Zweige der heutigen Weiterbildung, die sich auf die Vermittlung von »Fachwissen« spezialisiert haben (betriebliche, berufliche Weiterbildung, Umschulung, berufliche Rehabilitation), verraten die Tatsache, daß sie in Wahrheit einen Bildungsfeldzug gegen die Subjekte im Auftrag entfremdeter Institutionen von Wirtschaft und Verwaltung führen, oft bereits an ihrer Sprache. In vielen Fällen bedient sie sich unverhohlener Drohungen: Wer die Lektion der lebenslangen Anpassung durch Weiterbildung nicht lernen will, hat die negativen Konsequenzen selbst zu tragen. Die Freiwilligkeit der Weiterbildungsteilnahme, die der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1985 noch als »Leitbild der Weiterbildung« bezeichnet hatte, in dessen Zentrum »der selbstverantwortliche, freie und mündige Erwachsene« stehe (BMBW 1985, 9), war im weiteren bereits zu einer Art Zwangsverbot heruntergespielt worden: »Die Freiwilligkeit der Teilnahme, die Einsicht in ihre Notwendigkeit ist eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg einer Weiterbildung«. Solche Subjektillusionen sind in der Sphäre des freien Arbeitsmarktes, wo der Arbeitende noch Mensch ist und Herr über sein Schicksal, unerlässlich; der Anschein, es handele sich bei seiner Weiterbildung wirklich um *seine* Weiterbildung und *sein* Wissen, über das er in freier Auswahl aus den Angeboten eines Weiterbildungsmarktes entscheiden kann, ist hier so objektiv begründet wie sein Dementi im Betrieb: »Die Weiterbildung kann auch nicht in das Belieben des einzelnen Beschäftigten gestellt bleiben, sie muß vielmehr vom Unternehmen her strategisch geplant werden, damit zum Zeitpunkt der Einführung einer Veränderung in der Technik die erforderlichen Qualifikationen bei den Beschäftigten zur Verfügung stehen« (Merkens 1988, 216). Die Metaphorik der Weiterbildung bedient sich deshalb auch im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen mit Vorliebe einer militärischen Terminologie; das Militär war die erste neuzeitliche Institution, in der der Wille des Individuums vom Willen der Gesamtorganisation strikt getrennt und auf das einzige Motiv des Gehorsams gegenüber willkürlichen Zwecksetzungen reduziert war. Die Unterordnung des einzelnen unter die Schlagkraft der Truppe setzt die Appropriation der Kriegsmittel und deren Monopolisierung in den Händen der Organisationsspitze voraus. Nach diesem historischen Muster werden heute die Schlachten der Weiterbildung geschlagen: »Qualifikation auf Leben und Tod« hat K. Geißler diesen Vorgang genannt (1988); »Weiterbildung als Waffe im Wettbewerb«, tönt es vom Europäischen Zentrum zur Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) zurück. Zwar ist die »Qualifizierungsoffensive« zwischenzeitlich mangels finanzieller Masse wieder, in einer Art Frontbegradigung, zurückgenommen worden, aber die damit gemeinte Sache wird eher verstärkt und auf einem anderen Feld verfolgt. In der Schlacht um den Industriestandort Bundesrepublik wird

nicht zuletzt mit dem Weiterbildungsflorett gekämpft, und was im großen gilt, gilt auch im kleinen Maßstab: Den Kampf um den hochqualifizierten Mitarbeiter werden nur die Unternehmen erfolgreich bestehen, die frühzeitig den Wandel von der »reaktiven« zur »potentialorientierten Personalentwicklung« vollzogen haben (Sonntag 1989, 12).

Der Arbeitende, der den Veränderungsdruck (und zwar jedweden) einer Arbeitsorganisation über den Erwerb von stets neuem Fachwissen in Weiterbildungsmaßnahmen trägt, ist der homo disponibilis. Die herkömmlicherweise an der Erwachsenenrolle hängende »Mündigkeit« hat er längst als illusorisches »Grundrecht auf die Unverletzlichkeit der eigenen Borniertheit« (Schulenberg 1972, 11) hinter sich gelassen und sich selbst zum Instrument jener Fachschulung gemacht, die »die Welt ausschließlich als Mittel zum Thema macht« (Lenhardt 1984, 135). Die sich darin manifestierende Fremdbestimmung kann bereits frühzeitig eingeübt werden, z.B. in schulischen Bildungsprozessen (vgl. Dreeben 1979), und sich überdies auf kulturelle Leitbilder stützen, die den Flexibilitätsvirtuosen auf allen Feldern der Lebensführung: der persönlichen Beziehungen, der regionalen Freizügigkeit, des Rochierens zwischen subkulturellen Lebensstilen und eben auch: der vorauseilenden kognitiven Daueranpassung inthronisieren. Er ist bereit, alles in Frage zu stellen, nur eine Frage nicht zu stellen: »Warum aber sollen die Subjekte nicht auch die Umstände ändern, daß sie bleiben können, was sie sind?« (Geißler 1987, 21).

In dieser letzteren Perspektive ist die Logik von Widerstand gegen Bildung verortet. Sie ist nicht auf Weiterbildung beschränkt, sondern überall dort zu vermuten, wo sich die Bedingungen und Zwecksetzungen des Lernens als objektive soziale Struktur gegenüber den lernenden Subjekten verselbständigt haben (vgl. für die Schulbildung Zimmer 1987, 343-352; Holzkamp 1987). In der Erwachsenen- und Weiterbildung sind hinter Motivationsproblemen und unstetiger oder abgebrochener Teilnahme immer dann Formen von Bildungswiderstand anzunehmen, wenn erwachsene Teilnehmer sich nicht wenigstens ansatzweise mit ihren Motiven und subjektiven Zwecksetzungen materialer Art, also mit Vorstellungen von Gerechtigkeit und Freiheit, mit Enthusiasmus, Synästhesien, Liebenswertes subjektiven Vorlieben usw. in die formale Rationalität organisationspezifischer und -bezogener Weiterbildungsprozesse einklinken können. Der auf dem Erwachsenen lastende Zwang, »sich im Zuge von Fremderfahrungen laufend von außen gesetzte Situationsdefinitionen zu eigen zu machen« (Schmitz 1984, 106), kulminiert in bürokratischen Organisationen vom Typ des Betriebs und in Bildungsprozessen, die innerhalb dieser Organisation oder außerhalb ihrer, auf sie bezogen, ablaufen.

Es macht nach diesen Ausführungen über die sozialstrukturelle Verankerung von Bildungswiderstand auch keinen Sinn mehr, von einem Widerstand von Erwachsenen gegen einen Batikkurs oder ein Projekt zur historischen Spurensicherung an einer Volkshochschule zu sprechen. Die Gründe, weshalb diese Erwachsenen ihre vorweihnachtlichen Backunternehmen gemeinsam mit anderen an einer Familienbildungsstätte, auch unter Hinzulernen neuer Rezepte und Verfahren und unter Anleitung eines Kursleiters, ausführen, jene aber nicht, haben vielleicht etwas mit lebensweltlichen

Kontaktmotiven, mit der Vorliebe für Geselligkeit (vgl. Kaiser 1989) oder auch mit einer Lust an der Entdeckung von Neuem, an sich selbst und ihrer Umwelt zu tun. Sie fallen aus einer Theorie des Bildungswiderstands heraus, weil sie sich nicht auf eine vorgängige, durch bürokratische Strukturen erzwungene Unterwerfung der Subjekte unter fremd gesetzte willkürliche Zwecke berufen können.

Die Aufhebbarkeit von Widerstand gegen Bildung oder: »Fachwissen« als Schicksal?

Wenn wir eine Zwischenbilanz ziehen: Widerstand gegen Weiterbildung, so hatten wir argumentiert, bleibt (1) in Theorien, die sich mit Bildung befassen, unterbelichtet. Unterstützt wird diese Konturlosigkeit von Bildungswiderstand zumal in der Weiterbildung (2) durch eher passive Handlungsformen des Unterlassens, des Wegbleibens und der Nicht-Teilnahme, die sich gegenüber ihrer Umwelt wenig erklären und nur ex-post, aus einer theoretisch-rekonstruktiven Einstellung heraus, erschließbar sind. Schließlich war (3) mit der Figur der »Stellungnahme zur (Weiter)Bildung« eine Erweiterung des Gegenstandsrahmens über das sich bildende bzw. nicht-bildende Individuum hinaus vorgeschlagen worden, um die strukturellen Diskrepanzen zwischen individueller Handlungsrationaltät und bürokratischer Zweckerationalität zum Ausgangspunkt der weiteren theoretischen Überlegungen zu machen. Zwar hat Weber anlässlich der Herausarbeitung des »Geistes« des Kapitalismus »das Irrationale dieser Lebensführung, bei welcher der Mensch für sein Geschäft da ist, nicht umgekehrt«, keineswegs in Abrede gestellt (Weber 1988, 54). Aber das Resultat dieses Prozesses: der Aufbau eines sich selbst tragenden, von lebensweltlichen Motiven (materialer Rationalität) seiner Mitglieder unabhängigen Kapitalismus, ist für ihn irreversibel: Irrational handelt nun, wer sich den Auslesezwängen des Systems zu entziehen versucht:

»Die heutige kapitalistische Wirtschaftsordnung ist ein ungeheurer Kosmos, in den der einzelne hineingeboren wird und der für ihn, wenigstens als einzelnen, als faktisch unabänderliches Gehäuse, in dem er zu leben hat, gegeben ist. Er zwingt dem einzelnen, soweit er in den Zusammenhang des Marktes verflochten ist, die Normen seines wirtschaftlichen Handelns auf. Der Fabrikant, welcher diesen Normen dauernd entgegenhandelt, wird ökonomisch ebenso unfehlbar eliminiert, wie der Arbeiter, der sich ihnen nicht anpassen, kann oder will, als Arbeitsloser auf die Straße gesetzt wird« (Weber 1988).

Und in Fortsetzung davon: Wer sich gegen die Aneignung von objektiviertem Fachwissen in »Maßnahmen« der Weiterbildung sperrt, bringt sich als Arbeitskraft ökonomisch selbst aus dem Konkurrenzkampf um (privilegierte) Arbeitsplätze und Verdienstchancen.

Bei näherer Betrachtung zeigt sich allerdings, daß die Weber-These mit der Voraussetzung steht und fällt, daß formal-rationales (zweckerationales) Wirtschaften die für moderne Massengesellschaften höchstentwickelte und leistungsfähigste Form der Wirtschaftsführung sei; erreicht werde dies durch die Geldform als Maximum formaler Rechenhaftigkeit des ökonomischen Prozesses (Weber 1964, 60), wohingegen material-rationale, also an inhaltlichen Vorstellungen von Gerechtigkeit, Glück, indi-

viduell oder kollektiv erstrebenswerten Gütern usw. ausgerichtete Handlungsorientierungen diesen formalen Rationalisierungsprozeß in verschiedenen Dimensionen (Ergebnisse, Gesinnung oder Mittel des Wirtschaftens) begrenzen oder ihm gar feindlich gegenübertraten. Weber verteidigt die Rationalität des modernen Kapitalismus insbesondere nach zwei Seiten hin: gegen überkommene Formen traditionaler Wirtschaft, und gegen Formen der »planwirtschaftlichen« Bedarfsdeckung«, worunter er die »an *gesetzten* und *paktierten* oder *oktroierten*, *materialen* Ordnungen systematisch orientierte Bedarfsdeckung innerhalb eines *Verbandes*« versteht. Beide müssen regelmäßig »die Herabminderung der formalen, rechnermäßigen Rationalität in Kauf nehmen«, die die »Verkehrswirtschaft« auszeichnet (Weber 1964, 78 f.).

Auch der sich heute im Weltmaßstab vollziehende Bankrott sozialistischer Planwirtschaften stalinistischer Provenienz kann nicht darüber wegtäuschen, daß die Verteilung von Licht und Schatten, von formaler Rationalität und materialer Rationalität des Wirtschaftens über den Weberschen Erfahrungshorizont bei weitem hinausgewachsen ist. Gerade die höchsten Steigerungsformen der »Verkehrswirtschaft«, der Rechenhaftigkeit der Wirtschaftsführung und der Kapitalrentabilität in den entwickelten kapitalistischen Industriestaaten zeigen, daß die Entwicklung über die idealtypisierenden Schemata der Weber'schen Rationalitätsformen hinweggegangen ist. Weber war zwar Pessimist, was die Zerstörung der *ethisch motivierten Wirtschaftsgesinnung* in der modernen Fabrik- und Staatsanstalt betraf, sah aber vergleichbare Bedrohungen der sich selbst verzehrenden Naturgrundlagen formaler Rationalität nicht. Für die Selbstdestruktivität dieser Rationalität, deren unfreiwillige Zeugen wir heute Tag für Tag sind, hatte er keinen Begriff zur Verfügung – insofern war er Theoretiker einer »halbierten« Moderne (vgl. Beck 1986). Die Zerstörung der humanen und ökologischen Grundlagen auch und gerade der formal am höchsten durchrationalisierten kapitalistischen Gesellschaften rehabilitiert ex post Formen materialer Rationalität auch dort, wo sie zu einer »Herabminderung der formalen, rechnermäßigen Rationalität« führen (vgl. Groh 1987): Als Vergleichsmaßstab ist die Vernichtung der Lebensgrundlagen menschlicher Existenz objektiv gegeben.

Die objektiv notwendige Umzentrierung der Rationalitätspotentiale bürokratischer Organisationen der Verwaltung und des Wirtschaftens hat Folgen für das Fachwissen, auf das diese sich stützen. Eine einfache Wiederaneignung dieses Wissens durch die Subjekte (Organisationsmitglieder), die sich seines als Instrument formaler, jedem beliebigen Zweck subsumierbarer Arbeitsverrichtungen bedienen, ist auf dem Niveau der inzwischen eingetretenen gesellschaftlichen Differenzierungen, vor allem der Ausdifferenzierung von Institutionen »zweckfreier« Wissensproduktion (»knowledge industries«) aus dem Lebenszusammenhang wie aus dem Komplex der Warenproduktion, nicht praktisch vorstellbar. Das heißt aber nicht, daß Wissen, vor allem Fachwissen, auch in Zukunft wie Manna vom Himmel regnen, und von seinen individuellen Anwendern nur nach Regeln formaler Rationalität und Effizienz erwerbbar, anwendbar und steigerbar sein muß. Die »Stellungnahme zur (Weiter)Bildung«, die unter dem bisherigen Diktat eines anwendungs- und lebensweltextern erzeugten Fachwissens a priori die Perspektive der (Arbeits)Organisation gegen die

des Arbeitenden verkörperte und daher neben der Selbstinstrumentalisierung auch Widerstand erzeugte, muß in politischen Kämpfen innerhalb und außerhalb von kapitalistischen Unternehmen regelmäßig für weitere, material-rationale Urteile geöffnet werden: Wem nutzt das Wissen (»really useful knowledge«); welche Handlungsstrategien und -optionen läßt es für seine Anwender offen; wie verträgt es sich mit Ansprüchen an nicht-ausbeuterische Beziehungen zu anderen Menschen, anderen Gesellschaften und zur natürlichen Umwelt, an ein »gutes Leben«, Gerechtigkeit, Selbstverwirklichung, Identitätsbewahrung und anderen, unter inhaltlichen Gesichtspunkten prinzipiell einnehmbaren Wertstandpunkten? Solche Fragen gehören in die Weiterbildung, und es spricht wenig dafür, daß sie von den Organisationsspitzen, die mit der Vermittlung von Fachwissen primär Herrschaftsinteressen verbinden, gratis mitgeliefert werden. Im Gegenteil: Die *Repolitisierung der Aneignung von und der Auseinandersetzung mit Fachwissen im Medium der Weiterbildung* wird von den Lemmingsen der kapitalistischen Selbstzerstörung, wie könnte es anders sein, mit Sicherheit als »Ideologisierung der Weiterbildung« diffamiert werden. Das darf – schlimmstenfalls – zu einem Gradmesser des Erfolgs auf dem Weg der kollektiven Wiederaneignung und Weiterentwicklung von Fachwissen (einem *anderen* Fachwissen) durch die unmittelbaren Produzenten werden. Jedenfalls sind tarifvertragliche Vereinbarungen zwischen Gewerkschaften und der Kapitaleseite, in denen lediglich das Entlassungsrisiko in der Krise gegen eine Weiterbildungsbeschäftigung eingetauscht oder ein Qualifikationspolster für die Betriebe aufgebaut wird, ohne das »Wissen der Weiterbildung« selbst zu transformieren, Schritte in die falsche Richtung. In einer Auswertung entsprechender Tarifverträge kam H. Sutter unlängst zu dem Ergebnis: »Weiterbildung und -qualifizierung, wird zunehmend enger mit dem beruflichen und betrieblichen Verwertungszusammenhang verzahnt« (Sutter 1989, 43). Dabei ist die Tendenz erkennbar, daß die früher – nach der Art von Rationalisierungsschutzabkommen – praktizierte enge Koppelung von Weiterbildung und Arbeitsplatz gelockert wird: »Dies bedeutet, daß der Kreis der Beschäftigten, der an einer Qualifizierungsmaßnahme teilnehmen kann, auf den Einzelbetrieb bezogen, erweitert wird. Auf der anderen Seite aber wird das Qualifizierungsangebot in seinen Inhalten vom Betrieb jeweils vorgegeben« (ebd.). Zwar ist es richtig, daß mit der Öffnung *neuer* Konfliktzonen *im* Weiterbildungswissen die *alten* Kämpfe um den Zugang *zu* diesem Wissen, zu Liebknechts »Tempel der Bildung«, nicht von der historischen Tagesordnung abgesetzt sind. Aber die Demokratisierung der Weiterbildungsteilnahme kann nicht um den Preis der Verallgemeinerung der im Fachwissen mitgesetzten Herrschaftsinteressen oder deren Wendung nach außen verfolgt werden. Diese Gefahr droht, wenn die Aufrüstung der Weiterbildung unter der Flagge der Weltmarkt Konkurrenz von Unternehmen und Gewerkschaften einverträglich betrieben, wenn der große gesellschaftliche Konsens, der die »rohstoffarme Bundesrepublik« als führende Exportnation, Industriestandort und Hochtechnologiestützenreiter gegen eine Welt von Feinden verteidigt, unversehens in einen Konsens über das Wissenswerte in der Weiterbildung umgemünzt würde. Wenn berufliche bzw. betriebliche Weiterbildung als *Fachschulung* nicht mehr auf Widerstand trifft, ist das eher ein

weiteres Krisensymptom für die Destruktion der lebensweltlichen Milieus, aus denen »das Andere« der formalen Vernunft nachwächst (vgl. Böhme/Böhme 1985). Widerstand gegen Weiterbildung erfüllt in diesem Sinne heute eine gesellschafts- und kulturkritische Funktion. Über seine Überwindung ist daher auch nicht in Kategorien von Lern- oder Motivationstheorien zu befinden, sondern in praktischer Auseinandersetzung mit denjenigen gesellschaftlichen Kräften und Institutionen, denen es um »Herrschaft kraft Fachwissens« geht.

Literatur

- Axmacher, D. (1987): Widerstand gegen Handwerkerfortbildung im 19. Jahrhundert – eine historisch-systematische Fallstudie, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 33, Nr. 5, S. 675-691
- Axmacher, D. (1989): »Widerstand gegen Erwachsenenbildung« als historische und theoretische Kategorie. Fallstudien und Forschungsperspektiven, in: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 9, Heft 1, S. 23-40
- Axmacher, D. (1988): Bildungsbeteiligung und Bildungsabstinenz. Das alte Handwerk zwischen Zunft-ökonomie und beruflichem Leistungswissen, in: *Scripta Mercaturae*, H. 1/2
- Axmacher, D./Huge, W. (1986): *Materialien zur Handwerkerfortbildung im 19. Jahrhundert*. Berichte aus einem Projekt (Fachbereich Sozialwissenschaften Universität Osnabrück), Osnabrück
- Axmacher, D. (1990 a): *Widerstand gegen Bildung*, Weinheim
- Axmacher, D. (1990 b): Alltagswissen, »Fachschiung« und »kultureller Imperialismus«, in: *Grundlagen der Weiterbildung* 1, H. 1, S. 27-30
- Baethge, M. u.a. (1989): Gutachten über Forschungsstand und Forschungsdefizite im Bereich betrieblicher Weiterbildung, in: BMBW u.a., *Forschungssymposion betriebliche Weiterbildung*, Bonn
- Bebel, A. (1977): *Die Frau und der Sozialismus*, Frankfurt
- Beck, U. (1986): *Risikogesellschaft*. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt
- Benjamin, W. (1937): Eduard Fuchs, der Sammler und der Historiker, in: *Zeitschrift für Sozialforschung*, Heft 2
- Blumenberg, H. (1975): *Die Genesis der Kopernikanischen Welt*, Frankfurt
- Böhme, G. (1980): *Alternativen der Wissenschaft*, Frankfurt
- Böhme, H. (1988): *Natur und Subjekt*, Frankfurt
- Böhme, H./Böhme, G. (1985): *Das Andere der Vernunft*, Frankfurt
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft BMBW (1985): *Thesen zur Weiterbildung* (= Grundlagen und Perspektiven für Bildung und Wissenschaft, Nr. 8), Bonn
- Dreeben, R. (1979): *Was wir in der Schule lernen*, Frankfurt
- Ebeling, H. (1986): *Vernunft und Widerstand*. Die beiden Grundlagen der Moral, Freiburg und München
- Ebert, G. u.a. (1984, 1985): *Weiterbildungsbereitschaft und Lebenswelt*, 2 Bände, Frankfurt
- Ebner, H.G. (1980): *Bedingungen der Weiterbildungsbereitschaft*. Eine empirische Studie zur vorunter-richtlichen Selektion der Teilnehmerschaft institutionalisierter Erwachsenenbildung. Diss.phil. Universität Salzburg
- Edwards, B. (1974), *The Burston School Strike*, London
- Fallenstein, H. (1984): *Sozial-kognitive Determinanten der Weiterbildungsbeteiligung*, München
- Foucault, M. (1973): *Wahnsinn und Gesellschaft*, Frankfurt
- Geißler, K.A. (1987): *Die Weiterbildungsoffensive*. Der Marsch in die systematische Bewirtschaftung des Menschen, Manuskript, München
- Geißler, K.A. (1988): Qualifikation auf Leben und Tod, in: *Emile*. Zeitschrift für Erziehungskultur 1, Heft 2, S. 57-64
- Geser, H. (1986a): Elemente zu einer soziologischen Theorie des Unterlassens, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 38, Heft 4, S. 643-669

- Geser, H. (1986b): Über die wachsende Bedeutung des Unterlassens in der »aktiven Gesellschaft«, in: *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 12, Nr. 1, S. 71-90
- Giroux, H.A. (1983a): Theories of Reproduction and Resistance in the new Sociology of Education: A critical Analysis, in: *Harvard Educational Review*, 53, Nr. 3, S. 257-293
- Giroux, H.A. (1983b): *Theory and Resistance in Education*. A Pedagogy for the Opposition, Massachusetts
- Groh, D. (1987): Strategien, Zeit und Ressourcen. Risikominimierung, Unterproduktivität und Mußpräferenz – die zentralen Kategorien der Subsistenzökonomien, in: *Prokla* 67, S. 7-34
- Holzkamp, K. (1987): Lernen und Lernwiderstand, in: ders. (Hg.): *Forum kritische Psychologie* Nr. 20, Berlin und Hamburg, S. 5-36
- Huge, W. (1989): *Handwerkerfortbildung im 19. Jahrhundert*. Eine Studie zum Widerstand Osnabrücker Handwerksmeister und Gesellen gegen neuzeitlich-modernes Bildungs- und Berufswissen zwischen 1830 und 1870, Bad Heilbrunn
- Husing, H.-G. (1983): *Protest und Repression im Vormärz*. Norddeutschland zwischen Restauration und Revolution, Göttingen
- Johnson, R. (1988): »Really useful Knowledge« 1790-1850, in: T. Lovitt (ed.), *Radical Approaches to Adult Education: A Reader*, London and New York, S. 7-34
- Kade, J. (1989): *Erwachsenenbildung und Identität*, Weinheim
- Kaiser, A. (Hg.) (1989): *Gesellige Bildung*, Bad Heilbrunn
- Kant, I. (1985 [1784]): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, in: ders.: *Was ist Aufklärung?* Aufsätze zur Geschichte und Philosophie, Göttingen
- Karmarsch, K. (1844): Rezension von J.C. Leuchs, in: *Mittheilungen des Gewerbevereins für das Königreich Hannover*, 35. Lieferung, S. 50 ff.
- Korsch, K. (1966): *Marxismus und Philosophie*, Frankfurt
- Labonté, C. (1973): *Industriearbeiter und Weiterbildung*, Stuttgart
- Lenhardt, G. (1984): *Schule und bürokratische Rationalität*, Frankfurt
- Liebkecht, W. (1872): Wissen ist Macht – Macht ist Wissen, in: H. Feidel-Martz (Hg.) *Zur Geschichte der Arbeiterbildung*, Bad Heilbrunn 1968, S. 60-70
- Lüdtke, A. (1984): *Protest – oder: Die Faszination des Spektakulären*. Zur Analyse alltäglicher Widersetzlichkeit, in: Volkmann/Bergmann 1984, S. 325-341
- Marx, K. (1969): *Das Kapital*, Band 3, Berlin (DDR)
- Marx, K. (1970): *Das Kapital*, Band 1, Berlin (DDR)
- Merkens, H. (1988): Zur Rolle der Weiterbildung in Unternehmenskulturen, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 84, Heft 3, S. 212-222
- Meyer-Abich, K.M. (1988): *Wissenschaft für die Zukunft*, München
- Negt, O./Kluge, A. (1981): *Geschichte und Eigensinn*, Frankfurt
- Nuissl, E./Sutter, H. (1979): *Dropout in der Weiterbildung*, Heidelberg
- Pearson, G. (1977): Goten und Vandalen – Verbrechen in historischer Perspektive, in: *Kriminologisches Journal* 9, Nr. 4, S. 279-296
- Pearson, G. (1977): Resistance to the Machine, in: H. Nowotny/H. Rose (Hg.): *Counter-Movements in the Sciences*. The Sociology of the Alternatives to Big Science (= Sociology of the Sciences. A Yearbook, Vol. III), Dordrecht, Boston, London, S. 185-220
- Pöggeler, F. (1981): Erwachsenenbildung: Nur für wenige? – Theorie der Erwachsenenbildung als Theorie der Partizipation, in: ders./B. Wolterhoff (Hg.), *Neue Theorien der Erwachsenenbildung*, Stuttgart usw., S. 76-88
- Putnam, H. (1982): *Vernunft, Wahrheit und Geschichte*, Frankfurt
- Randall, A.J. (1986): The Philosophy of Luddism: The Case of the West of England Woolen Workers, in: *Technology and Culture* 27, Nr. 1, S. 1-17
- Rutschky, K. (1977): *Schwarze Pädagogik*. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung, Frankfurt usw.
- Schmitz, E. (1984): Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß, in: ders./H. Tietgens (Hg.): *Erwachsenenbildung* (= Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 11), Stuttgart, S. 95-123
- Schmied-Kowarzik, W. (1986): Ist Goethes Naturanschauung noch eine Herausforderung gegenüber der heute herrschenden Naturwissenschaft? in: *Leviathan* 14, Heft 1, S. 61-77

- Schrader, J. (1986): *Teilnahmeverhalten und Teilnehmerschwund in Volkshochschulkursen* (= Berichte, Materialien, Planungshilfen. Herausgeber PAS des DDV), Frankfurt
- Schulenberg, W. u.a. (1972): *Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung*, Braunschweig
- Schulenberg, W. u.a. (1978): *Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener*, Stuttgart
- Sieferle, R.P. (1984): *Fortschrittsfeinde? Opposition gegen Technik und Industrie von der Romantik bis zur Gegenwart*, München
- Sonntag, K. (1989): Zur Rolle der Personalentwicklung bei technisch-organisatorischen Innovationen, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 85, Heft 1, S. 3-20
- Sutter, H. (1989): *Weiterbildungsregelungen in Tarifverträgen* (= Bildung - Wissenschaft - Aktuell 2/89, Herausgeber BMBW), Bonn
- Thompson, E.P. (1980): Die »moralische Ökonomie« der englischen Unterschichten im 18. Jahrhundert, in: ders. *Plebejische Kultur und moralische Ökonomie*. Aufsätze zur englischen Sozialgeschichte des 18. und 19. Jahrhunderts, Frankfurt/Main, Berlin, Wien, S. 67-130
- Tietgens, H. (1970): Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung, in: ders. u.a., *Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung*, Braunschweig
- Tietgens, H. (1978): Warum kommen wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule?, in: W. Schulenberg (Hg.), *Erwachsenenbildung*, Darmstadt, S. 98-174
- Vester, M./Geiling, H. (1985): Industrialisierung, Emanzipation und Geschichtsschreibung, in: *Leviathan* 13, Heft 4, S. 486-536
- Volkman, H. (1977): Kategorien des sozialen Protests im Vormärz, in: *Geschichte und Gesellschaft* 3, S. 164-189
- Volkman, H./Bergmann (Hg.) (1984): *Sozialer Protest*. Studien zu traditioneller Resistenz und kollektiver Gewalt in Deutschland vom Vormärz bis zur Reichsgründung, Opladen
- Weber, M. (1964): *Wirtschaft und Gesellschaft*. Grundriß der verstehenden Soziologie, Studienausgabe in 2 Bänden, Köln und Berlin
- Weber, M. (1988): *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I*, Tübingen
- Weingart, P. (1975): Verwissenschaftlichung und Reflexivität der Praxis als Strukturprinzipien von Lernprozessen – zur Begründung der Notwendigkeit von Weiterbildung, in: Deutscher Bildungsrat, *Umriss und Perspektiven der Weiterbildung* (Gutachten und Studien der Bildungskommission, Nr. 46), Stuttgart, S. 36-53
- Wexler, P. (1981): Struktur, Text und Subjekt: Eine kritische Soziologie des Schulwissens, in: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 1, S. 55-74
- Willis, P. (1979): *Spaß am Widerstand*. Gegenkultur in der Arbeiterschule, Frankfurt
- Willis, P. (1981): Cultural Production is different from Cultural Reproduction is different from Social Reproduction ist different from Reproduction, in: *Interchange* 12, Nr. 2-3, S. 48-68
- Willis, P. (1981): The Class Significance of School Counter-Culture, in: R. Dale u.a. (eds.): *Education and the State*. Vol. I: Schooling and the National Interest, S. 257-273
- Wulf, H.A. (1987): *»Maschinenstürmer sind wir keine«*, Frankfurt
- Zetkin, C. (1906): *Protokoll der Verhandlungen des Parteitages der SPD*, Berlin
- Zimmer, G. (1987): *Selbstorganisation des Lernens*. Kritik der modernen Arbeitserziehung, Frankfurt usw.