

Magazin

erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 7/8, 2009

Theorie und Forschung
Facettenreich, traditionsbewusst
und innovativ

Theorieansätze in der
Erwachsenenbildung

Horst Siebert



Theorieansätze in der Erwachsenenbildung

Horst Siebert

Horst Siebert (2009): Theorieansätze in der Erwachsenenbildung.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.

Ausgabe 7/8, 2009. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: lebenslanges Lernen, Konstruktivismus, Bildung, Aufklärung, Professionalisierung, Globalisierung

Abstract

Begriffe wie „Volksbildung“, „Erwachsenenbildung“, „Weiterbildung“, „lebenslanges Lernen“ markieren unterschiedliche Epochen des quartären Bildungssektors und verweisen auf veränderte sozioökonomische und soziokulturelle Kontexte des Lernens Erwachsener. Außerdem beinhalten diese Begriffe verschiedene theoretische Begründungen und Zielvorstellungen. In diesem Beitrag wird die Vielfalt der theoretischen Ansätze und Strömungen der nachschulischen Bildung in Österreich und Deutschland in einem historischen Abriss dargestellt und geordnet. Dabei lassen sich verschiedene sozialwissenschaftliche, psychologische und bildungstheoretische Zugänge ausmachen. Es zeigt sich, dass es keine dominierende Theorie gibt, sondern dass vielmehr mehrere Perspektiven nebeneinander existieren, die teils miteinander konkurrieren, teils sich komplementär ergänzen – der Verfasser nimmt eine systemisch-konstruktivistische Sichtweise ein. Abschließend wird versucht, die Stärken und „Leerstellen“ der erwachsenenpädagogischen Theoriediskussion einzuschätzen.

03

Theorieansätze in der Erwachsenenbildung

Horst Siebert

Pädagogische Theorien lassen sich nicht exakt empirisch verifizieren oder falsifizieren. Aber sie lassen sich empirisch illustrieren, auch konkretisieren und differenzieren. Theorien können empirische Forschungen anregen. Theorien, Empirie und Bildungspraxis resultieren aus unterschiedlichen Beobachtungsperspektiven, sie unterliegen unterschiedlichen Logiken und Kriterien. Aber diese Perspektiven können sich ergänzen und vernetzen, sie können sich zueinander komplementär verhalten.

Begriffsklärungen

Der Begriff „Praxis“ stammt aus dem Griechischen („prattein“) und bedeutet wörtlich übersetzt: „Handlung“. Das Wort „Theorie“ leitet sich vom griechischen „theoran“ („beobachten“) ab. Erwachsenenbildung ist also eine beobachtungsabhängige Wirklichkeit. Da unterschiedliche Beobachtungsstandpunkte möglich sind, gibt es mehrere Theorien, die sich gegenseitig relativieren, aber auch ergänzen. So unterscheidet sich die Perspektive eines Gesellschaftstheoretikers/einer Gesellschaftstheoretikerin von der eines Linguisten/einer Linguistin oder der eines Biografieforschers/einer Biografieforscherin.

Kontexttheorien

Vereinfacht lassen sich Alltagstheorien von wissenschaftlichen Theorien unterscheiden. Alltagstheorien basieren auf praktischen Erfahrungen, sind eher subjektiv und dem Status quo verhaftet. Wissenschaftliche Theorien beinhalten Begründungen, Zielvorstellungen, Leitdifferenzen und verarbeiten (meist) empirische Forschungsergebnisse. Sie beschreiben nicht nur die derzeitige Praxis, sondern reflektieren und kritisieren sie und machen so auf Defizite, Alternativen und neue

Möglichkeiten aufmerksam. Aufgrund dieser Distanz zum Vorhandenen werden „TheoretikerInnen“ von „PraktikerInnen“ oft als realitätsfremd und illusionär bezeichnet.

Pädagogische Theorien lassen sich anhand ihrer unterschiedlichen Reichweite und Gültigkeit unterscheiden. Sie sollten sich nicht nur auf das Hier und Heute beziehen, sondern relativ dauerhaft sein. Andererseits sind „zeitlose“ Theorien mit unbegrenztem Gültigkeitsanspruch meist so abstrakt, dass sie kaum zu widerlegen sind. Pädagogische Theorien und theoretische Schlüsselbegriffe wie „Vernunft“, „Bildung“, „Kompetenz“, „Alter“ sind demnach gesellschafts- und kulturrelativ, sind „soziale Konstruktionen“ (siehe Gruber et al. 2007).

Pädagogische Theorien

Die institutionalisierte Erwachsenenbildung ist eine Errungenschaft der Moderne. Theorie und Praxis dieses Bildungssektors basieren auf erkenntnistheoretischen, anthropologischen und kulturellen „Kontexttheorien“, u.a. auf

- Erkenntnistheorien der Aufklärung (z.B. von Immanuel Kant)

- Bildungstheorien des Neuhumanismus (z.B. Karl Wilhelm von Humboldt)
- Freiheitstheorien des Idealismus (z.B. Johann Christof Friedrich von Schiller)
- Demokratietheorien (z.B. Karl Heinrich Marx)

Die entsprechenden Schlüsselbegriffe: „Emanzipation“, „Toleranz“, „Mündigkeit“, „Solidarität“ bilden die Grundlage pädagogischer Theorien seit Beginn des 19. Jahrhunderts. Begriffe sind Voraussetzung und Ergebnis der Theoriebildung. Ohne Begriffsklärungen ist keine theoretische Verständigung, auch kein Streitgespräch möglich. Neue Begriffe erzeugen neue Wirklichkeiten (z.B. Begriffe wie „Aufklärung“, „Selbstverwirklichung“). Eine spezifische Terminologie ist Merkmal einer eigenständigen Wissenschaftsdisziplin. Allerdings sind neue Fachtermini auf ihren Realitätsgehalt und ihren Sinn hin zu überprüfen. Nicht alle neuen Begriffe sind sinnvoll. Viele (vor allem Anglizismen) tragen nicht zur Klärung von Problemen bei, sondern verschleiern lediglich Unklarheiten und sind oft Ausdruck eines Imponierhabes. Begriffe können Theorie-Praxis-Zusammenhänge stiften. Sie können Bindeglieder zwischen der Bildungspraxis und der Wissenschaft sein. So hatte die Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) bereits Anfang der 1970er-Jahre eine „Projektgruppe ‚Terminologie‘“ eingerichtet.¹

Erwachsenenpädagogische Theorien

Theorien der Erwachsenenbildung können als Theorien mittlerer Reichweite bezeichnet werden, die einerseits Bausteine der Bezugswissenschaften verwenden, andererseits den beschleunigten sozioökonomischen und soziokulturellen Wandel reflektieren. Ansgar Weymann hat bereits 1980 darauf hingewiesen, dass der Vergesellschaftung der Erwachsenenbildungspraxis eine „Versozialwissenschaftlichung“ ihrer Theorie entspricht (vgl. Weymann 1980, S. 20).

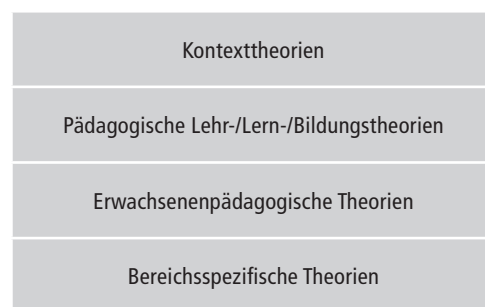
Bereichsspezifische Theorien

Auf einer weiteren konkreteren Ebene sind bereichsspezifische Theorien anzusiedeln. Dazu gehören

- Fachdidaktiken (z.B. Fremdsprachen)
- Zielgruppentheorien (z.B. AnalphabetInnen, MigrantInnen, SeniorInnen)
- Organisationstheorien (z.B. lernende Region)
- Beratungstheorien (z.B. systemische Beratung)
- Motivationstheorien (z.B. intrinsische/extrinsische Motive)

Die folgende Abbildung versucht die dargestellten Theorieansätze nochmals kurz zusammenfassend darzustellen:

Abb. 1: Theorieebenen



Quelle: eigene Darstellung

Im Folgenden werden mehrere Klassifizierungen und Typologisierungen von Theorieansätzen und Positionen in der Erwachsenenbildungsforschung einander gegenübergestellt. Das soll verdeutlichen, dass es nicht die eine „richtige“ Theorie gibt, sondern mehrere theoretische Zugänge. Theorieübersichten wirken oft statisch, so als seien Theorien geschlossen und „stabil“. Doch fast alle sozial- und erziehungswissenschaftlichen Theorien sind „im

¹ 1975 erschien das Heft „Veranstaltungsformen“ mit 34 Veranstaltungsbegriffen. Schon die Auswahl der Begriffe war in den beteiligten Verbänden umstritten gewesen, denn die Entscheidung, welche Begriffe (z.B. „Fernkurse“ oder „Ausstellung“) in den Kanon der Erwachsenenbildung aufgenommen wurden, hatte für die Verbände nicht zuletzt politisch-finanzielle Konsequenzen. Verständlicherweise überprüften Einrichtungen und Verbände die „Merkmale“ von Veranstaltungen daraufhin, ob ihre eigenen Bildungsangebote damit auch angemessen „gewürdigt“ werden konnten. Wie groß zu diesem Zeitpunkt auch das bildungspolitische Interesse an einer solchen Begriffsklärung gewesen war, belegt das Geleitwort des damaligen Ministerialrates K. Dillinger vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst. K. Dillinger schrieb: „Das Projekt Terminologie bestätigt in überzeugender Weise die Möglichkeit, in einer autonomen Vielfalt von Kräften durch eigenverantwortliche Entscheidung zu den nötigen gemeinsamen Grundlagen zu kommen“ (zit.n. Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs 1983, S. 3).

Fluss“, oszillieren und verändern sich ständig. Auf diese Prozesshaftigkeit von Theorien verweisen vor allem Jochen Kade und Wolfgang Seitter, wenn sie schreiben: „Aus neuer wissenssoziologischer Sicht ist Wissenschaft – und damit auch Erziehungswissenschaft – kein statisches und ausschließlich kognitives System, sondern ein komplexer, unter Bezug auf seine Sach-, Sozial- und Zeitdimension zu beschreibender Kommunikationsprozess“ (Kade/Seitter 2005, S. 113).

Historische Theorieansätze

Konfuzius: lebenslanges Lernen

Konfuzius („Kung fu-tse“) lebte vermutlich von 551 bis 478 v. Chr. in China. Seine Lehre – der „gute Weg“ – ist keine Religion, sondern eher eine Lebensphilosophie. Konfuzius' Anliegen war es, sein Land moralisch und politisch zu reformieren. Er forderte eine veränderte geistige Haltung, die sich auf die eigene kulturelle Tradition besinnen sollte, um so eine bessere Zukunft zu erzeugen. Um den „guten Weg“ zu finden, sei zudem, wie Konfuzius den mündlichen Überlieferungen und später auch schriftlichen Aufzeichnungen seiner zahlreichen Schüler zufolge ausführte, unermüdliches Lernen unerlässlich. Lernen sei die Voraussetzung für eine Charakterbildung und Lehre rege zur Selbsterziehung an.

Konfuzius selbst lernte sein Leben lang. So soll er an einer Stelle gesagt haben: „Mit 15 warf ich mich auf das Lernen. Mit 30 gewann ich einen festen Standpunkt. Mit 40 litt ich nicht mehr unter Verwirrungen“ (Felitz 1949, S. 27). Und weiter: „Gebt mir noch ein paar Jahre dazu, bis ich ganze 50 Jahre mit Lernen verbracht habe, und ich glaube, dass ich dann schließlich von Irrtümern frei wäre“ (ebd., S. 34). Lerngelegenheiten fänden sich überall: „Wenn ich auch nur mit drei Leuten zusammen bin, kann ich sicher sein, von ihnen etwas zu lernen“ (ebd., S. 35). Und Lernen verschaffe ihm ein Gefühl der Zufriedenheit und Freude: „Aber ich glaube nicht, dass ihr einen findet, der das Lernen so liebt“ (ebd., S. 31). „Lernen und zur rechten Zeit sich das Gelernte ins Gedächtnis zurück zu rufen – ist das nicht eine Freude?“ (ebd., S. 80).

Der soziale Status eines Menschen werde laut Konfuzius von dessen Lernbemühungen definiert.

„Am höchsten stehen die, die weise geboren sind. Ihnen zunächst kommen diejenigen, die durch Lernen weise werden; nach ihnen diejenigen, die sich im Lernen schwer abmühen“ (ebd., S. 27). Wurde etwas gelernt, sollte dies auch anderen mitgeteilt werden: „Wer wirklich weise ist, lässt keine Gelegenheit vorüber gehen, einem Menschen von Nutzen zu sein“ (ebd., S. 26). Aber – und für uns nicht unwesentlich: „Du kannst den Menschen wohl auf den guten Weg bringen, doch nicht ihn zwingen, darauf zu bleiben“ (ebd., S. 16). Das Lernen sei anstrengend, aber diese Anstrengung lohne sich – für das eigene Lebensgefühl, aber auch für die Gemeinschaft. Konfuzius' überlieferte Kritik am Zeitgeist klingt in diesem Zusammenhang sehr aktuell: „In alten Zeiten lernte man, um sich selbst zu vervollkommen; heute tut man es, um auf andere Eindruck zu machen“ (ebd., S. 43).

Der „gute Weg“ – so lässt sich zusammenfassen – ist ein Weg des ständigen Lernens. Dabei sind nicht nur die Lernergebnisse wichtig, sondern der Lernprozess selbst verschaffe Genugtuung: „Der Weg ist das Ziel“ (ebd., S. 125).

Wilhelm von Humboldt: allgemeine Menschenbildung

Humboldt (1767-1835) hat sich nicht ausdrücklich zur Erwachsenenbildung geäußert, aber seine Bildungstheorie hat für die (erwachsenen-)pädagogische Diskussion bis in die Gegenwart hinein wertvolle Anregungen geliefert (siehe Knoll/Siebert 1969). Humboldt verkörperte unterschiedliche geistige Strömungen seiner Zeit: Politisch lässt er sich dem bürgerlichen Liberalismus zuordnen (so viel gesellschaftliche Selbststeuerung wie möglich – so wenig staatliche Lenkung wie nötig). Literarisch war er ein begeisterter Anhänger der Klassik (er war ein Freund Schillers und ein Verehrer Goethes). Sein Menschenbild war von Vertretern der griechischen Antike geprägt (Einheit des Schönen, Wahren, Guten). Pädagogisch distanzierte er sich von der utilitaristischen Aufklärungspädagogik des Philanthropismus und engagierte sich für die neuhumanistische Idee einer allgemeinen Menschenbildung. Seine bildungsphilosophischen und pädagogischen Ideen hat er vor allem in dem Königsberger und dem litauischen Schulplan sowie in dem Fragment „Theorie der Bildung des Menschen“ (1793) veröffentlicht.

Die „Theorie der Bildung des Menschen“ – neben Kants Aufsatz „Was ist Aufklärung?“ einer der eindruckvollsten pädagogischen Texte der beginnenden Moderne – enthält auf wenigen Seiten den Entwurf eines humanistischen Menschenbildes: *„Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will“* (zit.n. Knoll/Siebert 1969, S. 70). Humboldt plädiert also für eine formale Kräftebildung: Jeder Heranwachsende müsse die Chance erhalten, seine Fähigkeiten und Potenziale entfalten zu können. Diese Bildung ist nicht zweckfrei, aber sie ist Zweck an sich – die Allgemeinbildung erleichtere eine spätere berufliche Qualifizierung.

In dem litauischen Schulplan distanzierte sich Humboldt von den Realschulen seiner Zeit und trat für eine deutliche Trennung von Allgemeinbildung und Ausbildung ein: *„Was das Bedürfnis des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muss abgesondert, und nach vollendetem allgemeinem Unterricht erworben werden. Wird beides vermischt, so wird die Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen, noch vollständige Bürger einzelner Klassen“* (zit.n. ebd., S. 110).

Diese Bildungsidee wird humanistisch begründet: Jeder Mensch strebe nach *„seiner inneren Verbesserung und Veredelung“* (zit.n. ebd., S. 71) und sei *„an der Befriedigung der inneren Unruhe, die ihn verzerrt“* (zit.n. ebd.), interessiert.

Diese Motivation zur Selbstverwirklichung ist aber nicht individualistisch oder egozentrisch, sondern universalistisch: Das Individuum ist Teil der Menschheitsgeschichte. Es hat den Auftrag, die humanistische Tradition zu bewahren und die Idee der Menschlichkeit durch sein Lernen und Handeln immer wieder neu zu verwirklichen: *„Die letzte Aufgabe unseres Daseins: den Begriff der Menschheit in unserer Person, sowohl während der Zeit unseres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“* (zit.n. ebd.).

„Wechselwirkung zwischen Ich und der Welt“ – dies ist die Kurzformel für Humboldts didaktisches Programm. Es meint Interesse an der Welt, Persönlichkeitsentwicklung durch die Aneignung von Welt, also weder enzyklopädische Wissensvermittlung noch introvertierte Innerlichkeit. Diese Wechselwirkung als Bildungsidee finden wir übrigens auch bei Johann Wolfgang von Goethe und in der Gegenwart bei Wolfgang Klafki.

„Entfremdung“ bedeutet für Humboldt: Verzettlung und Aktivismus ohne innere Bereicherung: *„Es kommt nun darauf an, dass er (der Mensch) in dieser Entfremdung nicht sich selbst verliere, sondern vielmehr von allem, was er außer sich vornimmt, immer das erhellende Licht und die wohlthätige Wärme in sein Inneres zurückstrale [sic!]“* (zit.n. ebd., S. 72). „Erhellendes Licht“ – also Aufklärung – und „wohlthätige Wärme“ – also emotionales Wohlbefinden, das seien die Ziele der Menschenbildung. Humboldt ging davon aus, dass vor allem Geschichte, Griechisch, Latein und Mathematik einen bildenden Wert haben. *„Auch Griechisch gelernt zu haben könnte auf diese Weise dem Tischler ebenso wenig unnütz seyn, als Tische zu machen dem Gelehrten“* (zit.n. ebd., S. 111). Diese Begründung ist heute vermutlich wenig überzeugend. Bedenkenswert ist aber auch heute noch das Ziel, Bildung mit Menschlichkeit und Menschheit zu verbinden und nicht auf rein instrumentelle Qualifizierung zu reduzieren.

Humboldts Bildungsprogramm lautet: *„das zerstreute Wissen und Handeln in eine geschlossene, die blosse Gelehrsamkeit in eine gelehrte Bildung, das bloss unruhige Streben in eine weise Thätigkeit zu verwandeln“* (zit.n. ebd., S. 72). Diese Bildung erwerbe der Mensch nicht nur durch Wissen, sondern auch durch Reflexion: *„Das Verfahren unseres Geistes, besonders in seinen geheimnisvollen Wirkungen, kann nur durch tiefes Nachdenken und anhaltende Beobachtung seiner selbst ergründet werden. Aber es ist selbst damit noch wenig geschehen, wenn man nicht zugleich auf die Verschiedenheit der Köpfe, auf die Mannigfaltigkeit der Weisen Rücksicht nimmt, wie sich die Welt in verschiedene Individuen spiegelt“* (zit.n. ebd., S. 73f.). Damit verweist Humboldt auf die Autopoiesis und Individualität unseres Erkenntnissystems, wie sie 200 Jahre später vom Konstruktivismus bestätigt worden ist.

Gebildet ist nach Humboldt nicht – wie nach Einrichtung humanistischer Gymnasien evoziert –, wer Latein und Griechisch beherrscht. Bildung sei kein Resultat, das sich testen und zertifizieren lässt. Bildung im Sinne Humboldts ist eine anthropologisch begründete „epistemische Haltung“, ein Interesse am Selbst- und Weltverstehen. Diese geistige Aufgeschlossenheit sei keine „Pflicht“, sondern fördere Lebensqualität und sei zugleich gesellschaftsdienlich. Ein solches Bildungsinteresse sei ein innerer Reichtum, neumodisch formuliert: eine Humanressource. Diese bildungsphilosophische Sichtweise ist zweifellos „idealistisch“. Aber tut uns heute nicht etwas mehr Idealismus not?

Volksbildung: zwischen Romantik und Aufklärung

Hans Tietgens hat seine Sammlung historischer Texte „Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung“ betitelt (siehe Tietgens 1969). In der Tat wurzelt die neuzeitliche Erwachsenenbildung ideengeschichtlich in der Philosophie der Aufklärung. In seinem Aufsatz „Was ist Aufklärung?“ (1793) formulierte Kant das viel zitierte Motto „Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen.“ In seinem Aufsatz „Über Pädagogik“ (1803) schrieb Kant weiters: „Die Pflicht gegen sich selbst aber besteht, wie gesagt, darin, dass der Mensch die Würde der Menschheit in seiner eigenen Person bewahre“ (Kant 1803, S. 41). Die Philosophie der Aufklärung betonte das rationale Denken, die Autonomie und Selbstverantwortung des Subjekts, die Befreiung von Autoritäten, die Universalität moralischer Maximen. Aufklärung sei nicht denkbar ohne selbst denkende, kritisch lernende BürgerInnen. Die Schlüsselkategorie der Aufklärung war Vernunft. Der Vernunftbegriff ist jedoch – wie Welsch 1996 betont – vielschillernd und zeitbedingt (siehe Welsch 1996). Der Philosoph Rüdiger Safranski schreibt über den Wandel des Konstrukts Vernunft im 19. und 20. Jahrhundert: „Die Vernunft hatte, mit Descartes, schon ihr stolzes Haupt erhoben, sie hatte sich emanzipiert, so weit, daß selbst Gott sich vor ihrem Richterstuhl zu rechtfertigen hatte [...]. Bei Leibniz und dann bei Christian Wolff wurde das Ganze, Gott und die Welt, grandios zusammengebracht; die Vernunft regelte den Grenzverkehr zwischen dem Himmel und der besten aller Welten [...]. Mit dem Sturm

und Drang hört die Vernunft auf, im Rechnen ihre Genialität beweisen zu wollen [...]. Die neue, lebendige Vernunft aber konzentriert sich auf das Originelle, Einzigartige, Individuelle [...]. Es gibt so viele Vernünftigkeiten wie es Individuen, Völker, Geschichtsepochen und Regionen gibt. Das Konzept der individuellen Vernunft läßt sich durchaus noch als Fortsetzung der Emanzipationsgeschichte der Vernunft verstehen“ (Safranski 2004, S. 52f.). Damit taucht die Vernunft „ein in das lebendige Element der Existenz, ins Unbewusste, Irrationale, Spontane, mit anderen Worten: Ins Mysterium der Freiheit [...]. Weil Freiheit letztlich nur gelebt, aber nicht gedacht werden kann“ (ebd.). Damit sind wir bei der Romantik des 19. Jahrhunderts.

Philosophen der Romantik, z.B. Friedrich Wilhelm Joseph Schelling und Johann Gottfried von Herder, kritisierten die rationalistischen Verkürzungen des Vernunftbegriffs, sie betonten das Natürliche, die Vernunft des Gefühls, das Lebendige und auch das „Volkstümliche“ (damit sind wir beim Begriff der Volksbildung). Repräsentant einer Symbiose von Aufklärung und Romantik ist der Däne Nikolai Frederik Grundtvig (1783-1872). Grundtvig war Philosoph, Dichter, Historiker, Politiker, Volkskundler, Sprachforscher und Erwachsenenbildner, war Mitbegründer der dänischen Heimvolkshochschule (1844 wurde die erste HVHS in Roedding gegründet) und ist der erste moderne Theoretiker der Volksbildung. Grundtvig wurde lutherisch-pietistisch, aber zugleich im Geist der Aufklärung (dänisch „oplysning“) erzogen. In seiner Jugend kam er mit den Ideen der Romantik in Berührung. Grundtvig wurde zum Begründer der europäischen Heimvolkshochschulidee. Schlüsselbegriffe dieser Idee sind:

- Das „lebendige Wort“: Grundtvig kritisierte die weit verbreitete „Buch- und Paukschule“. Er plädierte für eine dialogische, kommunikative Pädagogik.
- „Lebendige Wechselwirkung“: Aufklärung und Romantik, Wissenschaft und Alltagsbewusstsein befruchteten und durchdringen sich wechselseitig.
- „Folkelighed“: Zum demokratischen Bewusstsein gehört eine Kenntnis der eigenen Volkskultur und Geschichte. Märchen, Mythen, Sagen, Volkslieder, Volkstänze spielten in der dänischen Heimvolkshochschule eine zentrale Rolle.

Grundtvig hat jedoch keineswegs „völkisch“ oder gar rassistisch gedacht. Das betont auch Paul Röhrig: *„Durch eine lebendige, fruchtbare, natürliche, freie Wechselwirkung tragen die einzelnen Elemente zum Nutzen und Fortgang des Ganzen bei. Weil Grundtvig so stark den nationalen Gedanken betont hat, übersieht man oft, daß er zugleich universal gedacht hat: Wenn man allen, auch den kleinen Völkern, ihr Recht auf freie Entfaltung ihrer Eigenart läßt, kann sich das Ganze der Menschheit in Wechselwirkung miteinander schrittweise voranbewegen“* (ebd., S. 19). Der Begriff „Volksbildung“ wird noch heute gelegentlich verwendet (z.B. „Hessische Blätter für Volksbildung“). Er ist aber durch die rassistische „völkische“ Ideologie des Nationalsozialismus in Misskredit geraten und angesichts der Globalisierung nicht mehr zeitgemäß.

Universitätskurse: Wissenschaft und Bildung

Die Entwicklung der Erwachsenenbildung seit 1800 ist untrennbar mit dem Fortschritt der Wissenschaften verbunden. Die Gesellschaft der Moderne ist eine verwissenschaftlichte Gesellschaft. Und eine moderne Bildung kann nicht nur „volkstümlich“, sondern muss deshalb auch wissenschaftlich fundiert sein. Dennoch ist das Verhältnis zwischen Bildung und Wissenschaft nicht spannungsfrei: Menschenbildung beinhaltet die Entfaltung menschlicher Kräfte und Potenziale zum Zweck human-, sozial- und umweltverträglichen Handelns – Wissenschaft intendiert vor allem eine effektive Naturbeherrschung und Steuerung gesellschaftlicher Systeme. Außerdem ist der Wissenschaft ein elitärer, exklusiver Anspruch zu eigen, der sich schlecht mit dem egalitären Konzept einer „Volksbildung für alle“ verträgt. So haben WissenschaftlerInnen bis in die Gegenwart immer wieder Bedenken gegen eine Popularisierung von Wissenschaft geäußert, da sie dadurch eine Trivialisierung und einen Niveauverlust wissenschaftlicher Erkenntnistätigkeit befürchten. Doch auch aus pädagogischer Sicht wird kritisiert, dass eine lineare Vermittlung wissenschaftlichen Wissens von ExpertInnen an LaiInnen eher zur Entmündigung als zur Emanzipation Erwachsener beiträgt. Zugleich hat es immer wieder aufgeklärte und pädagogisch engagierte WissenschaftlerInnen gegeben, die die Öffnung der Universitäten als demokratischen Auftrag begriffen haben.

Peter Faulstich hat die Biographien dieser „Pioniere öffentlicher Wissenschaft“ dargestellt. Einer der Mitbegründer einer wissenschaftlichen Volksbildung ist der Wiener Historiker Ludo Moritz Hartmann (1865-1924). Angeregt durch die englische „university extension“ Mitte des 19. Jahrhunderts wurden um 1890 in Wien, später auch in Berlin, Hannover und in anderen Städten Einrichtungen für „volkstümliche Universitätskurse“ geschaffen. Hartmann regte 1893 einen „Ausschuss für volkstümliche Universitätsvorträge der kuk. Universität Wien“ an, der von der Universitätsleitung und der Regierung unterstützt wurde. Er war außerdem an der Gründung des Volksheims und der Abendvolkshochschule Ottakring beteiligt. Hartmann forderte nicht nur die Öffnung universitärer Lehrveranstaltungen, sondern auch gesonderte Kurse für berufliche Zielgruppen, z.B. Chemie für Photographen, Elektrotechnik für Monteure, Handelsgeographie für Exportkaufleute. Für diese Zielgruppen sollten fakultative Prüfungen und Zeugnisse eingeführt werden. Er bemühte sich also um ein verändertes Verhältnis von Theorie und Praxis, um eine Wechselwirkung von Wissenschaft und Arbeitswelt. Hartmann reagierte damit auf die häufig geäußerte Kritik an einer „extensiven“ Verbreitung wissenschaftlicher Kenntnisse. Sein Engagement an der Universität Wien war äußerst erfolgreich: *„Dank der Wissensbegier der Bevölkerung, welche die Lehrenden zu begeistertem Eifer anspornten und den Eifer der Lernenden niemals erlahmen ließ, haben sich die Wiener volkstümlichen Universitätskurse in den 5 Jahren ihres Bestehens überraschend entwickelt. Die Zahl der Kurse konnte in Wien von 58 auf 77 vermehrt werden, und die Durchschnittszahl der Besucher stieg trotzdem von 107 auf 123, die Gesamtzahl von 6200 auf 9500“* (Hartmann 1900 zit.n. Faulstich 2008, S. 168).

Diese Ära der expandierenden Wissenschaftspopularisierung ist untrennbar mit der „Wiener Moderne“ verbunden. Die Jahrhundertwende in Wien war gekennzeichnet durch zahlreiche künstlerische Höhepunkte, durch wissenschaftliche Spitzenleistungen, durch aufsehenerregende philosophische Diskurse. Die Universitätskurse waren so ein „Transmissionsriemen“ zwischen der Welt der Kunst und der Wissenschaft und einer kulturell interessierten Öffentlichkeit. Das Lebensgefühl des fin de siècle beinhaltete bereits damals Ambivalenzen und

„Unübersichtlichkeiten“, eine Skepsis gegenüber Omnipotenzphantasien und Fortschrittsgläubigkeit. *„Was aber damals offensichtlich nur für wenige Exponenten einer progressiven intellektuellen Bourgeoisie Gewissheit war, scheint heute ein Gemeinplatz zu sein: Das Leben in unauflösbaren Gegensätzen, der Relativismus der Werte, das Verschwimmen einer klaren Identität und Perspektive, die Akzeptanz pluraler ‚Wirklichkeiten‘, das Problem begrifflicher und inhaltlicher ‚Wahrheiten‘, der Verlust linearer Weltbilder und ‚Ideologien‘“* (ebd.). Gerade diese Krisenphänomene und Irritationen scheinen verstärkt Lernmotive und Orientierungsbedürfnisse und damit auch das Interesse an Weiterbildung mobilisiert zu haben. *„Der Bedarf an (natur-)wissenschaftlichen Erkenntnissen war in (vor allem aufstiegsorientierten kleinbürgerlichen, aber auch in weniger bildungsfernen ‚arbeiteraristokratischen‘) Bevölkerungsschichten in einem steigenden Maße gegeben, wie der Boom auf dem Buch-, Zeitungs- und Zeitschriftenmarkt belegt“* (ebd., S. 41). Das Thema „Wissenschaft und Bildung“ ist weiterhin – theoretisch und praktisch – aktuell. Zwar ist inzwischen unstrittig, dass wissenschaftliche Weiterbildung für alle lebenswichtig ist – man denke nur an Fragen der Gesundheit, der Ernährung, des Umweltschutzes, der Energieversorgung –, aber viele Fragen müssen theoretisch und empirisch noch geklärt werden, z.B.

- Welche Kenntnisse und Fähigkeiten gehören zu einer scientific literacy, d.h. einer wissenschaftlichen Alphabetisierung?
- Wie lassen sich Erfahrungswissen und wissenschaftliches Wissen produktiv vernetzen?
- Wie kann ein verantwortlicher Umgang mit Nichtwissen gelernt werden?
- Wie kann die Öffentlichkeit an einem wissenschaftsethischen Diskurs beteiligt werden?
- Wie lassen sich die Grenzen einer wissenschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit definieren?

Arbeitsgemeinschaft: Soziale Integration

Auch innerhalb der sozialistischen Arbeiterbewegung in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde über die sozialpolitische Funktion der Bildungsarbeit

diskutiert. Bekannt geworden ist vor allem Wilhelm Liebknechts Rede zur Eröffnung des Dresdener Arbeitbildungsvereins mit dem provokativen Titel „Wissen ist Macht – Macht ist Wissen“ (1872) (siehe Feidel-Mertz 1968).

Eine intensive Phase der erwachsenenpädagogischen Theoriebildung war die „neue Richtung“ der Weimarer Volksbildung von 1919 bis 1933. Der Erste Weltkrieg hatte Deutschland und Österreich in eine tiefe politische, ökonomische und kulturelle Krise gestürzt. Die vielen Volkshochschulen, die 1919 gegründet wurden, sollten eine demokratische Reform und geistige Neuorientierung der Bevölkerung fördern. Als „neu“ galt diese Richtung auch, weil sie sich von den autoritären Strukturen des Bildungswesens und von einer extensiven Wissensvermittlung des bisherigen Vortragswesens distanzierte. Pädagogischer Kontext dieser neuen „intensiven“ Volksbildung war die Reformpädagogik, die eine „Pädagogik vom Kinde aus“ (Maria Montessori), eine ganzheitliche, projektorientierte, naturnahe, antiautoritäre Schule propagierte. Dieser reformerische „Geist“ der Jugendbewegung prägte auch die Bildungsarbeit der neuen Volks- und Heimvolkshochschulen. Trotz erheblicher Differenzen – z.B. zwischen der Dresdener und der Leipziger Volkshochschule, der Thüringer und Berliner Richtung – war diesen Einrichtungen die sozialreformerische Zielsetzung gemeinsam: In den Volkshochschulen sollte eine „Volksbildung durch Volksbildung“ gefördert werden, es sollten soziale Schranken überwunden und eine integrative kulturelle Identität entwickelt werden. Dieser Reformidee fühlten sich bekannte Volksbildner wie Robert von Erdberg (1866-1929), Theodor Bäuerle (1882-1956), Eugen Rosenstock-Huessy (1888-1973), Werner Picht (1887-1965), Eduard Weitsch (1883-1955), Wilhelm Flitner (1889-1990), Herman Nohl (1879-1960) verpflichtet. Die meisten von ihnen trafen sich seit 1923 regelmäßig im „Hohenrodter Bund“ und diskutierten dort Fragen der politischen Ausrichtung, der Bildungstheorie und der beginnenden Professionalisierung.

Die Theoriebildung dieser „Richtung“ war durch eine neue Qualität gekennzeichnet, denn es wurden nicht nur pädagogische Ziele formuliert, sondern auch sozialstatistische Daten zur Weiterbildungsbeteiligung verarbeitet. Auch wurden didaktisch-methodische Modelle einer „Teilnehmerorientierung“

erprobt. Ein Beispiel für solche Innovationen ist die Arbeitsgemeinschaft. Die Arbeitsgemeinschaft war eine bildungsintensive Methode und zugleich ein sozialintegratives Projekt. Die Arbeitsgemeinschaft war als „Gemeinschaft von Kopf- und Handarbeitern“, als Ort schichtübergreifenden Erfahrungsaustauschs, als demokratisches Diskussionsforum, als Keimzelle der neuen kulturellen Identität konzipiert. *„Als Prinzipien der Arbeitsgemeinschaft können – nach heutiger Terminologie – auf der Seite der Teilnehmer Teilnehmerorientierung, Persönlichkeitsbildung und die aktive Teilnahme aller gelten; zudem entspricht sie der Idee des langfristigen Lernens. Auf der Seite der Lehrenden ist von einem veränderten Rollenverständnis auszugehen. Als ‚Gleiche unter Gleichen‘ sollen Lehrende und Lernende in einen Austausch treten, der zum Miteinander-Lernen führt. Bevorzugte Unterrichtsform ist das Gespräch, das durch Referate, Thesen oder einen ‚vordenkenden Vortrag‘ eingeleitet wird“* (Zeuner 2001, S. 32).

Nicht nur innerhalb der Neuen Richtung bestanden erhebliche Kontroversen und Meinungsverschiedenheiten. Auch zwischen der „Wiener Methode“, wie sie Hartmann vertrat, und Sprechern der Neuen Richtung wie von Erdberg gab es gravierende Differenzen. Hartmann vertrat eine Position politischer Neutralität und wissenschaftlicher Objektivität und befürchtete in dem Ideal volkstümlicher Bildung die Gefahr einer Halbbildung. Außerdem verdächtigte er – m. E. nicht zu Unrecht – die Volksbildner der Neuen Richtung eines latenten Paternalismus, also einer verdeckten Bevormundung – entgegen ihrem offiziellen Selbstverständnis. Viele Volksbildner machten sich – so Hartmann – zu große Sorgen um die politische und charakterliche Haltung ihrer „KlientInnen“. Dagegen stellte Hartmann lapidar fest: *„Ein erwachsener Mensch ist nicht dazu da, gute Lehren über sich ergehen zu lassen“* (zit.n. Ganglbauer 1999, S. 70). Er warnte vor *„der schädlichen Wirkung, die davon ausgehe, die Volksbildung von einem Ideal her aufbauen zu wollen“* (ebd., S. 71).

Schlüsselqualifikationen: Beruf und Bildung

Arbeit und Beruf waren für die Erwachsenenbildung von Anfang an zentrale Aufgabenfelder. Das gilt für die Heimvolkshochschulen ebenso wie für die Arbeiterbildungsvereine, für die „Gesellschaft zur

Verbreitung von Volksbildung“ wie für die Universitätskurse, für die Abendvolkshochschule wie für die konfessionellen Akademien.

In der bildungstheoretischen Diskussion dagegen, die sich am Idealismus und Neuhumanismus orientierte, stand die allgemeine Menschenbildung im Vordergrund. Doch auch diese Behauptung muss relativiert werden: Die Aufklärungspädagogik des Philanthropismus betonte die Erziehung zur (beruflichen) Brauchbarkeit und Nützlichkeit. Erziehungswissenschaftler (Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik; Anm.d.Red.) wie Georg Michael Kerschensteiner (1854-1932), Eduard Spranger (1882-1963), Theodor Litt (1880-1962) begründeten die Einheit der Differenz von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Dennoch: In den meisten Veröffentlichungen zur Erwachsenenbildung bis in die 1960er-Jahre hinein galt die „eigentliche“ Bildung als zweckfrei und höherwertig. Bis heute ist Elke Gruber (Alpen Adria Universität Klagenfurt) die einzige Professorin in Österreich, die einen Lehrstuhl explizit für Erwachsenen- und (!) Berufsbildung inne hat.

Zu einer Wende der erwachsenenpädagogischen Wahrnehmung hat vor allem der „Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen“ mit seinem Gutachten „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ (1960) beigetragen. Die Mitglieder des Ausschusses – u.a. Fritz Borinski, Georg Picht, Erich Weniger – bemühten sich um eine Verknüpfung der idealistisch-neuhumanistischen Bildungstradition mit den Herausforderungen der modernen Industriegesellschaft. Und sie plädierten – ähnlich wie Eduard Spranger – für eine Synthese von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Die Berufsarbeit – so der Ausschuss – sei der Lebensbereich, in dem der Erwachsene kompetent ist, und der Lebensbereich, der seine Identität präge. Der Mensch bedürfe *„einer gründlichen Berufsausbildung, um einen Bereich des gesellschaftlichen Lebens zu haben, in dem er zu Hause ist, sich auskennt und originäre unmittelbare Erfahrungen machen kann. Alles, was ihm so begegnet, kann bildend wirken, wenn es auf seinen eigentlichen Sachverhalt hin befragt, als Repräsentation des Ganzen unserer Welt verstanden und in dem, was es ethisch von uns fordert, ernstgenommen wird“* (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960, S. 413).

Die Berufsarbeit wird also als Bildungsressource aufgewertet und als Bildungsherausforderung begriffen. Außerdem – und darauf hatte Humboldt bereits hingewiesen – erleichtert eine solide Allgemeinbildung den späteren Erwerb beruflicher Kompetenzen. Wer über eine fundierte Allgemeinbildung verfügt, kann flexibler und effektiver neue berufliche Anforderungen meistern. Allgemeine Kompetenzen sind also polyvalent, sie sind in beruflichen, privaten und gesellschaftlichen Situationen verwendbar. An diese These knüpfte 1974 Dieter Mertens an, damals Leiter des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. Er konzipierte „Schlüsselqualifikationen“, die sowohl für die Berufstätigkeit als auch für die allgemeine Bildung relevant sind: „*Schulung für eine Existenz in der modernen Gesellschaft hat drei Dimensionen: Schulung zur Bewältigung und Entfaltung der Persönlichkeit, Schulung zur Fundierung der beruflichen Existenz, Schulung zu gesellschaftlichem Verhalten*“ (Mertens 1977, S. 99).

Mertens geht davon aus, dass Lerninhalte schnell veralten, dass Schlüsselqualifikationen dagegen dauerhafte Fähigkeiten sind, die auf wechselnde Inhalte und Aufgaben angewendet werden können. Er unterscheidet vier Arten:

- Basisqualifikationen (z.B. logisches, analytisches Denken, Kooperationsfähigkeit)
- Horizontalqualifikationen (z.B. Auswahl und Nutzung von Informationen)
- Breiterelemente (vielseitig verwendbare Qualifikationen, z.B. Arbeitsschutz, Messtechnik, Statistik)
- Vintage-Faktoren (neue Qualifikationen, die die junge Generation bereits in der Schule erwirbt).

Dieser Katalog ist in der Folgezeit lebhaft kritisiert, aber auch verfeinert und empirisch begründet worden. In den vergangenen Jahren ist der Qualifikationsbegriff erweitert und durch den Kompetenzbegriff ergänzt worden (siehe Gnahn 2007).

Für unser Thema der Theoriediskussion ist der Perspektivenwechsel von den Bildungsinhalten hin zu den Fähigkeiten und Potenzialen der Lernenden

wesentlich. Dieser Wechsel ist charakteristisch für die Curriculumtheorie, die in den 1970er-Jahren die Schulpädagogik, aber auch die Erwachsenenbildung nachhaltig beeinflusst hat. Die Curriculumtheorie ist in den USA entwickelt und von Saul B. Robinsohn in Deutschland und Österreich bekannt gemacht worden. Auch Robinsohn distanziert sich – wie Mertens – von der Ideologie einer angeblich zweckfreien Bildung. Gelernt werde nicht zweckfrei – erst recht nicht von Erwachsenen –, sondern für das Leben und für konkrete Verwendungssituationen. „*Bildung als Vorgang, in subjektiver Bedeutung, ist Ausstattung zum Verhalten in der Welt*“ (Robinsohn 1972, S. 13). Die Curriculumtheorie „*nimmt ihren Ausgang von den Lebenssituationen, zu deren Bewältigung das Curriculum qualifiziert. Ziele (aims), Intentionen (objectives), Curriculumelemente können nur so legitimiert werden*“ (ebd., S. XV). Die Curriculumforschung hat deshalb „*Methoden zu finden und anzuwenden, durch welche diese Situationen [...], die zu deren Bewältigung notwendigen Qualifikationen und die Bildungsinhalte, durch welche diese Qualifizierung bewirkt werden soll*“ (ebd., S. 45), identifiziert werden.

Die Curriculumtheorie markiert einen qualitativen Sprung in der Ideengeschichte der Erwachsenenbildung: Erstmals verschmolzen Theorie und Forschung zu einer Einheit. Die Curriculumentwicklung basiert nicht (nur) auf theoretischen Annahmen und Zielvorstellungen, sondern (auch) auf der empirischen Ermittlung von Bildungsbedarfen und überprüfbaren Lernanforderungen.

Seit der „realistischen Wende“ in der Mitte der 1960er-Jahre hat die berufliche Bildung immer mehr an Bedeutung gewonnen, während die kulturelle und politische Bildung immer seltener nachgefragt wird. Auch wenn die Notwendigkeit beruflicher Qualifizierung nicht in Frage gestellt werden soll, so ist doch eine Renaissance und Erneuerung der Bildungsidee wünschenswert.

Oskar Negt: Gewerkschaftliche Bildungsarbeit

Oskar Negt ist ein Vertreter der „Kritischen Theorie“ der Frankfurter Schule. Er war Assistent von Jürgen Habermas und seit 1971 Soziologieprofessor in Hannover. 1969 erschien sein vielbeachtetes Buch „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen – Zur Theorie und Praxis der

Arbeiterbildung“ (2. Aufl. 1971). Es ist in zweifacher Hinsicht bemerkenswert:

- Negt kritisiert darin die konventionelle gewerkschaftliche Bildungsarbeit, die vor allem „richtiges“ Wissen und die jeweils gültige gewerkschaftliche Politik vermittele. Stattdessen plädiert er für ein konfliktorientiertes Erfahrungslernen.
- Zum ersten Mal wird ein didaktisches Konzept – das exemplarische Lernen – soziologisch begründet. Übergeordnetes Ziel dieser Bildungsarbeit bleibt die Stärkung des Klassenbewusstseins der ArbeiterInnen, und zwar durch die Befähigung zum „soziologischen Denken“ auf der Grundlage alltäglicher, vor allem betrieblicher Erfahrungen. Erfahrungen in Streiks, Tarifverhandlungen, Kündigungen, Automatisierung sollen „in stabile sozialistische Einstellungen“ transformiert werden (vgl. Negt 1971, S. 9).

Negt ging von der lernpsychologischen Erkenntnis aus, dass die Effektivität der Lernprozesse umso größer ist, je mehr die Interessen der ArbeiterInnen angesprochen werden (vgl. ebd., S. 97). Der bevorzugte didaktische Zugang sei das exemplarische Lernen, das nicht – wie in der „bürgerlichen“ Pädagogik – zur Reduzierung der Stofffülle genutzt wird und den Lerninhalt auf Beispiele verkürze. Durch die Analyse des exemplarischen Falls würden vielmehr Strukturen und Prinzipien des politökonomischen Systems deutlich werden. *„Der exemplarische Bildungswert der Unterrichtsgegenstände wird durch drei Faktoren bestimmt: ihre Nähe zu den individuellen, den inhaltlich über die unmittelbaren Interessen hinausweisenden Elementen des Arbeiterbewusstseins, die allgemeine gesellschaftliche Zusammenhänge betreffen, und schließlich die Bedeutung, die den Bildungsgehalten für die Emanzipation des Arbeiters zukommt“* (ebd., S. 97). Pädagogische Methoden – z.B. Gruppendynamik – seien Negt zufolge der soziologischen Denkweise und den gesellschaftsveränderten Zielen untergeordnet. Zu den Lerninhalten sollten insbesondere klassenspezifische Sprachstrukturen, politische Ideologien, Gesellschaftsbilder, aber auch die

Geschichte der Arbeiterbewegung zählen. Dabei sollten keine wissenschaftlichen Detailkenntnisse gelehrt werden, sondern soziologische Zusammenhänge erschlossen und Handlungsmöglichkeiten reflektiert werden. Das Selbstbewusstsein der ArbeiterInnen solle gesteigert werden, wozu eine Wahrnehmung und Überwindung der „Selbstbefremdung“ gehöre (vgl. ebd., S. 43). Die Lernprozesse müssten deshalb ständig auf die konkreten Lebensverhältnisse, auf die „Daseinsbedingung als Arbeiter“ bezogen werden. *„Jeder einzelne Konflikt wird im Medium einer vorgegebenen Grundausrüstung der Wahrnehmung, der Sprache, des Denkens und schichtenspezifischer Persönlichkeitsstrukturen interpretiert“* (ebd., S. 44). Eine didaktische Verbindung zwischen individuellen Erfahrungen und gesellschaftlichen Strukturen stelle die „soziale Topik“ her. Soziale Topoi sind schichtspezifische Redewendungen, die auf alltägliche Erfahrungen und auf Deutungsmuster verweisen (z.B. „die da oben – wir hier unten“). *„Die Topoi dienen im Maße der gesellschaftlichen Orientierung der Individuen, wie ihr sozialer Gehalt Ausdruck der geschichtlichen Erfahrungen und der objektiven Lebensbedingungen der betreffenden Gruppen ist“* (ebd., S. 64). Viele dieser Redewendungen enthalten ein kritisches, widerständiges Potenzial, das in der Bildungsarbeit aktualisiert werden könne. Der theoretische Erkenntnisfortschritt von Negts Konzept besteht in der Verbindung von Didaktik und Gesellschaftstheorie, auch von Lernpsychologie und (schichtspezifischer) Linguistik, von Alltagserfahrung und soziologischem Wissen. Während alle älteren Volksbildungstheorien die Integration und Harmonisierung sozialer Interessensgegensätze anstrebten, betonte Negt die sozioökonomisch bedingten Klassegegensätze und Schichtunterschiede. Außerdem wertete er das Alltags- und Erfahrungswissen – im Vergleich zu dem wissenschaftlichen Wissen – auf. Damit hat Negt die erwachsenenpädagogische Diskussion der 1970er-Jahre nachhaltig beeinflusst.

Paulo Freire: Pädagogik der Unterdrückten

Paulo Freire (1921-1997) ist der international bekannteste Pädagoge Lateinamerikas.² Freire war

² Mehr zu Paulo Freire und seiner Lehre findet sich in der Ausgabe „Basisbildung – Herausforderungen für den Zweiten Bildungsweg“ des MAGAZIN erwachsenenbildung.at im Beitrag von Bianca Friesenbichler unter http://erwachsenenbildung.at/magazin/07-11/meb07-1_14_friesenbichler.pdf.

Jurist, Professor für Geschichte und Pädagogik, UNESCO-Bildungsexperte in Chile, er arbeitete für den „Ökumenischen Rat der Kirchen“ in Genf und war zuletzt Schuldezernent in Sao Paulo. Außerdem leitete er zahlreiche Alphabetisierungsprojekte. Wegen seiner revolutionären Befreiungspädagogik wurde er von der Militärdiktatur mehrere Monate inhaftiert. Freire hat auch in Deutschland mehrere Gastprofessuren wahrgenommen. Freire verstand sich als politischer Pädagoge: „Erziehung ist niemals neutral“ lautete eine seiner Maximen: Die Mehrheit der unterdrückten lateinamerikanischen Bevölkerung lebt Freire zufolge in einer „Kultur des Schweigens“. Die besitzlose Landbevölkerung hat kaum Chancen auf eine Schulbildung. Die Zahl der AnalphabetInnen ist hoch, sie hatten keine Möglichkeit, ihre Interessen zu artikulieren, ihre kulturelle Identität wurde zerstört. Hinter der Sprachlosigkeit verbirgt sich eine Ohnmachtserfahrung, wobei die Betroffenen die Fremdherrschaft oft verinnerlicht haben, so dass der Entfremdungsprozess noch beschleunigt wird. Alphabetisierung ist deshalb mehr als der Erwerb einer Kulturtechnik, Alphabetisierung ist der Ausweg aus der Sprachlosigkeit, ein Schritt zur Mündigkeit und „Bewusstwerdung“ („consientizacao“). Sprache ermöglicht nicht nur Kommunikation, sondern Sprache ist Konstruktion von Wirklichkeit (man denke nur an die Sprache der Militärs, der Bürokratie, der Bankiers, der PolitikerInnen).

„Im Wort begegnen wir zwei Dimensionen: der ‚Reflexion‘ und der ‚Aktion‘ [...] Es gibt kein wirkliches Wort, das nicht gleichzeitig Praxis wäre. Ein wirkliches Wort sagen heißt daher, die Welt verändern“ (Freire 1973, S. 71). Aktion und Reflexion sind also die Leitbegriffe Freires Befreiungspädagogik. Aktion ohne Reflexion führe zum Aktionismus. Reflexion ohne Aktion sei Verbalismus.

Freires Alphabetisierungsmethode basiert auf der Ermittlung alltäglicher, lebenswichtiger Schlüsselbegriffe. Er hat deshalb auch in den Dörfern seiner AdressatInnengruppen gelebt, um ihre Probleme, ihren Wortschatz, ihre Redewendungen zu erfahren. Sein Alphabetisierungsprogramm beinhaltet folgende Schritte: Die Alltagssituationen enthalten „generative Wörter“. Diese Wörter (die bei der Alphabetisierung in Silben zerlegt werden) verweisen

auf „generative Themen“, die wiederum das „thematische Universum“ der Menschen ausmachen. Generative Themen beziehen sich auf existenzielle „Grenzsituationen“, in denen die Menschen an Grenzen stoßen, indem sie mit Macht und Unterdrückung konfrontiert werden.

In den Alphabetisierungskursen wird nicht nur gelernt, Worte zu lesen und zu schreiben, sondern durch eine „problemformulierende Methode“ werden die angesprochenen Grenzsituationen – insbesondere Herrschaft und Befreiung – reflektiert und durch Bilder visualisiert. Freire hierzu wörtlich: *„Ich muss noch einmal unterscheiden, dass sich das generative Thema nicht im Menschen abgesehen von der Wirklichkeit finden lässt, auch nicht in der Wirklichkeit abgesehen vom Menschen [...] Es ist nur innerhalb des Mensch-Welt-Verhältnisses erfassbar. Wer nach dem generativen Thema sucht, fragt nach dem Denken des Menschen über die Wirklichkeit und nach seinem Handeln in der Wirklichkeit, worin seine Praxis beruht“* (ebd., S. 88).

Freire distanzierte sich mit seiner reflexiven Methode von dem im staatlichen Bildungswesen vorherrschenden „Bankiers-Konzept der Erziehung“, in dem die SchülerInnen wie „Container“ von den LehrerInnen mit Wissen „gefüllt“ werden (vgl. ebd., S. 57). Die Bankiers-Erziehung reproduziere die Strukturen und Mechanismen einer „unterdrückerischen Gesellschaft“, die den Menschen als unmündige, determinierbare Wesen betrachtet und selbstbestimmtes, kritisches Denken verhindert.

Freires pädagogisches Konzept lässt sich nicht ohne Weiteres von Lateinamerika nach Europa übertragen, auch wenn es – wie Freire behauptet – eine „Dritte Welt in der Ersten Welt“ gibt. Auch seine Alphabetisierungsmethode lässt sich nicht auf die deutsche Sprache anwenden. Anregend sind vor allem seine soziolinguistischen Überlegungen zum Verhältnis von Sprache, Denken und Handeln, aber auch sein didaktisches Konzept eines Erfahrungslernens auf der Grundlage generativer Wörter und Themen. Die neuere Milieuforschung hat auf die Vielfalt der „thematischen Universen“ in unserer Gesellschaft hingewiesen. „Kulturen des Schweigens“, d.h. das Nicht-gehört-Werden benachteiligter Gruppen gibt es auch in unserer Gesellschaft.

Die Epoche der Professionalisierung

In den 1970er-Jahren traten mehrere Erwachsenenbildungsgesetze in Kraft.³ Gleichzeitig wurden zahlreiche Professuren an wissenschaftlichen Hochschulen eingerichtet, und es wurden Diplomstudiengänge für den erwachsenenpädagogischen Nachwuchs eingeführt. Dieser Prozess wird als Professionalisierung bezeichnet: einerseits die wissenschaftliche Qualifizierung des Personals, andererseits die Intensivierung der empirischen Forschung und der Theoriebildung. Die junge Disziplin war um eine Profilierung bemüht, und zwar hochschulintern, aber auch extern gegenüber den Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Die Wissenschaft der Erwachsenenbildung wurde überwiegend als sozialwissenschaftliche Disziplin definiert, so dass relevante Theorien der Bezugswissenschaften, insbesondere der Soziologie assimiliert wurden. Gleichzeitig musste die neue Disziplin ihre spezifische pädagogische Fragestellung, ihr „Proprium“ klären. So lassen sich – vereinfacht – zwei theoretische Zugänge unterscheiden:

- Die Anwendung von Theorien der Nachbardisziplinen auf Erwachsenenbildung, insbesondere zur gesellschaftlichen und politökonomischen Begründung und Funktion
- Die Fokussierung auf pädagogische Probleme, insbesondere des Lehrens und Lernens Erwachsener

Die Kommunikation zwischen beiden Fraktionen verlief nicht immer harmonisch: Für die GesellschaftstheoretikerInnen war die Beschäftigung mit didaktischen Themen nachrangig und wurde als Vernachlässigung der „eigentlichen“ Grundsatzfragen kritisiert. Andererseits wurde die gesellschaftskritische Perspektive von vielen PädagogInnen als Politisierung der Erwachsenenbildung abgelehnt (vgl. Axmacher in: Dewe/Frank/Huge 1988, S. 78). Es besteht weitgehend Übereinstimmung darüber, dass die Wissenschaft der Erwachsenenbildung (auch: Erwachsenenpädagogik, Andragogik, Wissenschaft des lebenslangen Lernens) eine interdisziplinäre, integrative Querschnittswissenschaft ist.

Bernd Dewe, Günter Frank und Wolfgang Hüge, die den Stand der Theoriediskussion aus den 1970er- und 1980er-Jahren geordnet und systematisiert haben, sprechen von einer „Vermittlungswissenschaft“. „Vermittelt“ wird einerseits zwischen Erziehungs- und Sozialwissenschaften, andererseits zwischen wissenschaftlichen Positionen und dem Erfahrungswissen der PraktikerInnen. Die wissenschaftliche Theorie hat die „*Funktion, innerhalb der Lebenspraxis auftauchende Handlungsprobleme in ihrer strukturellen Bedingtheit zu klären und die so gewonnenen Einsichten, die den lebenspraktisch Handelnden u.a. aufgrund der sie involvierenden Sachzwänge teilweise unbekannt bzw. latent bleiben, an die Lebenspraxis zu vermitteln*“ (Dewe/Frank/Hüge 1988, S. 25). Wissenschaftliche Theorie ist also nicht „richtiger“ als das Erfahrungswissen. Wissenschaftswissen und Erfahrungswissen beinhalten unterschiedliche Perspektiven mit verschiedenen Referenzsystemen. „*Wissenschaft und Lebenspraxis sind somit Ausdruck unterschiedlicher Interpretationen der gesellschaftlichen Wirklichkeit*“ (ebd., S. 27). Dennoch stehen sich die beiden Sichtweisen nicht antithetisch gegenüber, sondern die Übergänge zwischen wissenschaftlicher Theorie und praktischer Erfahrung sind fließend (vgl. ebd., S. 28).

Wissenschaft und Alltagserfahrung sind unterschiedliche Beobachtungsperspektiven. Das heißt aber nicht, dass WissenschaftlerInnen nicht auch PraktikerInnen sind und dass PraktikerInnen nicht auch über wissenschaftsgesättigte Theorien verfügen.

Wissenschaftliche Theorieperspektiven

Dewe, Frank und Hüge unterscheiden in ihrer Theorieübersicht mehrere wissenschaftliche Zugänge zur Erwachsenenbildung:

System- und verhaltenstheoretische Ansätze

Systemansätze beschäftigen sich mit der Makro-Ebene der Erwachsenenbildung, also mit sozioökonomischen und soziokulturellen Begründungen und Funktionen. „*Diese Theorien, von denen wir [...]*

³ 1973 bekannte sich die Bundesrepublik Österreich erstmals zur finanziellen Förderung der Erwachsenenbildung und des Büchereiwesens und formulierte ein Förderungsgesetz. Weitere Informationen zum Förderungsgesetz finden sich unter http://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/gesetze/foerderungsgesetz.php.

die Bildungsökonomie, die Politische Ökonomie des Ausbildungssektors sowie die funktional-strukturelle Systemtheorie in ihrer konzeptionellen Anwendung auf die Erwachsenenpädagogik darstellen, beschäftigen sich vor allem mit der Abstimmung von ‚Bildungsproduktion‘ und gesellschaftlichen ‚Bildungsbedürfnissen‘“ (ebd., S. 60). In den Systemtheorien wird auf geisteswissenschaftliche Begriffe wie „Subjekt“, „Mündigkeit“, „Weltverstehen“ verzichtet. Der Bildungsbegriff wird weitgehend durch einen pragmatischen Lern- und Qualifikationsbegriff ersetzt. „Dieser empirisch-analytische, sozialwissenschaftlich ausgerichtete Umbruch in der Erwachsenenbildungstheorie kann als ein Reflex auf außerwissenschaftliche Entwicklungen in der bundesrepublikanischen Gesellschaft verstanden werden“ (ebd., S. 92). Insbesondere der Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften und eine entsprechende Instrumentalisierung der Erwachsenenbildung (die jetzt überwiegend als Weiterbildung bezeichnet wird) beeinflussen auch die theoretischen Diskurse. „Unter Berufung auf das systemtheoretische Konstrukt des Äquivalenzfunktionalismus wurde versucht, die Gesamtheit der funktionalen Leistungen des quartären Bildungsbereichs für die ‚Bestandhaltung‘ einzelner gesellschaftlicher Subsysteme (neben Ökonomie noch Politik, Wissenschaft, Kultur usw.) zu erfassen und zu bestimmen“ (ebd., S. 92f.).

„Verhaltenstheorien“ analysieren, reflektieren die Mikro-Ebene der Erwachsenenbildung, also die Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen. „Mit dieser Dimension von Erwachsenenbildung befassen sich insbesondere lernpsychologische Analysen, die ihrerseits in der Regel die Bedarfsprognosen und -analysen der Systemansätze (vor allen Dingen der Bildungsökonomie) zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen und Konzeptualisierungen machen“ (ebd., S. 60).

Die lernpsychologischen Forschungen und Theorien vertreten – im Unterschied zu früheren Positionen – eine optimistische Einschätzung der Lernfähigkeit Erwachsener. Offenbar muss die ältere „Adoleszenz-Maximum-Hypothese“ relativiert und differenziert werden. Erwachsene sind auch im höheren Alter noch lernfähig, wenn

- „das Tempo des Lernens den jeweiligen Lernmöglichkeiten Erwachsener angemessen ist [...]“

- der Lernstoff in sinnvoller und zusammenhängender Form dargeboten wird [...]
- der Lerninhalt auf konkrete Alltags- und Handlungsprobleme in Beruf wie Freizeit bezogen ist [...]
- ein positives Verhältnis zum Lernen selbst vorhanden ist [...]“ (ebd., S. 99).

Kultur- und sozialisationstheoretische Ansätze

Zu diesen Ansätzen gehören nach Dewe, Frank, Hüge:

- geisteswissenschaftlich-hermeneutische Theorien
- sozialisationstheoretische Begründungen
- kulturtheoretische Perspektiven

Im Unterschied zu systemtheoretischen Ansätzen betonen diese Konzepte die symbolische Strukturiertheit der Erwachsenenbildung, den subjektiven und objektiven „Sinn“ dieses Bildungsbereichs: Deshalb rückt der Bildungsbegriff erneut in den Mittelpunkt, „Bildung lässt sich aus dieser Perspektive nicht als passive Übernahme vorgegebener Wissens Elemente fassen, sondern als aktive Konstruktionsleistung des Subjekts“ (ebd., S. 120).

Geisteswissenschaftliche Theorien interpretieren Erwachsenenbildung als „Verkörperung von kulturellen Wertideen“, die durch „Sinnverstehen“ erschlossen werden können. Das – wieder erstarkte – Interesse an geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Denkmustern hängt zweifellos mit einer Krise der industriellen Moderne und damit verbundenen kulturpessimistischen Deutungen zusammen. „Daraus resultiert [...] die verstärkte Kritik an den quantitativen, auf Messbarkeit sozialer Daten zielenden Methoden der empirischen Sozialforschung und die Hinwendung zu qualitativen, den Sinngehalt gesellschaftlicher Tatsachen erfassenden Verfahrensweisen“ (ebd., S. 123).

Sozialisationstheorien stellen eine Brücke zwischen Soziologie und Erwachsenenpädagogik her. Unter Sozialisation wird verstanden:

- „der Vorgang der Vergesellschaftung des Individuums im Laufe seiner Lebensgeschichte
- die soziale Konstitution der Persönlichkeit im Rahmen ihrer handelnden Auseinandersetzung mit der Umwelt

- *die aktive Aneignung der kulturellen Überlieferung in Form von Werten, Normen und Wissensstrukturen*“ (ebd., S. 140).

Erwachsenensozialisation ist umfassender als Erwachsenenbildung. Sie beinhaltet gesellschaftliche Prozesse und Strukturen, die das Denken, Fühlen und Handeln oft unbemerkt beeinflussen. So sind die Massenmedien eine wirksame Sozialisationsinstanz. Während früher die Auffassung vorherrschte, der Sozialisationsprozess sei mit dem Jugendalter beendet, wird heute von lebenslanger Sozialisation ausgegangen. Der Begriff „Erwachsenensozialisation“ wurde von Oliver Brim (1974) geprägt. Hartmut GRIESE, der dieses Konzept in Deutschland populär gemacht hat, weist besonders auf den nachhaltigen Einfluss biografischer „Schaltstellen“ hin (siehe GRIESE 1979). Generell ist festzustellen: Je beschleunigter der sozioökonomische und soziokulturelle Wandel, desto größer sind die Sozialisationsveränderungen im Erwachsenenalter. Die institutionalisierte Erwachsenenbildung kann die (Selbst-)Reflexion dieser Veränderungen anregen und unterstützen.

Dewe, Frank und Hüge unterscheiden drei sozialisationstheoretische Ansätze:

- einen rollentheoretisch-funktionalistischen Ansatz, der vor allem von Talcott Parsons entwickelt worden ist
- einen symbolisch-interaktionistischen Ansatz, der – im Unterschied zu Parsons normativem Konzept – einem interpretativen Paradigma zuzuordnen ist
- einen strukturalistischen Ansatz, der die rigiden Normen der Rollentheorie einerseits und die Subjektivierung des symbolischen Interaktionismus andererseits kritisiert. Vor allem Ulrich Oevermann betont demgegenüber *„die objektive Strukturiertheit der sozialisatorischen Interaktion“* (ebd., S. 159), d.h. objektive gesellschaftliche Strukturen beeinflussen gleichsam „hinter unserem Rücken“ unser Handeln.

Zu den sozialwissenschaftlich-kulturtheoretischen Ansätzen zählen Dewe, Frank und Hüge eine wissenschaftstheoretische Sichtweise, die die handlungsleitende Funktion des Alltagswissens betont, eine

deutungsmustertheoretische Perspektive und die Habitustheorie Pierre Bourdieus. Dewe, Frank und Hüge führen dazu aus: *„Der Habitus ist ein Regelsystem, das die für einen Handelnden [...] charakteristischen kulturellen Konfigurationen von Denk-, Handlungs- und Klassifizierungsmustern bezeichnet“* (ebd., S. 203).

Die Klassifizierungsvorschläge von Dewe, Frank und Hüge sind verdienstvoll und anregend. Allerdings ist die Beobachtungsperspektive soziologisch. Zu Wort kommen – amerikanische, französische, deutsche – SoziologInnen, kaum aber ErwachsenenpädagogInnen. Auf bildungspraktische Konsequenzen wird kaum hingewiesen. Erwachsenenbildung als Feld des Lehrens und Lernens gerät in Vergessenheit. Ein Beispiel: Selbstverständlich ist der symbolische Interaktionismus eine aufschlussreiche Hintergrundtheorie. Die erwachsenenpädagogische Frage ist jedoch: Welche symbolischen Interaktionen sind für welche Zielgruppen und welche Themen relevant? Welche Interaktionen fördern oder behindern Lernprozesse? Wie können Lehrende solche Interaktionen gestalten? Die Theorieübersicht von Dewe, Frank und Hüge ist charakteristisch für die 1970er-Jahre, in denen die Gesellschaftstheorie den pädagogischen Diskurs beherrschte und in denen gesellschaftliche Strukturfragen im Vordergrund standen. Makro- und Mikrodidaktik erschienen nebensächlich.

Praxisimmanente Theorieansätze

Ich selbst habe mich seit den 1970er-Jahren um eine Typologisierung erwachsenenpädagogischer Theorieansätze bemüht. Mein Vorgehen war eher induktiv: Ich bin von dem Selbstverständnis der (pluralistischen) Bildungspraxis ausgegangen, wie es sich aus Leitbildern, offiziellen Stellungnahmen, aber auch Programmen und Arbeitsplänen ablesen lässt. Diese Texte enthalten explizit oder implizit theoretische Annahmen über Sinn und Funktion der Bildungsarbeit. Diese Alltagstheorien lassen sich oft mit wissenschaftlichen Theorien und empirischen Befunden verbinden. Auf diese Weise entstehen „Profile“ der Bildungsarbeit, typische Theorie-Praxis-Muster und bildungspolitische Entwürfe. Um solche Profile vergleichen und auch Unterschiede feststellen zu können, habe ich vertikal sechs Ebenen ermittelt:

- Wissenschafts- und erkenntnistheoretische Grundlagen
- Gesellschaftstheoretische Annahmen
- Anthropologische Prämissen
- Bildungs- und lerntheoretische Setzungen
- Makrodidaktik (Programmplanung)
- Mikrodidaktik/Methodik

Vielleicht sollte noch eine organisationstheoretische Ebene berücksichtigt werden.⁴

Einen ersten Typologisierungversuch habe ich Anfang der 1970er-Jahre zur Diskussion gestellt. Das war die Zeit, in der die Kapitalismus- und Gesellschaftskritik auch die Diskussionen in der Erwachsenenbildung dominierte, in der Pädagogik selbst aber noch ein normatives, geisteswissenschaftliches Denken weit verbreitet war. Damals habe ich fünf Konzeptionen unterschieden (vgl. Siebert 1977, S. 13ff.):

Personalistische Konzeptionen

Diese Konzeptionen basieren auf idealistischen, neuhumanistischen, aber auch christlichen Annahmen und betonten die individuelle Persönlichkeitsentwicklung durch die Auseinandersetzung mit „klassischen“ Kultur- und Bildungsgütern. Im Vordergrund steht eine „zweckfreie“ Allgemeinbildung. Häufig wird zivilisationskritisch vor Gefahren der so genannten „Massengesellschaft“ gewarnt. Milieutheoretisch wird vor allem das Bildungsbürgertum angesprochen.

Marktorientierte Konzeptionen

Erwachsenenbildung orientiert sich an der Nachfrage und am Bedarf einer modernen Leistungs- und Konkurrenzgesellschaft. Auch die Mehrheit der Bevölkerung erwartet ein beruflich verwertbares, karriererelevantes, nützliches Qualifizierungsangebot, möglichst mit anerkannten Zertifikaten. Erwachsenenbildung wird zur abhängigen Variable des ökonomischen Systems. Bildungssoziologische TeilnehmerInnenbefragungen bestätigen dieses Konzept.

Reformerische Konzeptionen

Erwachsenenbildung ist seit ihren Anfängen ein Motor des Demokratisierungsprozesses gewesen. Erst recht nach den Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus ist der demokratische Staat auf politisch informierte und „aufgeklärte“ BürgerInnen angewiesen. Besonders zu fördern ist deshalb die politische Bildung. Außerdem leistet Erwachsenenbildung dadurch einen Beitrag zur Gesellschaftsreform, da sie Chancenungleichheiten im Bildungssystem abbaut.

Politökonomische Konzeptionen

Dieser Ansatz kritisiert die idealistischen und systemstabilisierenden Begründungen der „bürgerlichen“ Erwachsenenbildung. Auch die reformerischen Konzepte gelten als naiv. Bildungsarbeit – auch berufliche Bildung – muss mit Ideologiekritik verbunden werden. Auch muss Erwachsenenbildung zur Überwindung der dequalifizierenden Arbeitsteilung beitragen.

Neomarxistische Konzeptionen

Die Erwachsenenbildung ist nur im Kontext des Klassenkampfes gegen den Kapitalismus zu rechtefertigen. Eine Theorie der Erwachsenenbildung muss auf einer systemkritischen Theorie basieren. Erwachsenenbildung hat zur Emanzipation der Lohnabhängigen durch Stärkung ihres Klassenbewusstseins beizutragen.

Diese Lesarten sind nur vor dem sozialhistorischen Hintergrund des wirtschaftlichen Aufschwungs, aber auch der politischen Restauration und des Kalten Krieges zu verstehen. Ich habe diesen Klassifizierungsversuch seitdem mehrfach revidiert und auch ergänzt. So beeinflussten seit den 1980er-Jahren die Ökologie- und die Frauenbewegung nicht nur die politischen Diskussionen, sondern auch die Angebote der Erwachsenenbildung. Untersuchungen von Ulrich Beck u.a. zur Individualisierung in einer Risikogesellschaft begünstigten eine Wiederentdeckung des „subjektiven Faktors“ – wie es damals hieß. Psychologisches Denken – vor allem Biografie- und

⁴ Nähere Ausführungen zum organisationstheoretischen Ansatz finden sich in Rainer Zechs Beitrag „Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen. Erste Ergebnisse einer erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung“ in der vorliegenden Ausgabe des Online-Mediums MAGAZIN erwachsenenbildung.at unter http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8_14_zech.pdf.

Identitätstheorien – überlagerten zunehmend die soziologischen Begründungen der Erwachsenenbildung. Außerdem wurde in den 1990er-Jahren eine bisher vernachlässigte Dimension der Erwachsenenbildung, nämlich die Erkenntnistheorie (wieder) entdeckt. Insbesondere der „radikale Konstruktivismus“ spitzte die Frage nach dem Realitätsgehalt unserer Wirklichkeiten zu. Paul Watzlawicks Buchtitel „Wie wirklich ist die Wirklichkeit?“ wurde zur Streitfrage auch in der Erwachsenenbildung. Hinzu kam, dass der Dualismus von Berufs- und Allgemeinbildung an Bedeutung verlor. Integrative, an sozialen und personalen Kompetenzen orientierte Bildungsprogramme erwiesen sich als zeitgemäß. Eine solche integrative Erwachsenenbildung wird auch angesichts der zunehmenden „Desintegration“ (siehe Honneth 1994) in unserer multikulturellen Gesellschaft immer dringlicher. Zu berücksichtigen sind aber nicht nur soziokulturelle und sozioökonomische, neuerdings auch globale Veränderungen, sondern auch empirische Forschungsergebnisse. Dazu gehören neue Untersuchungen zur Weiterbildungsbeteiligung (siehe Rosenblatt/Bilger 2008), unterschiedliche Bildungsinteressen sozialer Milieus (siehe Barz/

Tippelt 2004), selbstgesteuertes Lernen und informelle Lernaktivitäten (siehe Schiersmann 2006). Die Übersicht in Abb.3 versucht die Theorieansätze mit den oben genannten Dimensionen in Stichworten darzustellen (zur ausführlichen Begründung vgl. Siebert 2006, S. 106).

„Wissenschaftstheorien für Bildungskonzepte“

Peter Faulstich unterscheidet in „Weiterbildung“ (2003) wissenschaftstheoretische Ansätze der Erwachsenenbildung. Ähnlich wie die KonstruktivistInnen relativiert er ihren Wahrheitsgehalt. Das Anregungspotenzial wissenschaftlicher Theorien bestehe nicht in ihrer Abbildung, sondern in ihrer distanzierten, verfremdenden Beobachtung. *„Was wir wahrnehmen und was wir denken ist nicht unmittelbar wahr als übereinstimmend mit der Wirklichkeit. Es ist eine [...] Illusion, es gäbe einen perspektivenunabhängigen, realitätsunmittelbaren Zugriff auf Wahrheit. Weil logisch zwingende, unbedingte Ableitungen und Letztbegründungen nicht möglich sind, entstehen überhaupt erst konkurrierende Strategien, mit Ungewissheit umzugehen“* (Faulstich 2003, S. 91).

Abb. 2: Theorieansätze und Theorieebenen

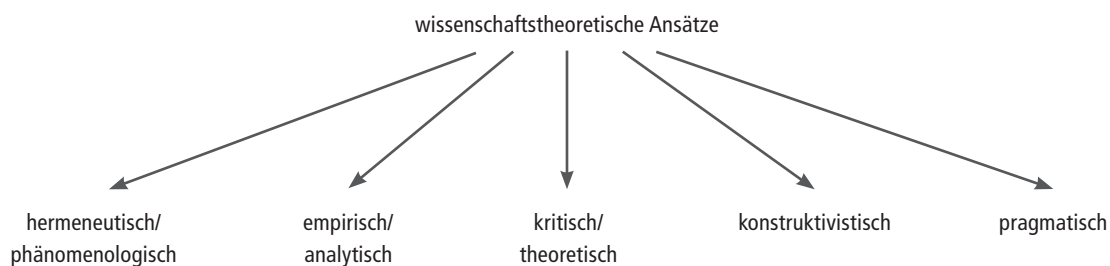
	Technologischer Ansatz	Identitätstheoretischer Ansatz	Integrativer Ansatz	Sozialökologischer Ansatz	Genderspezifischer Ansatz	Konstruktivistischer Ansatz
Wissenschafts-/ Erkenntnistheorie	normatives Paradigma, kausalanalytisch, quantifizierend, mechanistisch	Idealismus, Aufklärung, interpretatives Paradigma, hermeneutisch	Interdisziplinarität, Lebenswelt	ökologisches Paradigma, Kritik an Naturwissenschaften	interpretatives Paradigma, ganzheitlich	nicht-dualistisch, nicht normativ, nicht reduktionistisch
Gesellschaftstheorie	technischer Fortschritt, Wirtschaftswachstum, Rationalisierung	Pluralisierung und Individualisierung, Verlust sozialer Stützsysteme	Interdependenz Technik, Wirtschaft, Politik, Abbau der Arbeitsteilung, multikulturell	Krise des Industrialismus, ökologische Erneuerung, reflexive Modernisierung	Gleichberechtigung, Gender = gesellschaftliches Konstrukt	Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeit, Pluralität
Anthropologie	Qualifizierung und Motivation als Produktivkräfte, defizitäres Bewusstsein	Auflösung der Normalbiografie, Emanzipation, Identitätskrisen	Ganzheitlichkeit, Anerkennung von Differenz	innere Ökologie, neue Körperlichkeit, Wertewandel, ökol. Ethik, Ästhetik	Einheit Geist/ Körperlichkeit	kognitive Autonomie und soziale Zugehörigkeit
Bildungs-/ Lerntheorie	Unterrichts- u. Sozialtechnologie, Programmierbarkeit, instrumentelles Lernen, dualistisches Denken	Identitätslernen, reflexives Lernen, Erfahrungslernen, Betroffenheit	Zusammenhangswissen, Deutungsmuster, interkulturelles Paradigma, vernetztes Denken	vernehmende Vernunft, Unterlassungshandeln, antizipatorisches Lernen	ganzheitliche Bildung, vernetztes Denken	Beobachtung II. Ordnung, selbstgesteuertes Lernen
Makrodidaktik	Personal- u. Organisationsentwicklung, Qualifikationsbedarf, geschlossene Curricula	subjektorientierte Themen, Bildungsbedürfnisse, Lebensweltbezug	Integration berufl., allg., pol. Bildung, gemischte Zielgruppen fachbereichsübergreifend	Integration Ökologie und Gesundheit, Kultur, Beruf, selbstorganisierte Initiativen	Frauenbildung/ Männerbildung	generative Themen, Lebensweltorientierung
Mikrodidaktik/ Methodik	Technologietransfer, Schlüsselqualifikationen, Effizienz, Lernort Betrieb	Therapienähe, biografische Methoden, teilnehmerorientiert	problemorientiert, projektorientiert, soziales Lernen, Gruppenarbeit	Lernökologie, Entschulung, spielerisches, aktivierendes Lernen, Erkundungen	geschlechtergerechte Didaktik, Biographizität	Konstruktionsmethoden, Anschlussfähigkeit, Metakognition

Quelle: Siebert 2006, S. 106.

Er unterscheidet fünf wissenschaftstheoretische „Grundpositionen“, die lebenslanges Lernen jeweils verschieden begründen (vgl. ebd., S. 93). Hermeneutisch-phänomenologische geisteswissenschaftliche Denkansätze von Wilhelm Dilthey, Nohl, Flitner, Spranger u.a. haben Faulstich zufolge die Erwachsenenbildung bis Mitte der 1960er-Jahre beeinflusst. Mit der Professionalisierung der Erwachsenenbildung wurden mehr und mehr empirische

Forschungen durchgeführt. Faulstich dazu zusammenfassend: „*Empirische Forschung zum Lernen und die Übernahme quantifizierender erfahrungswissenschaftlicher Methoden waren eine Konsequenz der von Heinrich Roth 1962 propagierten ‚realistischen Wendung‘ von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft [...] Ansätze der Lehr-Lern-Forschung in der Erwachsenenbildung waren von diesem Modell infiziert*“ (ebd., S. 113).

Abb. 3: Fünf wissenschaftstheoretische „Grundpositionen“



Quelle: Faulstich 2003, S. 93.

Die Kritische Theorie der Frankfurter Schule ist vor allem von Theodor W. Adorno, Max Horkheimer und Jürgen Habermas konzipiert worden. „*Hier findet sich*“ – so Faulstich – „*die spezifische Kombination von Interesse und Vernunft, welche die kritische Theorie durchzieht. Vernunft richtet sich demgemäß nicht auf die Faktizität des Bestehenden, sondern auf Potenziale des Möglichen*“ (ebd., S. 118). Eine Gegenposition zur Kritischen Theorie ist der Konstruktivismus, von dem sich Faulstich jedoch distanziert: „*Suche nach Wahrheit als Anspruch auf gültige Interpretationen von Welt wird aufgegeben und ein dem sozialen Individualismus korrespondierender theoretischer Pluralismus und Relativismus propagiert*“ (ebd. S. 126). Faulstich ist der Meinung, dass Begriffe wie Autopoiesis den Bildungs- und Aufklärungsbegriff nicht ersetzen können. Er selbst plädiert für eine pragmatische Grundlegung der Erwachsenenbildung. Bekannte Vertreter dieser Richtung sind die Amerikaner Charles Sanders Peirce, William James und John Dewey. Dewey etwa plädiert für eine erfahrungs- und handlungsorientierte Pädagogik,

wie Faulstich ausführte: „*Wirklichkeit erschließt sich den Handelnden nicht durch die Rezeption durch die Sinne und nicht durch abstraktes Denken, sondern praktisch-konstruktiv im Zusammenhang des Vollzugs von Handlungen. Dabei sind Handlungen immer eine Einheit von Wissen, Gefühlen und Werturteilen*“ (ebd., S. 143).

Faulstich selbst verknüpft den Pragmatismus mit der Kritischen Theorie. Er hält an einem Wahrheitsbegriff fest und beschreibt Wissenschaft als „*Lebensform*“. „*Ein kritisch-pragmatisch geklärtes Konzept von Wissenschaft und Bildung steht vor der Aufgabe, alle drei Dimensionen – die technische, die reflexive und die praktische – im Leistungsspektrum aufzunehmen*“ (ebd., S. 153). Ein solches Konzept bezeichnet er als „*lebensentfaltende Bildung*“.

Aktuelle Diskussionen und Trends

2008 hat Sigrid Nolda eine „*Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung*“ veröffentlicht.⁵ In

⁵ Eine von Wilhelm Filla verfasste Rezension des genannten Buches von Sigrid Nolda findet sich in der aktuellen Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at unter http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/18_filla.pdf.

dem Kapitel über „deutungsanalytische Sichten auf Erwachsenenbildung“ erörtert sie den symbolischen Interaktionismus sowie „systemisch-konstruktivistische Ansätze“. Nolda schreibt dazu: „Lernen ist damit in prinzipieller Weise ein ‚Deutungslernen‘, wobei das explizite Deutungslernen, also eine pädagogische Kommunikation über Deutungen, eher eine Sonderform darstellt. Ein direkter, verändernder Zugriff auf Deutungen von Lernenden ist dabei nicht möglich. Lehrende können Veränderungen nicht erzeugen, sie können sie bestenfalls ermöglichen. Es wird deshalb für ein Umstellen von der sogenannten ‚Erzeugungsdidaktik‘ auf eine ‚Ermöglichungsdidaktik‘ plädiert“ (Nolda 2008, S. 40). Damit verweist sie auf einen Begriff, den Rolf Arnold populär gemacht hat.⁶

In dem Kapitel über „modernisierungstheoretische Sichten auf Erwachsenenbildung“ behandelt sie Ulrich Becks Analysen der „Risikogesellschaft“ und der „reflexiven Modernisierung“, die damit verbundenen Prozesse der Individualisierung und der Pluralisierung (siehe dazu etwa die soziale Milieuforschung) sowie die Theorie der Wissensgesellschaft. In dem Abschnitt über die Wissensgesellschaft weist sie nicht nur auf die Expansion wissenschaftlichen Wissens, sondern auch auf die „Veränderung der Bedeutung und des Umgangs mit Wissen“ (ebd., S. 49) hin. Konstruktivistisch betrachtet könne Wissen nicht linear vermittelt werden, sondern werde in den Köpfen der Individuen autopoietisch und selbstreferenziell erzeugt. Ein wesentliches Merkmal der Wissensgesellschaft sei Nolda zufolge aber nicht (nur) der Wissenszuwachs, sondern (auch) die Zunahme des Nichtwissens. Wie angesichts des Nichtwissens kompetent und verantwortlich gehandelt werden kann, sei eine pädagogische Schlüsselfrage. Aktuell in dem Theorienspektrum von Nolda ist vor allem das Kapitel über „diskursanalytische und machttheoretische Sichten auf Erwachsenenbildung“. „Neben dem bildungspolitischen Diskurs bildet der Diskurs der Praktiker und Institutionenvertreter einen wichtigen Gegenstand der Diskursanalyse. Auch hier geht es nicht um die

Charakterisierung eines Individualstils, sondern um das Aufspüren allgemeiner Tendenzen, denen die einzelnen Verfasser solcher Texte Ausdruck verleihen“ (ebd., S. 63). Allerdings bleibt zu fragen, ob hier nicht alter Wein in neue Schläuche gegossen wird. Den Diskursbegriff hat Habermas bereits in den 1960er-Jahren verwendet und eine kritische – auch ideologiekritische – Interpretation offizieller Verlautbarungen ist auch nicht neu.

Ein weiterer Theorieansatz ist – nach Nolda – „Weiterbildung als gouvernementale Machtpolitik“. Dieses Konzept der „gouvernementalität“⁷ stammt von Michel Foucault. „Dabei geht es“ – wie die Autorin ausführt – „vor allem um Umbrüche, die im Zeichen des sogenannten Neoliberalismus stehen, in dem der Rückzug des Staates aus der Verantwortung für die Bürger mit Appellen zur Eigenverantwortung einher geht. Diese neoliberale Gouvernementalität ist bei der Behandlung unterschiedlicher gesellschaftlicher und ökonomischer Probleme erkennbar und betrifft auch den Bereich der Weiterbildung“ (ebd., S. 65).

Ob diese politische Analyse in der momentanen Weltwirtschaftskrise noch zutrifft, erscheint zweifelhaft. Bezogen auf Weiterbildung wird Selbststeuerung von Nolda als verkappte Fremdsteuerung wahrgenommen. „Unter gouvernementalitätstheoretischer Perspektive stellt sich das selbstgesteuerte Lernen nämlich als eine Steuerungstechnologie des Staates und Weiterbildung als Teil der damit verbundenen Macht dar“ (ebd., S. 65). Auch hier ist anzumerken: Seit der „Didaktik der Aufklärung“ wissen wir, dass jedes Autonomiekonzept auch eine Kehrseite und damit ungewollte Nebenwirkungen hat. Darauf aufmerksam zu machen, erscheint berechtigt. Eine Selbststeuerung des Lernens deshalb abzulehnen, erscheint jedoch kontraproduktiv. Wie in den 1970er-Jahren beschäftigen sich diese – von Foucault u.a. – beeinflussten Theorien wieder mit politologischen Fragestellungen. Der/die lernende Erwachsene, seine/ihre Lernmotive und Lerninteressen, scheinen wieder aus dem Blick zu geraten. Pädagogische Begrifflichkeiten verlieren wieder an Bedeutung.

6 Arnold registriert vor dem Hintergrund des systemisch-konstruktivistischen Paradigmas einen Wandel der Lernkulturen und damit auch der Lehrstile. Es zeichne sich auch in der Praxis eine „alternative Lernkultur“ ab. „Der darin seinen Ausdruck findende Paradigmenwechsel ist durch die beiden Trends ‚von der Wissenspräsentation zur Wissenserschließung‘ und ‚von der Wissenseignung zur Wissenserzeugung‘ gekennzeichnet“ (Arnold/Pätzold 2008, S. 179).

7 Näheres zum Gouvernementalitätsansatz von Michel Foucault findet sich im Beitrag „Lebenslanges Lernen – Tugend oder gouvernementales Optimierungskalkül?“ von Agnieszka Dzierzbicka unter http://erwachsenenbildung.at/magazin/07-2/meb07-2_03_dzierzbicka.pdf

Knud Illeris: The three Dimensions of Learning

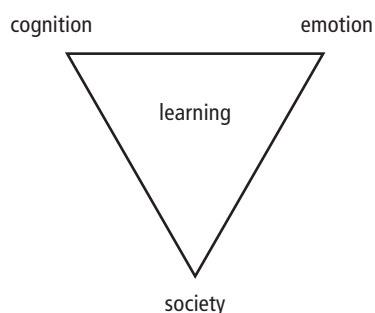
In den meisten bisher dargestellten Theorien und Theorieübersichten kamen lerntheoretische Perspektiven zu kurz (mit Ausnahme des Konstruktivismus). Außerdem wurden die Verknüpfungen zwischen soziologischen, psychologischen und didaktisch-methodischen Sichtweisen vernachlässigt (eine Ausnahme ist Negt). Der Däne Knud Illeris versucht, diese Lücke zu schließen. Er ordnet die Vielzahl der Lerntheorien und verbindet einen gesellschaftlichen mit einem individuellen Zugang. Illeris unterscheidet externe (soziale) und interne (psychische) Aspekte des Lernens:

Jedes Lernen beinhaltet zwei vom Wesen her unterschiedliche Prozesstypen, und zwar einen externen Interaktionsprozess zwischen dem/der Lernenden und seiner/ihrer sozialen, kulturellen und materiellen Umgebung, und einen internen psychologischen Aneignungs- und Verarbeitungsprozess, in dem neue Impulse mit den Ergebnissen früheren Lernens verbunden sind.

Illeris 2006

Diese Unterscheidung von externen und internen Faktoren wird ergänzt durch eine Differenzierung von drei Dimensionen des Lernens: „Jedes Lernen beinhaltet drei Dimensionen, und zwar die kognitive Dimension des Wissens und der Fertigkeiten, die emotionale Dimension der Gefühle und Motivation sowie die soziale Dimension der Kommunikation und Kooperation – alle drei eingebettet in einen gesellschaftlich situierten Kontext“ (ebd., S. 29).

Abb. 4: Dimensionen des Lernens



Quelle: Illeris 2004, S. 19.

Nach diesen drei Dimensionen lassen sich auch Lernstile, Lerntypen und Lernarten unterscheiden:

- das vorwiegend kognitive Lernen, bei dem Wissen, Denken, Reflexion, auch Metakognition im Vordergrund stehen
- das stark emotional verankerte Lernen, bei dem Gefühle, Bedürfnisse, psychodynamische Prozesse eine besondere Rolle spielen
- das soziale Lernen, das von Interaktionen, Gruppendynamik, Kooperation und Verständigung geprägt wird

Selbstverständlich würden sich Illeris zufolge diese Dimensionen in der Praxis der Bildungsarbeit überlappen und vermischen. Im Erwachsenenalter würden sich Modifizierungen dieser Dimensionen feststellen lassen. Ausgeprägt sei bei Erwachsenen kognitiv „die Fähigkeit zum dialektischen Denken, die Fähigkeit zur Anwendung praktischer Logik, die Fähigkeit zu begreifen, wie man wissen kann, was man weiß (Meta-Kognition) und die Fähigkeit zur kritischen Reflexion“ (ebd., S. 36). Emotionalität sei beim Lernen Erwachsener von großer Bedeutung. „Das Lernen ist bei Erwachsenen hoch selektiv und die Selektion wird häufig mehr durch unbewusste Gefühle als durch bewusste Entscheidung gelenkt“ (ebd., S. 37). In solcher Hinsicht wachse einerseits die Verantwortung des Erwachsenen für sich und die Umwelt, andererseits würden gesellschaftliche Lernzwänge zunehmen. „Es ist daher wichtig zu erkennen, dass Erwachsene zwar gezwungen werden können, an einer Lernaktivität teilzunehmen, dass sie aber kaum dazu gezwungen werden können, das zu lernen, was von ihnen erwartet wird“ (ebd., S. 37). Damit verweist Illeris auf die konstruktivistische These der Eigenstimmigkeit des Lernens Erwachsener. Dieses „Lerndreieck“ wird von Illeris – und deshalb berücksichtige ich ihn in diesem Zusammenhang – zu einem „Lerntheorien-Dreieck“ erweitert. Die aktuellen Lerntheorien lassen sich schwerpunktmäßig einer der drei Dimensionen zuordnen, z.B.:

- Kognition: Jean Piaget, David Kolb
- Emotion: Sigmund Freud, Erik Erikson, Thomas Ziehe
- Gesellschaft: Kenneth J. Gergen, Oskar Negt

Illeris dazu wörtlich: „Das Dreieck von Kognition, Emotion und Umgebung ist nicht nur der Schlüssel zum Verständnis vom Lernen; im Spannungsfeld von Piaget, Freud und Marx können auch die Theorien zum Lernen verortet werden – ob sie sich als Lerntheorien bezeichnen oder nicht“ (ebd., S. 29). Illeris' zentrale These ist der Zusammenhang zwischen Individuum und Gesellschaft. Beide Seiten beeinflussen sich wechselseitig und Lernen kann als Vermittlung zwischen Subjekt und gesellschaftlichen Verhältnissen definiert werden. „Fundamentally learning is a process mediating between man as a biologically and genetically developed species and the societal structures developed by man“ (Illeris 2004, S. 293).

Was denken die „Professionals“?

Rolf Arnold hat 2008 sieben WissenschaftlerInnen der Erwachsenenbildung nach ihrem Theorieverständnis befragt. Dieser konventionelle „personalisierende“ Zugang hat durchaus seine Berechtigung. Insbesondere in der Erwachsenenbildung sind Theorieansätze mit den Biografien der „TheoretikerInnen“, mit ihren eigenen Bildungserfahrungen und Daseinsthemen, ihrer Lebenswelt und ihren Lebensentwürfen verbunden. Wenn reflektiert wird, wann, wie, mit wessen Unterstützung, in welcher Lebensphase wir eine Theorie „erfunden“ und uns mit ihr identifiziert haben, werden Theorien lebendiger und verständlicher. Rolf Arnold hat den ExpertInnen fünf Fragen gestellt, die schriftlich beantwortet wurden:

1. Wenn ich an die ‚Bildung Erwachsener‘ denke, dann...?
2. Worin liegt das Spezifische Ihres/Deines Zugangs zur Erwachsenenpädagogik sowie insbesondere ihrer Forschung und Theorie?
3. Welchen besonderen Chancen (um nicht zu sagen: ‚Herausforderungen‘) sehen sich Erwachsenenbildung und Erwachsenenpädagogik derzeit gegenüber?
4. Welche Gefahren bestehen für die Erwachsenenbildung und ihre Wissenschaft?
5. Welches sollten die drei prioritären Fragestellungen einer zukünftigen Erwachsenenbildungsforschung sein?

Arnold/Pätzold 2008

Die sieben „Weisen“ wurden spezifischen erwachsenenpädagogischen „Lesarten“ zugeordnet:

- Peter Faulstich (Universität Hamburg): kritisch-pragmatische Konzeption,
- Ekkehard Nuissl von Rein (Universität Essen und DIE, strategische Gestaltungskonzeption),
- Jochen Kade (Universität Frankfurt, Aneignungskonzeption),
- Rudolf Tippelt (Universität München, milieu-theoretische Anregungen),
- Felix Rauner (Universität Bremen, berufspädagogische Anregungen),
- Ludwig A. Pongratz (Universität Darmstadt, Kritische Theorie der Erwachsenenbildung) und
- Elke Gruber (Universität Klagenfurt, Erwachsenenbildung zwischen Anpassung und Emanzipation).

Eine Wiedergabe der zum Teil sehr differenzierten Positionen würde an dieser Stelle zu weit führen. Die Verbindung von eigener Biografie und professioneller Theorie wurde besonders bei Elke Gruber deutlich. Sie verknüpft Erwachsenenbildung mit Lebensqualität. Gruber stellt einen Zusammenhang zwischen Bildung und Gefühl her. Sie ist auch die einzige, die die emotionale Dimension von Bildung zur Sprache bringt. „Bildung“ sei nicht nur Kognition und Reflexion, nicht nur Diskurs und Kritik, sondern auch „Erlebnis“ und „Faszination“. Sie schreibt: „*Ich meine, wir sollten uns dieser Möglichkeiten und Freiräume wieder besinnen, diese verstärkt einfordern und in der Bildungsarbeit ganz einfach ‚leben‘ [...] Nach wie vor gibt es für mich einen engen Zusammenhang von (Erwachsenen-)Bildung, Freiheit und Glück. Ein glückliches und erfülltes Leben führen zu können, heißt auch ein weithin freies Leben zu führen*“ (Gruber zit.n. ebd., S. 173).

Bildung nicht nur als Horizonterweiterung, sondern auch als Befreiung, Bildungserlebnisse nicht nur als kognitive Aha-Erlebnisse, sondern als Auslöser von Glücksgefühl – diese lebensphilosophische Dimension ist in der Theoriediskussion zu kurz gekommen.

Von der Volksbildung zum lebenslangen Lernen

Zur Theorie gehört auch eine Evaluation der Bildungsarbeit. Viele Theorien konzentrieren sich auf die Frage, was Erwachsenenbildung in Wissenschaft

und Praxis erreichen soll, nicht aber, was sie bisher bewirkt hat. Eine solche reflexive „Erwachsenenbildungsfolgenabschätzung“ ist nicht objektiv möglich, sondern beobachtungsabhängig.

Werner Lenz schrieb 2001 in einem Beitrag für den Sammelband von Martha Friedenthal-Haase „Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert – Was war wesentlich?“: *„Besonders sichtbar, und für Länder wie Deutschland und Österreich gültig, wird das Interesse gesellschaftlicher Gruppen an der Erwachsenenbildung nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs, mit der Erneuerung der demokratischen Gesellschaftsform und der politischen Souveränität dieser Länder. In diesem Zeitraum wurden die unterschiedlichen Einrichtungen allgemeiner und berufsorientierter Weiterbildung neu gegründet. Mit der Internationalisierung und Globalisierung sowie mit der zugleich einhergehenden Intensivierung des wirtschaftlichen Wettbewerbs erhielt Erwachsenen- und Weiterbildung einen neuen Stellenwert im Bildungsgeschehen. Der Trend zur Dienstleistungsgesellschaft, die Akademisierung von Berufen, die Veränderung der Produktionsweisen aufgrund neuer Technologien sind nur einige Beispiele, warum ‚intellektuelles Kapital‘ – seine Aus- und Fortbildung – von gesellschaftlichem Interesse ist“* (Lenz 2001, S. 202). Doch die Botschaft des „lebenslangen Lernens“ als Erfolgsprogramm sei zwiespältig. Wie immer gäbe es GewinnerInnen und VerliererInnen. *„Dieses lebenslange Lernen hat ein zweites Gesicht. Studierenden wird signalisiert, dass sie mit einem Studienabschluss allein nur sehr wenig Chancen am Arbeitsmarkt haben [...]. Eine andere Botschaft lautet, sichere Arbeitsplätze seien künftig nur durch lebenslanges Lernen zu erhalten. Sind das nicht schlechte Aussichten für lernschwache Personen?“* (ebd., S. 209).

Wolfgang Seitter warnt in seiner „Geschichte der Erwachsenenbildung“ vor einer professionellen Semantik des „Klagens“. Er betont die Fortschritte einer Universalisierung des Pädagogischen. *„Universalisierung des Pädagogischen meint dabei sowohl die Ausweitung organisierten Unterrichts, die Zunahme pädagogischen Personals, die Verwissenschaftlichung der pädagogischen Wissensbasis oder die Häufung und Verdichtung lebensweltlich gebundener Lernformen als auch die Übernahme pädagogischer Konstruktionsprinzipien in den*

eigenen Lebenslauf“ (Seitter 2000, S. 144). Lebenslanges Lernen – so Seitter – sei zur „gesellschaftlichen Leitformel“ geworden. Dem „Klagetopos“ der ErwachsenenbildnerInnen fehle eine „empirische Evidenz“ (vgl. ebd., S. 145).

Joachim H. Knoll macht darauf aufmerksam, dass die Formel des lebenslangen Lernens keineswegs so neu ist, wie es häufig suggeriert wird. Die EU, OECD und UNESCO hätten zweifellos wesentlich zur internationalen Verbreitung des Begriffs „lifelong learning“ beigetragen. Die erste Begriffsklärung stamme jedoch nicht – wie gelegentlich behauptet wird – von Edgar Faure („Learning to be“ 1972), sondern von dem Amerikaner Cyril Houle („The Inquiring Mind“ 1961). Houle verweist Knolls Ausführungen zufolge auf die lange jüdische Geschichte des Konzepts lebenslangen Lernens. Für ihn stehe *„lebenslanges Lernen mit dem ‚Judentum als Gemeinschaft‘ in Verbindung, und dies nicht zuletzt deshalb, weil hier das Lernen nicht ausschließlich auf eine religiöse Dimension bezogen ist, sondern stets auch Anleitung zur diesseitigen Lebensbewältigung und -gestaltung darstellt“* (Knoll 2007, S. 197).

Auch wenn lebenslanges Lernen eine lange Tradition hat, so ist damit doch eine Wende der Wahrnehmung verbunden: Die herkömmliche Trennung in Schule und Weiterbildung und die damit verbundene Versäulung wird – zumindest konzeptionell – abgebaut. Informelles Lernen wird aufgewertet, neue Lehr-Lern-Kulturen werden erprobt. Die Perspektive ist nicht mehr institutions-, sondern biografiebezogen (womit jedoch die Gefahr einer Deinstitutionalisierung verbunden ist). Nicht zu bestreiten ist die Tendenz zur Instrumentalisierung des lebenslangen Lernens, zumal die Begründungen meist ökonomischer Art sind. So schlägt Gruber den Begriff „lebensbegleitende Bildung“ vor (vgl. Gruber in: Arnold/Pätzold 2008, S. 175).

Auch wenn der Bildungsbegriff facettenreich ist und uneinheitlich verwendet wird, so enthält er doch eine humane, soziale und ökologische Dimension, die dem Lernbegriff fehlt. Wissenschaftlich verschmelzen mit dem Konzept des lebenslangen Lernens zwei – früher überwiegend getrennte – Disziplinen miteinander: Erwachsenenpädagogik und Berufspädagogik bilden eine „Einheit der Differenz“. Rainer Brödel stellt dazu fest: *„Dieser Trend wird sich*

intensivieren. Traditionell hat die Berufspädagogik beim lebensbegleitenden Lernen den Beruf, den Betrieb und das System der gesellschaftlichen Arbeit als Anwendungs- oder emergierenden Lernkontext im Auge. In der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Erwachsenenpädagogik hingegen interessieren darüber hinaus auch die außerbetriebliche Kompetenzentwicklung und solche Bildungsprozesse, die berufliche Verwertungszusammenhänge transzendieren“ (Brödel/Kreimeyer 2004, S. 32).

Versuchen wir eine Zusammenfassung:

- Die Theoriediskussion zur Erwachsenenbildung weist ein hohes wissenschaftliches Niveau auf.
- Als Leitidee scheint sich die biografische Verankerung des lebenslangen Lernens durchzusetzen.
- In der Literatur dominieren Begründungen des Lernens. Fragen nach den Lerninhalten und nach der erwachsenengemäßen Lehre kommen zu kurz.
- Insgesamt ist die Theoriediskussion immer noch „soziologielastig“.
- Kontroversen beziehen sich vor allem auf die Dominanz ökonomischer Maßstäbe.
- Die Verbindung von Theorie und Empirie ist immer noch unterentwickelt.
- Eine Kommunikation zwischen „TheoretikerInnen“ und „PraktikerInnen“ erfolgt eher zufällig.

Welche Entwicklung der Theoriebildung ist in Zukunft wünschenswert?

Eine Vernetzung von Theorie, Empirie und Alltagserfahrung. Pädagogische Theorien – z.B. Subjekttheorien – lassen sich nicht exakt empiristisch verifizieren oder falsifizieren. Aber sie lassen sich empirisch illustrieren, auch konkretisieren und differenzieren. Theorien können empirische Forschungen anregen – z.B. Biografie Forschungen und Bildungsforschungen. Theorien, Empirie und Bildungspraxis resultieren aus unterschiedlichen Beobachtungsperspektiven, sie unterliegen unterschiedlichen Logiken und Kriterien. Aber diese Perspektiven können sich

ergänzen und vernetzen, sie können sich zueinander komplementär verhalten. Nehmen wir als Beispiel die konstruktivistische Pädagogik. Grundlage dieses Paradigmas ist eine Theorie, und zwar vor allem eine Erkenntnistheorie mit anthropologischen Implikationen: Lebewesen verfügen ihr zufolge über keinen direkten epistemologischen Zugang zur außersubjektiven Realität. Wir würden eigene Wirklichkeiten im Rahmen unserer Erkenntnismöglichkeiten und mentalen Strukturen erzeugen. Kant, der als Vorläufer dieser Erkenntnistheorie gelten kann, spricht von „Anschauungsformen“ (Raum, Zeit, Kausalität), die unsere Wirklichkeitskonstruktion „rahmen“. Die „kopernikanische Wende“ dieser Theorie besteht in Kants These, dass die Vernunft nur das an der Natur erkennen kann, was sie in diese hineindenkt. Wir geben der Natur unsere Ordnung; ob das aber die Ordnung der Natur ist, sei völlig offen. Diese Theorie lässt sich nicht empirisch beweisen, aber die Empirie, z.B. der Neurowissenschaften, kann diese Theorie neuronal untermauern: Die Gehirnforschung bestätigt, dass das Gehirn weitgehend selbstorganisiert, eigendynamisch, selbstreferenziell und operational geschlossen funktioniert. Lernen sei vor allem eine Vernetzung und Neuverdrahtung neuronaler Assoziationsareale. Metaphorisch gesprochen kommuniziert das Gehirn mit sich selbst, indem Erinnerungen wachgerufen und mit neuem Wissen vernetzt werden. Es bestehen allenfalls indirekte Koppelungen zwischen dem Gehirn und der Außenwelt.

Die alltagspraktische Erfahrung der PädagogInnen vermag diese Autopoiese, diesen Eigensinn und diese Selbstbezüglichkeit der Lernenden, die Emergenz, auch ihre ständige Erzeugung von eigenen Wirklichkeiten zu bestätigen. Vereinfacht gesagt: Erwachsene sind lernfähig, aber unbelehrbar. Doch nicht die TeilnehmerInnen, auch die Lehrenden selber konstruieren ständig sich selbst, ihr „Klientel“ und ihre Umwelt. Durch Selbstbeobachtung können PädagogInnen wahrnehmen, wie sie ihre Welt so erzeugen, dass sie viabel ist, d.h., dass sie „passt“ und sinnvoll erscheint. Dieses Beispiel soll die Einheit der Differenzen veranschaulichen: Theorie, Empirie und Alltagserfahrung können sich komplementär ergänzen, aber auch perturbieren (d.h. verunsichern) und sich so weiterentwickeln.

Literatur

Verwendete Literatur

- Arnold, Rolf/Pätzold, Henning (2008):** Bausteine zur Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 53).
- Brödel, Rainer/Kreimeyer, Julia (Hrsg.) (2004):** Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960):** Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. In: Deutscher Volkshochschulverband (1961): Volkshochschule. Stuttgart: Klett, S. 389-457.
- Dewe, Bernd/Frank, Günter/Huge, Wolfgang (1988):** Theorien der Erwachsenenbildung. München: Max Hueber.
- Faulstich, Peter (2003):** Weiterbildung. Begründungen lebensentfaltender Bildung. München/Wien: Oldenbourg.
- Felitz, Werner (Hrsg.) (1949):** Konfuzius. Der gute Weg. Bern: Scherz-Verlag.
- Freire, Paulo (1973):** Pädagogik der Unterdrückten. Hamburg: Rowohlt.
- Ganglbauer, Stephan (1999):** „Neutrale“ Volksbildung und die „werturteilsfreie Wissenschaft“. In: Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung. Heft 1-4, S. 60-84.
- Gruber, Elke/Kastner, Monika/Brünner, Anita/Huss, Susanne/Kölbl, Karin (Hrsg.) (2007):** Arbeitsleben 45 plus. Erfahrung, Wissen & Weiterbildung. Theorie trifft Praxis. Klagenfurt: Hermagoras/Mohorjeva.
- Hartmann, Ludo Moritz (1900):** Zur Ausgestaltung der volkstümlichen Universitätskurse. In: Faulstich, Peter (2008): Vermittler wissenschaftlichen Wissens. Biographien von Pionieren öffentlicher Wissenschaft. Bielefeld: transcript (= Theorie Bilden), S. 168-174
- Illeris, Knud (2004):** The three Dimensions of Learning: Contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social. Roskilde: University Press.
- Illeris, Knud (2006):** Das „Lerndreieck“. Rahmenkonzept für ein übergreifendes Verständnis vom menschlichen Lernen. In: Nuissl, Ekkehard von Rein (Hrsg.) (2006): Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 29-41.
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (Hrsg.) (2005):** Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel. Beiträge zum Lernen Erwachsener. Bielefeld: W. Bertelsmann (= Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen 6).
- Kant, Immanuel (1803):** Über Pädagogik. In: Beutler, Kurt/Horster, Detlef (1996): Pädagogik und Ethik. Stuttgart: Reclam, S. 36-44.
- Knoll, Joachim H./Siebert, Horst (1969):** Wilhelm von Humboldt – Politiker und Pädagoge. Heidelberg: Quelle + Meyer.
- Knoll, Joachim H. (2007):** „Lebenslanges Lernen“ – ein neuer Begriff für eine alte Sache? Eine historische Spurensuche. In: Bildung und Erziehung, Heft 2, S. 195-208.
- Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (Hrsg.) (1983):** Terminologie der Erwachsenenbildung. Teil 2: Grundbegriffe der Erwachsenenbildung. Salzburg.
- Lenz, Werner (2001):** Menschenbildner unterwegs. Mobil und flexibel. Ergebnis eines Jahrhunderts Erwachsenenbildung? In: Friedenthal-Haase, Martha (Hrsg.): Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert. Was war wesentlich? München: Hampp, S. 199-214.
- Mertens, Dieter (1977):** Schlüsselqualifikationen: In: Siebert, Horst (Hrsg.) (1977): Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, S. 99-121.
- Negt, Oskar (1971):** Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung. 2. Aufl. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt.
- Nolda, Sigrid (2008):** Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Robinsohn, Saul (1972):** Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Röhrig, Paul (1989):** Lebendige Erwachsenenbildung – Reflexionen über die Aktualität von N. F. S. Grundtvig. Bederkesa: HVHS.
- Safranski, Rüdiger (2004):** Schiller: oder Die Erfinder des Deutschen Idealismus. München: Hanser.

- Seitter, Wolfgang (2000):** Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Siebert, Horst (Hrsg.) (1977):** Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann.
- Siebert, Horst (2006):** Theorien für die Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann (= Studentexte für Erwachsenenbildung).
- Weymann, Ansgar (Hrsg.) (1980):** Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. Darmstadt: Luchterhand.
- Zeuner, Christine (2001):** Arbeitsgemeinschaft. In: Arnold, Rolf et al. (2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 31-32.

Weiterführende Literatur

- Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2004):** Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. 2 Bde. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Dzierzbecka, Agnieszka (2007):** Lebenslanges Lernen – Tugend oder gouvernementales Optimierungskalkül? In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 2/2007. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-2.pdf> [Stand: 2009-07-21].
- Feidel-Mertz, Hildegard (1968):** Zur Geschichte der Arbeiterbildung. Bad Heilbrunn (= Klinkhardts pädagogische Quellentexte).
- Friesenbichler, Bianca (2007):** Paulo Freire. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 1/2007. Überarbeitete Fassung. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1.pdf> [Stand: 2009-07-02].
- Gnahn, Dieter (2007):** Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld: W. Bertelsmann (= Studentexte für Erwachsenenbildung).
- Griese, Hartmut (1979):** Sozialisation im Erwachsenenalter. Weinheim/Basel: Beltz.
- Honneth, Axel (1994):** Desintegration. Bruchstücke einer soziologischen Zeitdiagnose. Frankfurt: Fischer.
- Rosenblatt, Bernhard von/Bilger, Frauke (2008):** Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld: W. Bertelsmann (= Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).
- Schiersmann, Christiane (2006):** Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der erwerbstätigen Bevölkerung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Tietgens, Hans (1969):** Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung. Dokumente zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht (= Paedagogica 5).
- Welsch, Wolfgang (1996):** Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt: Suhrkamp.



Foto: K.K.

Prof. (em.) Dr. phil. Horst Siebert

h.siebert.hannover@t-online.de
<http://www.ifbe.uni-hannover.de/>
 +49 (0)51176217352

Horst Siebert studierte Literaturwissenschaft, Altphilologie und Philosophie in Kiel und München. Er disserdierte 1965 und war ab 1966 als Assistent an der Ruhr-Universität Bochum tätig. Ab 1970 war er Professor für Erwachsenenbildung an der Leibniz-Universität Hannover. Darüber hinaus war er Honorarprofessor an der Universität Jasi (Rumänien) und hatte diverse Lehraufträge an den Universitäten Innsbruck, Klagenfurt, Wien, Sofia u.a. Seit 2007 ist er emeritiert.

Impressum/Offenlegung

MAGAZIN erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

Gefördert aus Mitteln des ESF und des bm:ukk
Projektträger: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Koordination: Institut EDUCON – Mag. Wilfried Hackl

erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck

Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)

ISSN: 2076-2879 (Druck)

ISSN-L: 1993-6818

ISBN: 9783839118054

Medieninhaber

bm:ukk

Bundesministerium für Unterricht,
Kunst und Kultur
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien

bifeb)

Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5350 Strobl

Herausgeberin der Ausgabe 7/8, 2009

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber

Herausgeberinnen des MAGAZIN erwachsenenbildung.at

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)
Dr.ⁱⁿ Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Fachredaktion

Mag.^a Barbara Daser (ORF Radio Ö1, Wissenschaft/Bildung)
Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Klagenfurt)
Mag. Wilfried Hackl (Institut EDUCON)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien)
Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Online-Redaktion, Satz

Mag. Wilfried Hackl (Institut EDUCON)
Mag.^a Bianca Friesenbichler (Institut EDUCON)
Andreas Brandstätter (/andereseiten / grafik.layout)

Lektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (TextConsult)

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

Das „MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des MAGAZIN erwachsenenbildung.at sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll durch das MAGAZIN der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden. Die eingelangten Beiträge werden einem Review der Fachredaktion unterzogen. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der Redaktion.

Als Online-Medium konzipiert und als solches weitergeführt, ist das MAGAZIN erwachsenenbildung.at beginnend mit der Ausgabe 7/8, 2009 zusätzlich in Druckform erhältlich.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheinen die Artikel des „MAGAZIN erwachsenenbildung.at“ unter der „Creative Commons Lizenz“. BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Keine kommerzielle Nutzung. Dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- Keine Bearbeitung. Der Inhalt darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.
- Nennung der Lizenzbedingungen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieser Inhalt fällt, mitteilen.
- Aufhebung. Jede dieser Bedingungen kann nach schriftlicher Einwilligung des Rechtsinhabers aufgehoben werden.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

MAGAZIN erwachsenenbildung.at
p.A. Institut EDUCON
Bürgergasse 8-10, A-8010 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at
<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin>