

Sigrid Nolda

Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung

3. Auflage

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.de> abrufbar.

Das Werk ist in allen seinen Teilen urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen,
Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung in
und Verarbeitung durch elektronische Systeme.

3., aktualisierte Auflage 2015

© 2015 by WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), Darmstadt

1. Auflage 2008

Redaktion: Katharina Gerwens, München

Einbandgestaltung: schreiberVIS, Bickenbach

Satz: Lichtsatz Michael Glaese GmbH, Hemsbach

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Printed in Germany

Besuchen Sie uns im Internet: www.wbg-wissenverbindet.de

ISBN 978-3-534-26693-7

Elektronisch sind folgende Ausgaben erhältlich:

eBook (PDF): 978-3-534-74054-3

eBook (epub): 978-3-534-74055-0

Inhalt

Vorbemerkung 9

A Zugänge 10

1 Begriffserläuterungen 10

1.1 Von der „Volksbildung“ zur „Erwachsenenbildung“ . . . 10

1.2 Von der „Erwachsenenbildung“ zur „Weiterbildung“ . . . 11

1.3 Von der „Weiterbildung“ zum „Lebenslangen Lernen“ . . 12

1.4 Erwachsenenbildung oder Weiterbildung? 16

Was Sie wissen sollten, wenn Sie Kapitel 1 gelesen haben . . . 17

Einführende und grundlegende Literatur zur
Erwachsenenbildung 18

B Historische Konzepte und aktuelle Theorien 19

2 Ziele von Erwachsenenbildung 19

2.1 Aufklärung als Mündigkeit 19

2.2 „Bildung für alle“ 21

2.3 Bildung und Befreiung 24

Was Sie wissen sollten, wenn Sie Kapitel 2 gelesen haben . . . 27

3 Begründungen für Erwachsenenbildung 27

3.1 Anpassung an Veränderungen 27

3.2 Kompensation von Defiziten 30

3.3 Antizipation von Zukunft 32

Was Sie wissen sollten, wenn Sie Kapitel 3 gelesen haben . . . 34

Literatur zur Geschichte der Erwachsenenbildung 34

4 Deutungsanalytische Sichten auf Erwachsenenbildung 34

4.1 Der symbolische Interaktionismus 35

4.2 Symbolischer Interaktionismus in der Erwachsenenbildung 36

4.3 Systemisch-konstruktivistische Ansätze 38

4.4 Verwendung der Ansätze in der Erwachsenenbildung . . 39

Was Sie wissen sollten, wenn Sie Kapitel 4 gelesen haben . . . 42

5 Modernisierungstheoretische Sichten auf Erwachsenenbildung 42

5.1 Risikogesellschaft und reflexive Modernisierung 43

5.2 Individualisierung und Pluralisierung 44

5.3 Risikogesellschaft und Erwachsenenbildung 45

5.4 Theorie(n) der Wissensgesellschaft 47

5.5 Wissensgesellschaft und Erwachsenenbildung 48

5.6 Die „learning society“ 50

Was Sie wissen sollten, wenn Sie Kapitel 5 gelesen haben . . . 51

6	Systemtheoretische Sichten auf Erwachsenenbildung	51
6.1	Grundbegriffe der soziologischen Systemtheorie	51
6.2	Frühe Rezeption der Systemtheorie in der Erwachsenenbildung	54
6.3	Spätere Rezeption der Systemtheorie in der Erwachsenenbildung	56
	<i>Was Sie wissen sollten, wenn Sie Kapitel 6 gelesen haben</i> . . .	59
7	Diskursanalytische und machttheoretische Sichten auf Erwachsenenbildung	60
7.1	Diskurs und Wirklichkeit	60
7.2	Theorie und Praxis der Diskursanalyse	62
7.3	Weiterbildung als gouvernementale Machtpraktik	64
	<i>Was Sie wissen sollten, wenn Sie Kapitel 7 gelesen haben</i> . . .	66
	<i>Literatur zur Theoriediskussion der Erwachsenenbildung</i> . . .	67
C	Forschungsfelder und Handlungsbereiche	68
8	Adressaten und Teilnehmer	68
8.1	Erwachsene: Versuche der Bestimmung und Einteilung . .	68
8.2	Adressaten von Erwachsenenbildung	73
8.3	Teilnehmer an Veranstaltungen der Erwachsenenbildung	77
	<i>Was Sie wissen sollten, wenn Sie Kapitel 8 gelesen haben</i> . . .	81
9	Das Lernen Erwachsener	81
9.1	Allgemeine Bestimmung von Lernen	81
9.2	Psychologie des Lernens Erwachsener	82
9.3	Erwachsenenpädagogische Konzepte zum Lernen Erwachsener	85
9.4	Lernstile und Lernformen	88
9.5	Lernen in modernen Gesellschaften und Organisationen .	92
	<i>Was Sie wissen sollten, wenn Sie Kapitel 9 gelesen haben</i> . . .	94
10	Wissen und Kompetenzen Erwachsener	95
10.1	Bildungs- und Anwendungswissen	95
10.2	Alltagsweltliches und wissenschaftliches Wissen	96
10.3	Vom deklarativen zum prozeduralen Wissen	98
10.4	Kompetenzen und Kompetenzentwicklung	100
10.5	Umgang mit Nicht-Wissen und Ungewissheit	102
	<i>Was Sie wissen sollten, wenn Sie Kapitel 10 gelesen haben</i> . .	103
11	Institutionen, Organisationen und Lernorte der Erwachsenenbildung	104
11.1	Institutionelle Gliederungen der Erwachsenenbildung .	104
11.2	Institution und Organisation	107
11.3	Institutionen der impliziten Erwachsenenbildung, reale und virtuelle Lernorte	109
11.4	Geographische Lernorte	111
	<i>Was Sie wissen sollten, wenn Sie Kapitel 11 gelesen haben</i> . .	113

12 Berufliches Handeln in der Erwachsenenbildung	113
12.1 Berufsrollen und Beschäftigungsverhältnisse	113
12.2 Von der Profession zum professionellen Handeln	115
12.3 Kernaufgaben beruflichen Handelns in der Erwachsenenbildung	117
12.4 Forschungen zum professionellen Handeln in der Erwachsenenbildung	120
<i>Was Sie wissen sollten, wenn Sie Kapitel 12 gelesen haben:</i> . .	121
<i>Literatur zur Erwachsenenbildungsforschung</i>	121
D Ausblick	123
13 Traditionelle Paradoxien und aktuelle Tendenzen	123
13.1 Offizielle Zustimmung und reale Hintanstellung	123
13.2 (Allgemein-)Bildung und Berufsbildung	125
13.3 Institutionalisierung und Entgrenzung der Erwachsenenbildung	127
13.4 Selbstreflexivität, Bewertung und Beratung	129
Englische Originalversionen übersetzter Texte und Abbildungen . .	132
Literaturverzeichnis	135
Personenregister	147
Sachregister	150
Abbildungsverzeichnis	152

Vorbemerkung

Die vorliegende Einführung wendet sich an Studierende der Erziehungswissenschaft. Ziel ist es, einen ersten Überblick über die wesentlichen Fragen und Themen der Erwachsenenbildung zu geben, der auch die historische Entwicklung berücksichtigt. Es geht nicht um *die* Theorie der Erwachsenenbildung oder um eine Auswahl *von* Theorien der Erwachsenenbildung, sondern um eine Darstellung dessen, was aus erziehungswissenschaftlicher Sicht diesem Bereich angehört und was zu einer Theorie der Erwachsenenbildung führen könnte. In diesem Sinn soll in die Theorie, nicht in die Praxis der Erwachsenenbildung eingeführt werden.

Das Buch ist – konsequenter als andere Einführungen – um Verständlichkeit und um Neutralität gegenüber den verschiedenen Richtungen und Ansätzen bemüht. Besonderer Wert wird auf die Einbeziehung der internationalen, in der Regel englischsprachigen Literatur gelegt. Übernahmen aus dem Englischen werden im Text in deutscher Übersetzung und in einem Anhang im Original zur Verfügung gestellt. Die zahlreichen Zitate sollen die unterschiedlichen Autoren und Positionen selbst zu Wort kommen lassen, um den Lesern die Diskussion gegensätzlicher Standpunkte und die Bildung einer eigenen Meinung zu ermöglichen.

Anordnung, Auswahl und Akzentuierung der behandelten Themen sind das Ergebnis von pragmatischen Entscheidungen, die nicht zuletzt durch den vorgegebenen Umfang nötig waren. Verwandte Themen werden durch Querverweise miteinander in Beziehung gesetzt. Zum gezielten Auffinden von Themen, Autoren und Publikationen soll der im Anhang enthaltene Sach- und Personenindex sowie eine alphabetisch angeordnete Literaturliste dienen. Themenbezogene Literaturhinweise finden sich nach Kapitel 1 („Einführende und grundlegende Literatur zur Erwachsenenbildung, deutsch- und englischsprachig“), nach Kapitel 3 („Literatur zur Geschichte der Erwachsenenbildung“), nach Kapitel 7 („Literatur zur Theoriediskussion der Erwachsenenbildung“) und nach Kapitel 12 („Literatur zur Erwachsenenbildungsforschung“). Da die Buchtitel aussagekräftig genug sind, wird auf eine Kommentierung der Literatur verzichtet.

A Zugänge

1 Begriffserläuterungen

Über Erwachsenenbildung wird in unterschiedlichen Zusammenhängen gesprochen und geschrieben, ohne dass der Begriff als solcher auftaucht. Für das Lehren und Lernen Erwachsener werden nicht nur unterschiedliche Bezeichnungen verwendet, diese werden zudem nur selten definiert und deutlich voneinander abgegrenzt. Man kann zwar eine historische Entwicklung nachzeichnen, muss aber dabei erkennen, dass nicht immer ein älterer durch einen neueren Begriff abgelöst wird, sondern dass verschiedene Begriffe gleichzeitig nebeneinander benutzt werden. Trotzdem ist eine historische Betrachtung sinnvoll, weil nur diese die Ideen erkennen lässt, die mit den Begriffen ursprünglich verbunden waren und die sich selbst in ihren ironischen Verwendungen niederschlagen. Die Kenntnis der dahinterstehenden Ideen erlaubt es zudem, die Entscheidung für bzw. gegen die Wahl eines der in Frage kommenden Begriffe zu begründen.

1.1 Von der „Volksbildung“ zur „Erwachsenenbildung“

Volksbildung Das, was wir heute Erwachsenenbildung nennen, wurde vor allem im 19. Jahrhundert unter den Begriff der Volksbildung gefasst. Der Begriff war zunächst gleichermaßen auf das Kinder-, Jugend- und Erwachsenenalter bezogen. Erst mit der Etablierung von altersspezifischen Bildungsinstitutionen wurde die erwachsene Bevölkerung zum alleinigen Objekt der Volksbildung (vgl. SEITTER 2001a). Erkennbar ist dies an Bezeichnungen wie Volksbibliotheken, Volksbildungsvereine und den auch heute noch so genannten Volkshochschulen. Der Begriff „Volksbildung“, in der DDR noch als Bezeichnung für ein entsprechendes Ministerium verwendet, ist inzwischen weitgehend verschwunden, und die ihm verwandten Wörter wie „Volkspädagogik“ bzw. „volkspädagogisch“ werden – wenn überhaupt – nur in distanzierender Absicht gebraucht (s. Kap. 13.1).

Erwachsenenbildung In der Zeit der Weimarer Republik begann sich der Begriff „Erwachsenenbildung“ durchzusetzen, der zunächst gleichwertig neben dem der Volksbildung verwendet wurde, der aber nach dem Zweiten Weltkrieg den der Volksbildung ersetzen sollte. Mit dem Begriff der Erwachsenenbildung sollte der einzelne Erwachsene mit seinen subjektiven und objektiven Bildungsbedürfnissen im Mittelpunkt stehen. Ein Zentralkument bildet in dieser Hinsicht das Gutachten „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen aus dem Jahr 1960. Dort heißt es:

Gutachten des Deutschen Ausschusses „Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln.“ (DEUTSCHER AUSSCHUSS 1960, S. 20)

Mit dieser Definition grenzt sich das Gutachten einerseits von Vorstellungen ab, die Bildung als festen, auf das Individuum bezogenen Besitz sehen, und wendet sich andererseits gegen Konzepte, die das Kollektiv an die erste Stelle setzen oder die Unüberwindbarkeit sozialer Unterschiede betonen. Mit der Figur des Erwachsenen (s. Kap. 8.1) ist eine Grenze gegenüber der Pädagogik als einer auf das Kind gerichteten Erziehungsaktivität gezogen, mit der Betonung von Bildung, an anderer Stelle definiert als „Entschlossenheit, nach neuen Formen der Erkenntnis und der Lebensgestaltung zu suchen“ (a. a. O., S. 16), wird der Aspekt der beruflichen Qualifizierung in den Hintergrund gerückt.

1.2 Von der „Erwachsenenbildung“ zur „Weiterbildung“

In der Folgezeit hat sich im Zusammenhang mit der sogenannten „realistischen Wende“ ein Verständnis von Erwachsenenbildung durchgesetzt, das sich von der Vormachtstellung allgemeinbildenden Wissens ab- und praktisch verwertbaren Kenntnissen zuwandte. Der Begriff „Weiterbildung“ schien passender, um – zusammen mit der Idee des Fortschreitens und Aufsteigens – die Verbindung mit bereits erworbenen Kenntnissen zu verdeutlichen. Beispielhaft ist hier der „Strukturplan für das Bildungswesen“ des Deutschen Bildungsrats aus dem Jahr 1970. Ausgehend von der Vorstellung einer Verbindung zwischen den Bildungsphasen in der Kindheit und Jugend einerseits und im Erwachsenenalter andererseits wurde Weiterbildung „als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase bestimmt“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, S. 197).

Die „realistische Wende“

Der Strukturplan legte dar, dass der „Auf- und Ausbau eines Weiterbildungssystems zu einem Hauptbereich des Bildungswesens als öffentliche Aufgabe“ anzustreben sei. Auf dieser Basis wurde von einem Arbeitskreis von Erwachsenenbildnern ein „Strukturplan Weiterbildung“ ausgearbeitet, in dem die realen Voraussetzungen und erforderlichen Schritte für die Schaffung eines flächendeckenden öffentlichen Weiterbildungssystems in der Bundesrepublik beschrieben wurden. Dabei wurde empfohlen, das vorhandene System der öffentlichen Volkshochschulen als Basis zu nutzen – die Volkshochschulen, die sich bis zu dieser Zeit in ihren Verlautbarungen eher der allgemeinen Bildung verschrieben hatten, de facto aber immer beruflich verwertbare Bildungsangebote gemacht hatten, bekannten sich damit auch offiziell zur stärker berufsorientierten Weiterbildung. Allerdings wurde der politische Anspruch, auch bildungsferne Bevölkerungsgruppen zu erreichen und diesen die Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft zu ermöglichen (s. Kap. 2.2), nicht aufgegeben. Im Grunde ging es um die Anerkennung eines bisher vernachlässigten Bildungsbereichs und um die Behebung von ‚Versorgungsdefiziten‘:

„Strukturplan Weiterbildung“

„Die bisherige Entwicklung hat [...] mit einer gewissen historischen Zwangsläufigkeit schwerwiegende Defizite bei der Versorgung der Bevölkerung entstehen lassen: soziale Defizite, regionale Defizite und curriculare Defizite. Mit sozialen Defiziten

meinen wir die oft nachgewiesene Tatsache, daß große Teile der Bevölkerung in der Weiterbildung unterrepräsentiert sind, wie die Arbeiterschaft und andere Gruppen, deren Vorbildung und berufliche Qualifikation gering und deren Grad sonstiger Partizipation niedrig ist. Die regionalen Defizite werden deutlich, wenn man die außerordentliche Beschränktheit der Weiterbildungsmöglichkeiten in vielen Regionen, besonders in abgelegenen Landgebieten betrachtet. Und die curricularen Defizite, die sich auf das inhaltliche Angebot beziehen, stellen sich zur Zeit besonders in der Notwendigkeit dar, politische Bildung mit der Existenznähe beruflicher Qualifizierungen zu vermitteln, weiterhin in dem dringenden Gebot, ein differenziertes Programm bundeseinheitlicher Kurse nach dem Baukastenprinzip auszubauen und abzusichern, sowie in dem Fehlen wichtiger Sachgebiete, die, wie viele technische Fächer mit apparativen Voraussetzungen, bisher vernachlässigt werden mussten.“ (ARBEITS-KREIS STRUKTURPLAN 1975, S. 8)

Verbreitung des Begriffs Weiterbildung

Beide Ziele – die öffentliche Anerkennung der Bildungsarbeit mit Erwachsenen und der Ausbau des Bildungssystems – schienen mit dem Begriff „Weiterbildung“ leichter erreichbar zu sein. Tatsächlich hat sich dieser Begriff in der politischen und öffentlichen Diskussion durchgesetzt; er wird aber auch in der Wissenschaft verwendet – auch wenn unter Weiterbildung meist funktionales Weiterlernen, unter Erwachsenenbildung dagegen eher personenbezogenes Lernen verstanden wird (vgl. TIETGENS 2003, S. 61).

1.3 Von der „Weiterbildung“ zum „Lebenslangen Lernen“

Politische Bedeutung des Lebenslangen Lernens

Das Konzept des „Lebenslangen Lernens“ („Lifelong Learning“) erlangte nach einigen weniger beachteten Vorstößen in den 1960er Jahren politische Bedeutung und wurde dann wieder in den 1990er Jahren zu einem allseits verwendeten Begriff. Eine wesentliche Rolle haben dabei die politischen Organisationen UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) und der Europarat eingenommen. Diese Diskussion wurde in den englischsprachigen Ländern und in Europa intensiver geführt als in (West-) Deutschland, wo sich Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung eher mit dem Begriffspaar ‚Erwachsenenbildung – Weiterbildung‘ auseinandersetzen. Im Unterschied zu diesen beiden Begriffen bedeutet Lebenslanges Lernen aber – wie der Name schon sagt – ein Lernen über die gesamte Lebenszeit, schließt also auch die Kinder- und Jugendphase mit ein. In den frühen Lebensphasen soll der Grundstock für ein das Leben begleitendes Lernen gelegt werden, und zwar weniger durch die Vermittlung eines Kanons an Grundwissen, sondern durch das Erarbeiten von Grundfähigkeiten und -einstellungen, wozu vor allem die Fähigkeit zum und das Interesse am Lernen gehören.

„Recurrent education“ und „lifelong education“

Bevor sich der Begriff des „Lifelong Learning“ durchgesetzt hatte, wurde von „recurrent education“, dann von „lifelong education“ gesprochen. Als recurrent education wurde, speziell von der OECD, der Prozess einer über das Leben verteilten diskontinuierlichen Wahrnehmung von Bildungsangeboten verstanden. Absicht war es, ein Bildungssystem zu schaffen, das Ausbildung und Praxis im periodischen Wechsel und damit die wiederholte

Aufnahme aktuellen Wissens ermöglicht und sich vom traditionellen Modell einer Vorratsbildung abgrenzt (vgl. KNOLL/KÜNZEL 1981, S. 240f.).

In den 1970er Jahren war international von ‚lifelong education‘ die Rede, die im Gegensatz zur eher berufsbezogenen recurrent education deutlicher auf allgemeine Bildung bezogen war. Mittlerweile ist der Aspekt des Lernens in den Vordergrund getreten, der sich auch auf selbstorganisierte Lernaktivitäten bezieht, die zu Hause, bei der Arbeit oder in der unmittelbaren Lebensumgebung stattfinden können. Während recurrent education von Unterbrechungen des Berufs durch das Lernen und umgekehrt ausgeht, zielt die Vorstellung des Lifelong Learning auf ein ununterbrochenes Lernen, das von unterschiedlichen, auch unterschiedlich verbindlichen Lernformen in unterschiedlichen Umgebungen geprägt ist (vgl. HASAN 1996).

Als wesentliches Dokument der UNESCO gilt der nach dem damaligen französischen Unterrichts- bzw. Bildungsminister genannte FAURE-Report, der Anfang der 1970er Jahre unter dem Titel „Wie wir leben lernen“ erschien. Der Bericht geht davon aus, dass Bildung, die die volle Entfaltung des Menschen zum Ziel hat, nur global und permanent sein kann und einen wesentlichen Motor der Demokratisierung darstellt (vgl. FAURE u. a. 1973, S. 21 ff.). Angestrebt wird hier eine Veränderung der gegenwärtigen Gesellschaft zur sogenannten ‚Lerngesellschaft‘ (s. Kap. 5.6), die dann verwirklicht sei, wenn „das Lernen sich sowohl durch seine Dauer als auch durch seine Vielschichtigkeit auf das ganze Leben ausweitet und Sache der ganzen Gesellschaft und ihrer erzieherischen, sozialen und wirtschaftlichen Mittel“ (a. a. O., S. 42) ist. Eingeschränkt wird die Bedeutung von Bildungsinstitutionen, indem betont wird, dass informelles Lernen (s. Kap. 9.4) den Großteil allen menschlichen Lernens umfasst. Der FAURE-Report hat damit nicht-institutionelles Lernen zu einer Zeit fokussiert, als die deutsche Diskussion vor allem um den Ausbau von Erwachsenenbildungseinrichtungen kreiste. Als Kernsatz aus dem FAURE-Report kann deshalb die folgende Erklärung gelten:

Der Faure-Report

„Bildung muß auf vielfältige Weise erworben werden können; wichtig ist dabei nicht, welchen Weg das Individuum gewählt, sondern was es gelernt hat.“ (a. a. O., S. 251)

Das Konzept relativierte die Bedeutung der traditionellen, in der ersten Zeit des Lebens stattfindenden institutionellen Bildung und betonte die Bedeutung des Lernens über die gesamte Lebenszeit des Menschen – gleichgültig, ob dieses in institutionellen oder außerinstitutionellen settings stattfindet. Es enthält somit neben der vertikalen (lifelong) auch eine horizontale (lifewide) Dimension und strebt eine Integration auf beiden Ebenen an (vgl. Abb. 1-1, S. 14).

In der Folgezeit wurde dieser Ansatz stärker auf beruflich zu verwertendes Wissen bezogen, ohne die ursprüngliche Intention ganz aufzugeben. Von den zahlreichen neueren Dokumenten zum Lebenslangen Lernen internationaler Organisationen kann exemplarisch das im Jahr 2000 veröffentlichte „Memorandum über lebenslanges Lernen“ der Europäischen Union angeführt werden. Auf der Basis der Einschätzung, dass so genannte wissensbasierte Gesellschaften (s. Kap. 5.4) nur unter der Bedingung des Lebenslangen Lernens überleben können, nennt das Memorandum zwei Ziele, die zur

„Memorandum über lebenslanges Lernen“

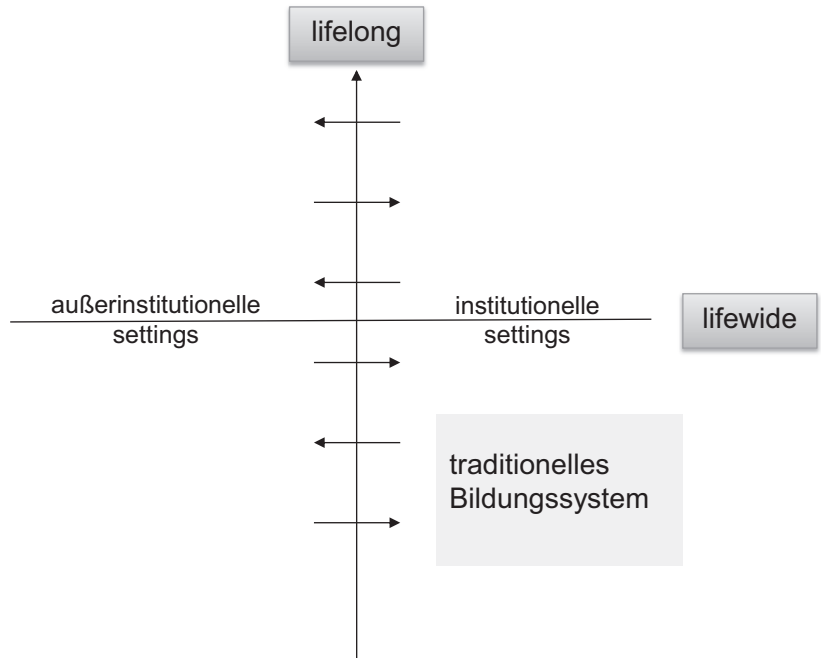


Abb. 1-1: Vertikale und horizontale Dimension des Lebenslangen Lernens
(eigene Darstellung)

Durchsetzung dieses Prinzips führen sollen: die Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft und die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit:

„Bei der aktiven Staatsbürgerschaft geht es darum, ob und wie die Menschen in allen Bereichen des sozialen und wirtschaftlichen Lebens teilhaben, es geht um die damit verbundenen Chancen und Risiken, und um die Frage, inwieweit sie das Gefühl entwickeln, zu der Gesellschaft, in der sie leben, dazuzugehören und ein Mitspracherecht zu haben. Für die meisten Menschen gilt, dass während eines großen Teils ihres Lebens die Ausübung einer Erwerbstätigkeit ein wesentlicher Garant für Unabhängigkeit, Selbstachtung und Wohlergehen und damit auch für allgemeine Lebensqualität ist. Beschäftigungsfähigkeit – also die Fähigkeit, eine Beschäftigung zu finden und in Beschäftigung zu bleiben – ist nicht nur eine zentrale Dimension der aktiven Staatsbürgerschaft, sondern auch eine entscheidende Voraussetzung für Vollbeschäftigung, für die Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit Europas und für die Gewährleistung von Wohlstand in der ‚Neuen Wirtschaft‘. Sowohl Beschäftigungsfähigkeit als auch aktive Staatsbürgerschaft setzen voraus, dass man über ausreichende Kenntnisse und Fähigkeiten verfügt, die auf dem neuesten Stand sind und die es ermöglichen, am wirtschaftlichen und sozialen Leben teilzuhaben und einen Beitrag zu leisten.“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 6)

Lebenslanges bzw. lebensbreites (REISCHMANN 2004, S. 92 f.) oder lebensbegleitendes Lernen (vgl. BRÖDEL/KREIMEYER 2004) ist ein alle Alterstufen, Bildungsinstitutionen und Lernformen umgreifendes bildungspolitisches Konzept, das erst allmählich auch zum Thema wissenschaftlicher Auseinandersetzungen wird. In Deutschland wird es am ehesten von Vertretern der

Erwachsenenbildungswissenschaft aufgenommen, während die Schulpädagogik und Hochschuldidaktik vergleichsweise verhalten reagieren (vgl. KRAUS 2001).

Von Anfang an haben sich aber auch kritische Positionen Gehör verschaffen können: 1976 ist im gleichen Verlag, in dem 1973 der Faure-Bericht „Wie wir leben lernen“ erschienen ist, ein Buch veröffentlicht worden, das gegen eine „lebenslängliche Verschulung“ mit dem Ziel, „die Menschen wirksamer in die Klassenstruktur einzupassen, was für eine zentralisierte, effektive industrielle Produktion unvermeidlich ist“ (DAUBER/VERNE 1976, S. 7) Position bezieht. Im sogenannten „Manifest von Cuernavaca“ werden deshalb Prüfungen und professionelle Lehrer abgelehnt, und es wird vielmehr der Wert eines herrschaftsfreien bzw. -kritischen, selbstorganisierten und praxisrelevanten Lernens betont:

„Darum schlagen wir vor:

- a) Es ist wichtiger, bestehendes Wissen für jedermann zugänglich zu machen, als weiteres Expertenwissen anzuhäufen.
- b) Experten, wie zum Beispiel Lehrer, Ärzte, Rechtsanwälte, Ingenieure, Wissenschaftler, Architekten u. a., sollen verpflichtet sein, andere an ihren Fähigkeiten, ihrer Fachkenntnis und ihrem Wissen teilhaben zu lassen. Dies bedeutet einen Verzicht auf ihr professionelles Monopol.
- c) Arbeitnehmern muß am Arbeitsplatz selbst Zeit zur Verfügung stehen, dessen Bedingungen zu erforschen und daran zu lernen, um dadurch fähig zu werden, die Arbeitsorganisation und ihren Arbeitsplatz kontinuierlich nach ihren Bedürfnissen neu zu gestalten.
- d) Noten, Zeugnisse und Prüfungen sind abzuschaffen. Es soll gesetzlich verboten sein, schulische Abschlußzeugnisse oder irgendeine Form von Persönlichkeitstests zur Voraussetzung dafür zu machen, einen Beruf ergreifen zu können. Die Fähigkeit einer Person, einen Beruf qualifiziert auszuüben, soll von den Mitarbeitern am Arbeitsplatz oder den Klienten beurteilt werden.
- e) Individuen und Gruppen sollen ermutigt werden, in ihren Gemeinden Werkstattseminare zu entwickeln und Gemeinschaftszentren aufzubauen, die jedermann offenstehen, die durch ihre Benutzer kontrolliert werden, in denen Lernen und Tun verbunden ist, um kritische Analyse und Selbstvertrauen zu fördern.
- f) Der freie Zugang zu Massenmedien und die Kontrolle über sie muß dadurch gesichert werden, daß ihre Komplexität vereinfacht und die Zahl der zur Verfügung stehenden Einrichtungen vermehrt wird.
- g) Jedermann soll, ohne Rücksicht auf Ausbildung oder Berechtigungsnachweis, das Recht haben, seine Erfahrung, sein Wissen oder seine Fähigkeiten mit anderen zu teilen. Darum wenden wir uns gegen jede Professionalisierung der Erwachsenenenergieher.“ (a. a. O., S. 18)

Mit den Veränderungen des Konzepts – von der lifelong education zum lifelong learning und mit der Anerkennung auch informellen und selbstgesteuerten Lernens – hat sich auch die Kritik an diesem Konzept gewandelt. Vor allem wird die Vagheit des Konzepts angegriffen, das sich nicht nur auf verschiedene Bereiche wie die des beruflichen und nicht-beruflichen Lernens bezieht, sondern auch unterschiedlichen, wenn nicht sogar gegensätzlichen Zwecken und dabei vor allem der sozialen Kontrolle dienen kann (vgl. COFFIELD 1999, S. 487f.). Speziell aus machttheoretischer Sicht (s. Kap. 7.3) werden die Kontrolle über bisher nichtöffentliche Bereiche wie informelles Lernen und die Steuerung durch Selbststeuerungsaufforderungen

*Lebenslanges Lernen
als Verschulung*

*Lebenslanges Lernen
als soziale Kontrolle*

kritisch dargestellt, und es wird befürchtet, dass mit der Durchsetzung des Konzepts lernungsgewohnte Menschen benachteiligt werden und die Bedeutung von Bildungsinstitutionen abnimmt:

„Tatsächlich geht es beim Lebenslangen Lernen um einen gigantischen Umerziehungsprozess der Bevölkerung. Sie soll lernen, eigenaktiv zu lernen. Lebenslanges Lernen stellt sich als ehrgeiziges Metabildungsprogramm heraus, in dem es darum geht, die Bevölkerung moderner industrialisierter Gesellschaften auf eine Bildungseinstellung zu verpflichten, in der sie sich das bisher von Bildungsinstitutionen Vermittelte jenseits dieser Institutionen ‚selbst‘ aneignet.“ (FORNECK 2001)

1.4 Erwachsenenbildung oder Weiterbildung?

*Bildung vs.
Qualifizierung
und Erziehung*

Wenn Volksbildung politisch diskreditiert und national verengt, Lebenslanges Lernen auf die gesamte Lebensspanne und damit eben auch auf Kinder- und Jugendbildung bezogen ist, dann bleibt die Frage, ob man besser von Erwachsenenbildung oder von Weiterbildung sprechen sollte. Obwohl das Ziel beruflicher Weiterbildung bekanntlich auch, wenn nicht in erster Linie, Qualifizierung ist, hat sich der Begriff „Erwachsenenqualifizierung“, der in der DDR geläufig war, nicht durchsetzen können. Daran ist erkennbar, dass die Akteure in diesem Feld – Theoretiker ebenso wie Praktiker – offensichtlich den Anspruch haben, Erwachsene als allgemein entwicklungsfähige Personen anzusprechen und ihnen mehr als nur eine äußerliche Anpassung an berufliche Notwendigkeiten zu ermöglichen. Auch der Begriff Erziehung, der ein Erzieher-Zögling-Verhältnis beinhaltet, wird traditionell in Bezug auf Erwachsene so gut wie nicht benutzt. Der englische Begriff „education“, der sowohl Erziehung als auch Bildung umfasst, konnte dagegen als „adult education“ problemlos auf Erwachsene angewandt werden. Er entspricht dem deutschen Begriff der Erwachsenenbildung, so wie „continuing education“ dem deutschen Begriff der Weiterbildung entspricht.

*Allgemeinbildung
und Berufsbezug*

Die Diskussion konzentriert sich also auf die Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Einerseits liegt es nahe, sich – zum besseren allgemeinen Verständnis oder zur politischen Durchsetzung von Vorhaben – des in der Öffentlichkeit verbreiteten Begriffs Weiterbildung zu bedienen. Andererseits ist mit dem Begriff Weiterbildung häufig eine Eingrenzung auf die Vermittlung und Aneignung unmittelbar berufsrelevanten Wissens verbunden, so dass eine davon unabhängige Vertiefung von Wissen oder ein In-Frage-Stellen von Einstellungen damit meist nicht assoziiert werden. Erwachsenenbildung aber umfasst beide Aspekte – den allgemeinbildenden und den anwendungsbezogenen. Hinzu kommt, dass beide Ausrichtungen nicht immer eindeutig voneinander abgegrenzt werden können (vgl. SCHIERSMANN 2007b, S. 24): Das Erlernen von Fremdsprachen in organisierten Kursen beispielsweise kann sowohl für den Erwerbs- wie für den Privatbereich sinnvoll sein.

*Institutionelle und
nicht-institutionelle
Formen*

Dies würde dafür sprechen, den Begriff Erwachsenenbildung als Oberbegriff zu verwenden, der nicht nur allgemeine Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung, sondern auch institutionelle und institutionsunabhängige Formen (vgl. Abb. 1-2) umfasst. Erwachsenenbildung bezieht sich damit auf das institutionell organisierte und das nicht-organisierte Lehren

und Lernen Erwachsener, das berufsbezogene Qualifizierung ebenso wie allgemeine Bildung betrifft.

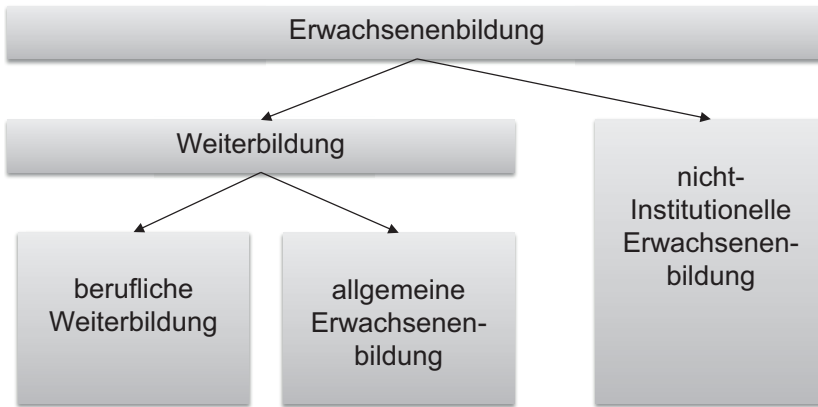


Abb. 1-2: Erwachsenenbildung als Oberbegriff
(nach: WEINBERG 2000, S. 39)

Erwachsenenbildung bezeichnet aber nicht nur das Feld der praktischen Anwendung, sondern auch die – relativ junge – wissenschaftliche Disziplin gleichen Namens. In Deutschland gibt es seit den 1970er Jahren Lehrstühle für diesen Bildungsbereich, in England seit den 20er und in Schweden erst seit den 80er Jahren. Obwohl auch hier keine einheitliche Bezeichnung festgestellt werden kann, führen die meisten deutschen Lehrstühle (noch) die Bezeichnung Erwachsenenbildung. Dementsprechend trägt die für diesen Bereich zuständige Kommission bei der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften den Namen „Kommission Erwachsenenbildung“, und das führende außeruniversitäre Institut heißt „Deutsches Institut für Erwachsenenbildung“. Einige Einführungen in das Fach benutzen den Begriff Erwachsenenbildung, andere den Begriff Weiterbildung und manche führen beide Bezeichnungen im Titel. Um Abweichungen von der zitierten Literatur möglichst gering zu halten, werden deshalb auch in der vorliegenden Einführung beide Begriffe gelegentlich synonym verwendet.

*Erwachsenenbildung
als Disziplin*

Was Sie wissen sollten, wenn Sie Kapitel 1 gelesen haben:

- Sie sollten die Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung in ihrer historischen Entstehung erläutern können.
- Sie sollten die Entwicklung des Konzepts des Lebenslangen Lernens und die darauf bezogene Kritik nachzeichnen können.
- Sie sollten Argumente anführen können, die für und solche, die gegen die Verwendung des Begriffs „Erwachsenenbildung“ sprechen.

Einführende und grundlegende Literatur zur Erwachsenenbildung

Deutschsprachige Literatur:

- ARNOLD, ROLF (²2006): **Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven**. Hohengehren. Erstauflage: 1988.
- ARNOLD, ROLF/PÄTZOLD, HENNING (2008): **Bausteine zur Erwachsenenbildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung**. Hohengehren.
- ARNOLD, ROLF/NOLDA, SIGRID/NUSSL, EKKEHARD (Hrsg.) (²2010): **Wörterbuch der Erwachsenenbildung**. Bad Heilbrunn.
- DINKELAKER, JÖRG/HIPPEL, AIGA VON (Hrsg.) (2014): **Erwachsenenbildung in Grundbegriffen**. Stuttgart.
- FAULSTICH, PETER/ZEUNER, CHRISTINE (³2008): **Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten**. Weinheim. Erstauflage 2002.
- FAULSTICH, PETER/ZEUNER, CHRISTINE (2010): **Bachelor/Master: Erwachsenenbildung**. Weinheim.
- FORNECK, HERMANN J./WRANA, DANIEL (2005): **Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung**. Bielefeld.
- FUHR, THOMAS/GONON, PHILIPP/HOF, CHRISTIANE (Hrsg.) (2010): **Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaft 4**. Stuttgart.
- HOF, CHRISTIANE (2009): **Lebenslanges Lernen. Eine Einführung**. Stuttgart.
- KADE, JOCHEN/NITTEL, DIETER/SEITTER, WOLFGANG (²2007): **Einführung in die Erwachsenenbildung, Weiterbildung**. Stuttgart. Erstauflage 1999.
- NUSSL, EKKEHARD (2000): **Einführung in die Weiterbildung: Zugänge, Probleme und Handlungsfelder**. Neuwied.
- TIETGENS, HANS (1981): **Die Erwachsenenbildung**. München.
- TIPPELT, RUDOLF/HIPPEL, AIGA VON (Hrsg.) (⁵2011): **Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung**. Wiesbaden. Erstauflage: 1994.
- WEINBERG, JOHANNES (2000): **Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung**. Bad Heilbrunn. überarb. Neuaufl.
- WITTPOTH, JÜRGEN (⁴2013): **Einführung in die Erwachsenenbildung**. Opladen. Erstauflage: 2003.

Englischsprachige Literatur:

- ENGLISH, LEONA M. (Hrsg.) (2005): **International Encyclopedia of Adult Education**. New York.
- FIELD, JOHN: **Lifelong Learning. Education Across the Lifespan**. London 2013.
- JARVIS, PETER (2010): **Adult and Continuing Education: Theory and Practice**. London.
- JARVIS, PETER (2002): **International Dictionary of Adult and Continuing Education**. London.
- KÄPPLINGER, BERND/ROBAK, STEFFI (Hrsg.) (2014): **Changing Configurations in Adult Education in Transitional Times. International Perspectives in Different Countries**. Frankfurt/M.
- KNOWLES, MALCOLM S. (1980): **The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy**. New York.
- LOWE, JOHN (²1982): **The Education of Adults in a World Perspective**. Paris.
- ROSE, AMY D./KASWORM, CAROL E./ROSS-GORDON, JOVITA M. (Hrsg.) (2010): **Handbook of adult and continuing education**. Los Angeles u. a.
- RUBENSON, KJELL (Hrsg.) (2011): **Adult Learning and Education**. London.
- TIGHT, MALCOLM (²2002): **Key Concepts in Adult Education and Training**. London.
- TITMUS, COLIN J. u. a. (1979): **Terminology of Adult Education**. Paris.
- TITMUS, COLIN J. (Hrsg.) (1989): **Lifelong Education for Adults. An International Handbook**. Oxford.
- TUJNMAN, ALBERT C. (Hrsg.) (1996): **International Encyclopedia of Adult Education and Training**. Paris.

B Historische Konzepte und aktuelle Theorien

Anders als Kinder- und Jugendbildung scheint Erwachsenenbildung der Rechtfertigung zu bedürfen. Die Geschichte der Erwachsenenbildung ist deshalb eng mit der Geschichte von Konzepten verbunden, die Ziele und Begründungen von Erwachsenenbildung beschreiben. Diese Konzepte sind normativ, geben also vor, wie bzw. was Erwachsenenbildung sein soll. In den Kapiteln 2 und 3 werden solche Konzepte von Erwachsenenbildung skizziert, auf die mit unterschiedlichen Akzentuierungen bis heute zurückgegriffen wird. In den Kapiteln 4 bis 7 geht es nicht um Rechtfertigungen, sondern um Wege, grundlegende Phänomene und Prozesse zu verstehen. Dabei wurden Theorien herangezogen, die außerhalb der Erwachsenenbildung entwickelt wurden, dann aber auf spezielle Probleme der Erwachsenenbildung angewendet worden sind.

2 Ziele von Erwachsenenbildung

2.1 Aufklärung als Mündigkeit

Mit der Aufklärung etablierte sich im 18. Jahrhundert ein neues Selbstverständnis des Menschen, in dem die fortgesetzte Auseinandersetzung mit der Welt einen zentralen Platz einnahm. Traditionelle Bindungen verloren an Bedeutung; politischer, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Wandel erforderte den Erwerb neuen Wissens und neuer Formen der Kommunikation. Während die christliche Religion ein gottgefälliges Leben verlangte und Erlösung im Jenseits versprach, waren die Anstrengungen der Aufklärer auf die positive Gestaltung des Diesseits gerichtet. Diese sollte durch religiöse Toleranz, rechtliche Gleichstellung aller Menschen, Meinungsfreiheit sowie persönliche, wirtschaftliche und politische Freiheit gewährleistet werden. Moralisches Handeln stellte sich somit nicht als Unterordnung unter (religiöse) Gebote, sondern als Vernunftentscheidung dar: Es ist vernünftig, so zu handeln, dass das eigene Handeln als Gesetz für alle anderen gelten könnte – so die moderne Übersetzung des von IMMANUEL KANT (1724–1804) formulierten kategorischen Imperativs („Handle so, dass jeder Zeit dein Handeln zur Maxime des Handelns erhoben werden kann!“).

Freiheit und Vernunft

Die Vernunft, nicht der Glaube prägte die Epoche, die auch als „Age of reason“ (so der Titel eines 1795 erschienenen Buchs von THOMAS PAINE) bezeichnet wurde. Mit Hilfe der Vernunft sollte der Mensch mündig werden – auch und gerade der erwachsene Mensch. Bis heute immer wieder zitiert wird die Antwort KANTS auf die Frage „Was ist Aufklärung?“

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbst verschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn Ursa-

*Selbstverschuldete
Unmündigkeit*

chen derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der EntschlieÙung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, Dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! Ist also der Wahlspruch der Aufklärung.“ (KANT 1784)

Der Mensch wird nicht als Opfer gesehen, sondern als derjenige, der seine eigene Unmündigkeit selbst zu verantworten hat. In dieser zu verbleiben ist Zeichen mangelnden Mutes und fehlender Entschlusskraft. Das auffordernde Moment der Aufklärung, hier auch durch die grammatische Form des Imperativs erkennbar, ist als Gegensatz zu Bescheidenheit und Demut, aber auch zu Faulheit und Passivität gedacht.

In der Aufklärung ist der Beginn der Durchsetzung der Idee der Erwachsenenbildung anzusetzen. In dieser Zeit sind auch schon ihre wesentlichen Ausrichtungen erkennbar, die sich im Laufe der Zeit in unterschiedlicher Intensität entwickelt, sich teilweise abgespalten und dann auch wieder miteinander verbunden haben. Was heute als personenbezogene und politische Bildung, als berufliche und freizeitbezogene Bildung bezeichnet wird, findet sich bereits im Konzept der zugleich rational wie ethisch orientierten Aufklärung. In den Begriffen der damaligen Zeit ging es um „Selbstbestimmung und Gemeinwohl, Nützlichkeit und Geselligkeit, mit dem Ziel einer Einheit von Vernunft und Tugend“ (TIEGENS 1999, S. 27).

*Aufklärende
Schriften*

Dieses Konzept wurde auch praktisch durchzusetzen versucht. Anfang des 18. Jahrhunderts erschienen – zuerst in England – sogenannte moralische Wochenschriften, die eine rationale Weltansicht propagierten und vielfältige Probleme des täglichen Lebens, aber auch moralische, wirtschaftliche, theologische, medizinische und vor allem auch pädagogische Fragen behandelten. Daneben erschien eine Reihe von volkspädagogischen Schriften mit belehrendem Charakter. Vermittelt wurde in erster Linie unmittelbar anwendbares Wissen, wobei die unterhaltsame Form der Erzählung bevorzugt wurde. Erkennbar ist dies bereits am Titel des wohl bekanntesten Beispiels dieser Gattung, dem „Noth- und Hülfsbüchlein oder lehrreiche Freuden- und Trauergeschichte der Einwohner von Mildheim“ von RUDOLF ZACHARIAS BECKER (1759–1822). Auch der geistliche Stand war an derartiger Volksaufklärung beteiligt. So erschien 1791 in Zürich ein ‚Lesebuch für Landgeistliche und Bauern‘ mit dem Titel „Der vernünftige Dorfpfarrer“, in dem etwa erzählt und mit Illustrationen veranschaulicht wurde, wie ein idealer Kinderspielplatz einzurichten sei (vgl. LICHTENBERG 1970).

*Vereine und
Gesellschaften*

Mit dem Anstieg des Teils der Bevölkerung, der lesen und schreiben konnte, und dem Wechsel vom wiederholten, andächtigen Lesen zum Lesen von immer neuen Publikationen, waren die Voraussetzungen für diese Art der Aufklärung gegeben. Sie verband sich aber auch mit neuen Formen des Lesens und Lernens fördernden Geselligkeit. Hier sind an erster Stelle die zahllosen Vereine und Gesellschaften zu nennen, die in dieser Zeit gegründet wurden. Dort fanden sich Bürger aus unterschiedlichen Berufen zusammen, die nicht nur an Fragen der Kultur, sondern auch an solchen des öffentlichen Lebens, speziell an Ökonomie und Politik, interessiert waren und nach Mitbestimmung und Mitverantwortung verlangten. In den demokratisch organisierten Vereinen oder Assoziationen trafen sich Gleichgesinnte mit einem starken Interesse an Informationen aus allen Bereichen des Wissens und des

gesellschaftlichen Lebens. Eine besondere Rolle spielten dabei die in ganz Europa verbreiteten sogenannten ‚Lesegesellschaften‘ (vgl. DANN 1988), die den benötigten Lesestoff anschafften und bereitstellten, teilweise aber auch Vorträge anboten und die Möglichkeit zur gemeinsamen Diskussion schufen. Sie können deshalb als Frühform organisierter Erwachsenenbildung gelten (vgl. OLBRICH 2001, S. 42).

In Zeitungen und Zeitschriften sowie bei nicht-privaten Zusammenkünften in Kaffeehäusern und Salons wurde eine – kritische – bürgerliche Öffentlichkeit praktiziert. Durch das öffentliche Raisonement waren die Voraussetzungen für eine Teilhabe an politisch-gesellschaftlichen Prozessen gegeben: Theoretisch (und manchmal auch praktisch) konnten die eigenen Bedürfnisse vermittelt werden, und der mündige Bürger konnte die Staatstätigkeit einer demokratischen Kontrolle unterwerfen (vgl. HABERMAS 1996).

Mündigkeit meint hier nicht Volljährigkeit im juristischen Sinn, sondern im Sinne der Aufklärung Selbstbestimmung und Selbstbildung. Auf das Ziel Mündigkeit kann erzogen werden, die Mündigkeit selbst wird dann aber als „prozeßhaft lebenslange Aufgabe des Subjekts“ (WEBER 1994, S. 89) verstanden. Zu ihrer Bewältigung können – unter entsprechenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen – (erwachsenen-)pädagogische Arrangements beitragen. Die Idee der Mündigkeit war und ist ein von fast allen getragenes Ziel der Bildungsarbeit, gerade auch mit Erwachsenen. Sie ist eng mit der Idee der Demokratisierung verbunden und kann in Deutschland deshalb in den Vorstellungen zur Bildungsarbeit mit Erwachsenen in der Weimarer Republik (vgl. ZEUNER 2001), nicht aber in der Erwachsenenbildung der Zeit des Nationalsozialismus nachgewiesen werden. Eine besonders große, auch kontroverse öffentliche Resonanz hatte sie in der Zeit der Studentenbewegung.

Erst in den letzten Jahren äußern sich Stimmen, die nicht das Ziel, wohl aber naive Machbarkeitsvorstellungen in Frage stellen und die Freisetzung des Menschen auch als Belastung und sogar als indirekte Manipulation beschreiben. An zwei Buchtiteln kann man diese Entwicklung ablesen: Im Jahr 1971 erschien der Band „Erziehung zur Mündigkeit“, der Gespräche mit THEODOR W. ADORNO, dem Hauptvertreter der sogenannten „Kritischen Theorie“, über Fragen der Pädagogik, darunter auch der Erwachsenenbildung, enthielt. 2002 hat der Schüler seines Schülers JÜRGEN HABERMAS, AXEL HONNETH, einen Band herausgegeben, der den Titel „Befreiung aus der Mündigkeit“ trägt und der den Paradoxien nachgeht, die mit diesem Konzept verbunden sind. In der Erwachsenenbildung selbst wird dieses Problem neuerdings unter machtheoretischen Aspekten diskutiert (s. Kap. 7.3).

*Bürgerliche
Öffentlichkeit*

Mündigkeit

2.2 „Bildung für alle“

Mit der Französischen Revolution hatte sich die Idee der Gleichberechtigung (égalité) festgesetzt – auf Bildung bezogen bedeutete dies die Aufhebung ihrer Beschränkung auf die (männlichen) Angehörigen der gehobenen Schichten und auf das Kinder- und Jugendalter. Es entstanden Pläne, die eine allgemeine Versorgung mit Bildung vorsahen. In Frankreich wurde ein soge-

*Französische
Revolution:
Bildung und
Unterricht für alle*

nannter Nationalerziehungsplan („Decret sur l'organisation générale de l'instruction publique“) entworfen, der das Menschenrecht auf Vervollkommen aller Fähigkeiten und Fertigkeiten für jeden, unabhängig von Alter, Geschlecht und Herkunft, gewährleisten sollte. Sein Verfasser JEAN MARIE ANTOINE CONDORCET (1752–1794) trug im April 1792 den Entwurf der Nationalversammlung vor und forderte als „erstes Ziel eines nationalen Unterrichtswesens“:

*National-
erziehungsplan*

„allen Angehörigen des Menschengeschlechts die Mittel zugänglich zu machen, daß sie für ihre Bedürfnisse sorgen, ihr Wohlergehen sichern, ihre Rechte erkennen und ausüben, ihre Pflichten begreifen und erfüllen können; jedem die Möglichkeit zu sichern, seine berufliche Geschicklichkeit zu vervollkommen, sich für gesellschaftliche Funktionen vorzubereiten, zu denen berufen zu werden er berechtigt ist, den ganzen Umfang seiner Talente, die er von der Natur empfangen hat, zu entfalten und dadurch unter den Bürgern eine tatsächliche Gleichheit herzustellen und die politische Gleichheit, die das Gesetz als berechtigt anerkannt hat, zu einer wirklichen zu machen.“ (CONDORCET 1966, S. 20 f.)

Die Ausbildung der menschlichen Fähigkeiten sollte dem ständigen Fortschritt der Gesellschaft bzw. der Nation dienen und konnte deshalb niemals abgeschlossen sein. Der Nationalerziehungsplan sah ausdrücklich auch Unterricht für Erwachsene vor und kann als frühes Beispiel der Idee des lebenslangen Lernens (s. Kap. 1.3) gelten, das auch Selbstlernen (Benutzung eines Lexikons, Lesen einer Landkarte, Anfertigen von Notizen und Auszügen aus Büchern) einschloss. In Deutschland wurde von HEINRICH STEPHANI (1761–1850) ein ähnlicher Plan entwickelt, der neben der Einrichtung von Stadt- und Dorfbibliotheken auch die von Erziehungsanstalten für Erwachsene vorschlug. Zu dieser Form der Institutionalisierung ist es weder in Frankreich noch in anderen europäischen Ländern gekommen, und die Verbreitung der (Selbst-)Bildung und des Lernens Erwachsener hat sich zunächst auch fern von schulischen Einrichtungen vollzogen: zum einen durch Publikationen und zum anderen durch Vereine und Gesellschaften.

*Gesellschaft für
Verbreitung von
Volksbildung:
Teilhabe des Volkes?*

In den Vereinen und Gesellschaften war der Zugang zu dieser Öffentlichkeit zwar prinzipiell frei – de facto aber auf das Bürgertum (und vor allem auf seinen männlichen Teil) beschränkt. Dieser weitgehenden Beschränkung der Teilhabe auf das Bürgertum im 18. Jahrhundert stand im 19. Jahrhundert die Forderung nach der Ermöglichung der Teilhabe der unteren Volksschichten und vor allem der Arbeiterschaft entgegen. So verfolgte die 1871 gegründete „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“ – laut Statut – den Zweck,

„der städtischen und ländlichen Bevölkerung, welcher durch die staatlichen Volksschulen im Kindesalter nur die Elemente der Bildung zugänglich gemacht werden, dauernd Bildungsmittel zuzuführen, um sie in höherem Grade zu befähigen, ihre Aufgaben im Staate, in Gemeinde und Gesellschaft zu verstehen und zu bewältigen“.

Kritiker haben darauf hingewiesen, dass hier nicht das Durchsetzen eigener Bedürfnisse, sondern das Verständnis der – von außen – gestellten politisch-gesellschaftlichen Aufgaben im Vordergrund stehe (vgl. DRÄGER 1975).

Die im Aufklärungskonzept enthaltenen Aspekte der Selbstbildung und des kritischen Vernunftgebrauchs seien damit hinfällig.

Mit dem Übergang von der Monarchie zur Demokratie erwuchs 1918 in Deutschland die Notwendigkeit, Erwachsene aller Schichten zur Teilnahme am politischen Leben zu bewegen. Dies schien über traditionelle Formen der in gleichartiger Weise an viele gerichteten ‚extensiven‘ Wissensvermittlung nicht möglich. Von den Vertretern der sogenannten ‚Neuen Richtung‘ wurde deshalb davon ausgegangen, dass ein solcher Einfluss auf die Gesellschaft, auf das damals sogenannte ‚Volksganze‘, nur von kleinen Gruppen ausgehen könne, die in speziellen sogenannten „Arbeitsgemeinschaften“ entsprechend intensiv ausgebildet werden sollten. Lehrende und Lernende sollten demnach eine Arbeitsgemeinschaft im Sinne einer Lerngruppe bilden, die gemeinsam über Verfahren und Inhalte entscheidet. Angestrebt war eine Überwindung der durch die gesellschaftlichen Schichten gesetzten Grenzen sowie eine Herausbildung gemeinsamer Lebensformen von Arbeitern und Intellektuellen. Die Arbeitsgemeinschaft sollte der Kern und gleichzeitig die Vorwegnahme der neuen Volksgemeinschaft sein (vgl. OLBRICH 1980, S. 27).

*„Neue Richtung“:
stellvertretende
Teilhabe*

Ähnlich argumentierten die Autoren des 1960 erschienenen Gutachtens des „Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen“ (s. Kap. 1.2), indem sie zwischen den ‚Massen‘ und den ‚aktiven Minderheiten‘ unterschieden. Die Erwachsenenbildung sei zwar für alle Menschen zuständig, wende sich aber speziell an die ‚aktiven Minderheiten‘, von denen ein besonderer Beitrag für die demokratische Gemeinschaft zu erwarten sei:

*Gutachten des Deutschen Ausschusses:
Teilhabe durch aktive
Minderheiten*

„Unsere Demokratie wird schon Festigkeit gewinnen, wenn keine Schicht der Gesellschaft von der Möglichkeit, sich zu bilden, ausgeschlossen ist und aktive Minderheiten in allen Gruppen diese Chance wahrnehmen. Die Einrichtungen der Erwachsenenbildung müssen sich an alle wenden und müssen allen offenstehen, schon um sie gegen die entbildenden Mächte der Zeit widerstandsfähig zu machen, aber auch um ihnen zu helfen, den Weg zu sich selbst zu finden. Diese Einrichtungen werden aber vor allem jene aktiven Minderheiten stützen müssen.“ (DEUTSCHER AUSSCHUSS 1960, S. 16)

In neueren Konzeptionen der politischen Erwachsenenbildung werden diese Einschränkungen nicht fortgeführt. Teilhabe wird als Bedürfnis aller Menschen dargestellt, und es wird impliziert, dass Erwachsenenbildung dazu beitragen könne. So heißt es in der Bildungskonzeption des Bundesvorstands der Vereinten Dienstleistungsgewerkschaft ver.di, die ausdrücklich für die Orientierung am Menschen, am Subjekt eintritt:

*Teilhabe aller
Menschen*

„Subjektorientierung geht von der Vorstellung aus, dass Menschen ein Bedürfnis haben sich weiterzuentwickeln, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und ihre Umwelt zu beeinflussen. Das menschliche Interesse ist auf erweiterte gesellschaftliche Teilhabe gerichtet: Im Beruf, in der Politik, in der Freizeit usw. ist Lernen in diesem Zusammenhang eine zielorientierte Tätigkeit, mit der Lernende ihre persönlichen Interessen realisieren wollen.“ (VER.DI 2007, S. 13)

Teilhabe ist ein historischer, aber immer noch geläufiger Terminus in der Erwachsenenbildungsdiskussion, der in letzter Zeit durch den Begriff der Inklusion (vgl. Kronauer 2010) ersetzt zu werden scheint. Man kann zwischen

Inklusion

politischer, sozialer und bildungsbezogener bzw. kultureller Inklusion (bzw. Exklusion, also Ausschließung) unterscheiden. Es ist demnach zu trennen zwischen der realen Teilhabe an Erwachsenenbildung und der durch Erwachsenenbildung zu ermöglichenden Teilhabe an der Gesellschaft. Dass das eine das andere bedingt, liegt ebenso auf der Hand wie die oft beklagte Tatsache, dass die durch Schulausbildung ermöglichte Inklusionsleistung kaum durch Erwachsenenbildung erreicht werden kann (s. Kap. 8). Teilhabe an Erwachsenenbildung und Teilhabe an der Gesellschaft sind auf diese Weise zwar miteinander verbunden, aber nicht identisch.

„Education for All“

Die von der Gleichheitslosung der Französischen Revolution beeinflusste Idee der Teilhabe scheint auch heute nicht an Bedeutung verloren zu haben. Das betrifft die politische und soziale wie auch die auf den Besuch von Bildungsinstitutionen bzw. die Wahrnehmung von Bildungsgelegenheiten bezogene Inklusion – umso mehr wenn man in globaler Sicht auch die Länder der sogenannten Dritten Welt mitberücksichtigt: Die Forderung „Bildung für Alle“ stand im Mittelpunkt der Konferenz der UNESCO, die 1990 in Jomtien (Thailand) stattfand. Verabschiedet wurden die „World Declaration on Education for All“ und ein „Framework for Action“, deren Ziele es waren, dass es weltweit bis zum Jahr 2000 keine erwachsenen Analphabeten mehr geben sollte. Auf dem Weltbildungsforum „Education for All“ 2000 in Dakar haben sich 164 Länder dann u. a. dazu verpflichtet, bis zum Jahr 2015 die Analphabetenrate bei Erwachsenen um die Hälfte zu senken und ein angemessenes Grundbildungsniveau für Erwachsene zu sichern.

Teilhabe durch
Medien?

Eine aktuelle Bedeutung hat die Frage der Teilhabe am globalen gesellschaftlichen Leben durch die Durchsetzung der elektronischen Medien erfahren, die ursprünglich von der Hoffnung begleitet war, Teilhabemöglichkeiten zu vervielfachen und zu erleichtern. Inzwischen mehren sich aber die Stimmen, die – unter dem Stichwort „Digital Divide“ – durch die Medien bedingte Benachteiligungen diskutieren. Damit sind zwei Konsequenzen für die Erwachsenenbildung verbunden: Zum einen die Frage, inwieweit diese selbst durch Angebote wie E-Learning bestimmte Lernende ausschließt bzw. in welcher Weise Erwachsenenbildung zum Abbau der durch Medien errichteten Barrieren beitragen kann (vgl. GROTLÜSCHEN/BRAUCHLE 2004). Hier spiegelt sich die allgemeine Frage, inwiefern Erwachsenenbildung tatsächlich – wie es meist ihre erklärte Absicht ist – zur Inklusion beiträgt oder ob sie zu einer Exklusion beiträgt, indem sie diejenigen, die nicht an ihr teilnehmen, ausgrenzt.

2.3 Bildung und Befreiung

Wissen ist Macht –
Macht ist Wissen

Anders oder zumindest stärker als Teilhabe aller hat die Idee der Befreiung durch Bildung einen herrschaftskritischen, wenn nicht gar kämpferischen Charakter. Der Machtaspekt steht im Vordergrund, und es ist kein Zufall, dass sich eine in diesem Zusammenhang bedeutende Kontroverse an der vom englischen Philosophen FRANCIS BACON (1561–1626) formulierten Losung „Wissen ist Macht“ entzündet hat.

Der Vorstellung, durch Bildung zur Macht zu gelangen, hat der Arbeiterführer WILHELM LIEBKNECHT (1826–1900) widersprochen, als er 1872 in sei-

ner berühmten Rede „Wissen ist Macht – Macht ist Wissen“ die Meinung vertrat, dass nicht Bildung, sondern allein die Umgestaltung der staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse die Arbeiter befreien und ihnen Bildung zugänglich machen könne:

„Durch Bildung zur Freiheit‘ das ist die *falsche* Losung, die Losung der falschen Freunde. Wir antworten: *Durch Freiheit zur Bildung!* Nur im freien Volksstaat kann das Volk Bildung erlangen. Nur wenn das Volk sich politische Macht erkämpft, öffnen sich ihm die Pforten des Wissens.“ (LIEBKNECHT 1986, S. 94)

Kritik dieser Art führte nicht zur Aufhebung der an die Arbeiter gerichteten Bildungsbestrebungen, wohl aber zur Trennung der bürgerlichen von der proletarischen bzw. sozialistischen Volksbildungsbewegung. Emanzipation schien nur möglich über die Loslösung von der bürgerlichen Weltanschauung und damit von der bürgerlichen Bildung. 1906 legten CLARA ZETKIN und HEINRICH SCHULZ dem sozialdemokratischen Parteitag in Mannheim entsprechende Leitsätze zur Volkserziehung vor. Demnach kann das Proletariat die bürgerliche Geisteskultur nicht einfach übernehmen, sondern muss sie, seiner eigenen Weltanschauung gemäß, umwerten. An der bürgerlichen Volksbildung könne die Sozialdemokratie sich deshalb nicht beteiligen, sondern müsse sich selbst um die Weiterbildung ihrer Mitglieder kümmern (vgl. ZETKIN/SCHULZ 1906 in FAULTSICH/ZEUNER 2001, S. 84f.). Nicht Bildung als solche, sondern allein Bildung, die explizit die Interessen spezieller Gruppen berücksichtigt, könne zu einer Befreiung von Abhängigkeiten führen.

Eigenständigkeit der proletarischen Volksbildung

Diese Position ist im 20. Jahrhundert von der sogenannten Befreiungspädagogik aufgegriffen worden, die in der internationalen Erwachsenenbildung bis heute einen großen Einfluss hat. Der brasilianische Pädagoge PAULO FREIRE (1921–1997) entwickelte nach dem 2. Weltkrieg ein Alphabetisierungsprogramm, das nicht nur eine Technik des Erwerbs von Lesen und Schreiben, sondern darüber hinaus auch eine Methode zur Herausbildung kritischen Bewusstseins darstellt, die den Lernenden ihre soziale und politische Situation vor Augen führen sollte. FREIRES 1971 auf Deutsch erschienenes Buch „Die Pädagogik der Unterdrückten“ hat weltweit Aufmerksamkeit erregt. Es richtete sich gegen Entmündigung und Bevormundung durch staatliche Bildungssysteme, die Normen, Werte und Traditionen der bestehenden Herrschaftsstrukturen sowie Lösungswege für Probleme vorgeben, die nicht im Interesse derjenigen sein müssen, zu deren Wohl sie angeblich dienen sollen. Bildung im Sinne FREIRES sollte dagegen Kräfte freisetzen, mit denen die Betroffenen ihre Situation selbst verändern.

„Pädagogik der Unterdrückten“

In der Bundesrepublik hat die von der Studentenbewegung geprägte emanzipatorische Erwachsenenbildung in den 1970er und 1980er Jahren zu vielfältigen theoretischen Überlegungen und praktischen Anwendungen geführt. Die enge Verbindung von Theorie und Praxis grenzte dieses Konzept von der etablierten Praxis der Erwachsenenbildung deutlich ab. Nicht individuelle Befreiung, sondern kollektive Emanzipation und die revolutionäre Veränderung der Gesellschaft wurden angestrebt. In einem Papier aus der damaligen Zeit heißt es dazu:

Emanzipatorische Erwachsenenbildung

„Über eine bessere Verteilung von Bildungschancen in einer Gesellschaft, zu deren System es gehört, auch Bildungschancen nach der in diesem System erforderlichen

Verwertbarkeit von Leistungen zu verteilen, ist eine kollektive Emanzipation nicht möglich. Kollektive Emanzipation kann nur als revolutionäre Veränderung der Gesellschaft begriffen werden. Nur durch eine grundlegende Veränderung der die Gesellschaft bestimmenden Produktions- und Herrschaftsverhältnisse kann der Klassenantagonismus beseitigt werden, der eine Befreiung der Gesellschaft verhindert. Eine Theorie der Erwachsenenbildung kann dieser historischen Aufgabe nicht ausweichen. Sich dieser Aufgabe stellen heißt, den kollektiven Emanzipationsprozeß im Klassenkampf zu organisieren“ (KLEIN/WEICK 1970, S. 345).

Neben dieser radikalen Variante hat sich aber auch die ‚gemäßigte‘, d.h. demokratiekonforme Form emanzipatorischer Erwachsenenbildung behauptet, die Emanzipation allgemein mit Demokratisierung identifiziert und eher an einer Verbesserung des politischen Systems als an dessen Abschaffung interessiert ist (vgl. STRZELEWICZ 1970).

*Emanzipatorische
Frauenbildung*

Während sich Emanzipation zunächst auf die Schicht der Unterprivilegierten, vor allem die Arbeiter bezog, hat sich der Begriff „Emanzipation“ in den 1970er Jahren mit dem der Frauenemanzipation verbunden. In Anknüpfung an die erste Frauenbewegung Mitte des 19. Jahrhunderts bis Anfang des 20. Jahrhunderts war auch die zweite Frauenbewegung seit den 1960er Jahren mit Frauenbildung verbunden: Zum einen wurde, wie schon in der ersten Welle der Frauenbewegung, für das Recht von Frauen auf Bildung gekämpft, zum anderen entstanden selbstorganisierte Gruppen, die Frauen in die Lage versetzen sollten, sich gegen Benachteiligungen in allen gesellschaftlichen Bereichen zu wehren. Emanzipation stand vor allem für die Befreiung „aus unbegriffenen Abhängigkeiten“ (KADE, S. 1991, S. 92). Adressatinnen waren nicht nur offensichtlich benachteiligte Frauen aus der Arbeiterschicht, arbeitslose oder alleinerziehende Frauen, sondern auch alle diejenigen, die mit der gesellschaftlich gering geschätzten Haus- und Erziehungsarbeit beschäftigt waren. Ziel war es – auch in speziellen Angeboten der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung – die Frauen zu Artikulation und Durchsetzung ihrer Interessen zu veranlassen und Möglichkeiten der Durchsetzung zu entwickeln (vgl. WURMS 1992, S. 31).

*Kritik der
Emanzipationsidee*

Im Zuge einer politischen Ernüchterung und eines prinzipiellen Zweifels an einer über pädagogische Intervention zu bewerkstelligenden ‚Befreiung‘ ist der Begriff der Emanzipation allmählich in den Hintergrund getreten. So wurde grundsätzliche Kritik an „einer mit Universalitätsansprüchen auftretenden Emanzipationsidee“ (KADE, J. 1992, S. 235) geübt – eine Kritik, die sich allerdings nicht gegen Emanzipation, sondern gegen die Vorgabe einer normativen Utopie richtet:

„Jenseits der blinden Versprechen fertiger utopischer Entwürfe sind Antworten eher dort zu suchen, wo die Vielfalt möglicher Emanzipationsprozesse, die irgendwo zwischen Alltagszwängen und Befreiungsträumen geschehen, erforscht wird, wo ungenutzte Möglichkeiten besseren Lebens und größerer Autonomie aufgewiesen werden und der Beitrag realistisch bestimmt wird, den Bildungsarbeit in diesem Zusammenhang leisten kann.“ (a. a. O., S. 235)

Emanzipation gilt einer solchen Kritik als Mythos, der den Blick auf die Realität verstellt. Sie scheint ‚naiv‘ – ähnlich wie die Versprechungen der Aufklärung, allein durch den Gebrauch der Vernunft Glück und Wohlstand erreichen und sichern zu können.