

Hessische Blätter für Volksbildung

Identität

und

Identität und
Professionalität

2 | 2010

Professionalität

Thema I Identität und Professionalität

	Editorial	
<i>Dieter Nittel</i>	Geschichtsverständnis und Berufsbewusstsein in der Erwachsenenbildung	103
	Wissenschaft	
<i>Wiltrud Gieseke</i>	Professioneller Habitus und Geschichte Aspekte der Geschichtsverbundenheit im Spannungsverhältnis von Habitus und professionellem Handeln	105
<i>Horst Dräger</i>	Geschichte in Disziplin und Profession	117
<i>Andreas Seiverth</i>	Reflexionsskizzen zum historischen Bewusstsein der Evangelischen Erwachsenenbildung	128
<i>Dieter Nittel, Julia Schütz</i>	Die Verankerung des Lebenslangen Lernens im Berufsbewusstsein von Erwachsenenbildnern Erste Ergebnisse einer Analyse von Gruppendiskussionen mit unter- schiedlichen pädagogischen Berufsgruppen	136
	Praxis	
<i>Klaus-Peter Lorenz</i>	Politische Bewegtheit und Volksbildung Eine biografisch orientierte Rückschau	147
<i>Fried Peter Bourseaux</i>	Mythen der Volkshochschule Selbstbilder als Anspruch und Illusion	158
<i>Andrea Siewert-Kölle</i>	Interview mit weiblichen Führungskräften der VHS „Das Berufsbewusstsein weiblicher Führungskräfte“	172
	Diskussion	
<i>Wolfgang Seitter</i>	Zwischen Profession und Organisation. Anmerkungen zu einem Beitrag von Dieter Nittel in den Hessischen Blättern für Volksbildung	179
<i>Dieter Nittel</i>	Anmerkungen zu den Anmerkungen von Wolfgang Seitter Eine erfolgreiche Professionalisierung ist auf Partizipation des Lehrpersonals angewiesen!	182
	Service	
	Berichte	189
	Nachrichten	193
	Rezensionen	197
	Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe	200

Hessische Blätter für Volksbildung – 60. Jg. 2010 – Nr. 2

Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

(Die Jahrgänge 1–7 erschienen unter dem Titel „Volksbildung in Hessen“)

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband – hvv-Institut gGmbH, Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main (Verbandsvorsitzender: Baldur Schmitt, Mörfelden-Walldorf; Geschäftsführer: Dr. Enno Knobel, Frankfurt am Main)

Geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz:

Prof. Dr. Peter Faulstich, Hann. Münden

Mitglieder der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Dr. h. c. Günther Böhme, Wiesbaden; Dr. Birte Egloff, Frankfurt am Main; Dr. Susanne May, München; Edeltraud Moos-Czech, Hofheim; Prof. Dr. Dieter Nittel, Frankfurt am Main; Dr. Steffi Robak, Berlin; Dr. Ingrid Schöll, Bonn; Dr. Wolfgang Schönfeld, Limeshain; Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg.

Redaktion des Schwerpunktthemas: Prof. Dr. Dieter Nittel

Redaktion des Serviceteils: Prof. Dr. Peter Faulstich

Anschrift: Hessischer Volkshochschulverband – hvv-Institut gGmbH, Redaktion HBV, Winterbachstr. 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfasser/innen und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Satz und Layout: Andrea Vath

Erscheinungsweise: jährlich vier Hefte (März, Juni, September, Dezember)

Herstellung, Verlag, Vertrieb und Anzeigen: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Telefon: (05 21) 9 11 01-0, Telefax: (05 21) 9 11 01-79
E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-10, Fax (02 28) 9 78 98-20, E-Mail: roos@sales-friendly.de

Aboservice, Bestellungen: Telefon: (05 21) 9 11 01-12, Telefax: (05 21) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

Bezugsbedingungen: (ab 01.01.2010) Jahresabonnement „Hessische Blätter für Volksbildung“: 38,— €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis 32,— € (jeweils zzgl. Versandkosten), *Best.-Nr. hbv*. Das Abonnement verlängert sich um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis sechs Wochen zum Jahresende gekündigt wird.

Themenhefte im Einzelbezug: (ab 01.01.2010 Einzelheftpreis: 14,90 € zzgl. Versandkosten)

hbv 1/2010 Verwerfungen in der Weiterbildung

hbv 2/2010 Identität und Professionalität

hbv 3/2010 Sprache und Alphabetisierung

hbv 4/2010 Politische Bildung

Information über die Themen, Bezugsmöglichkeiten und Preise von Einzelheften der Jahrgänge 1958 bis 2001: Hessischer Volkshochschulverband, hvv-Institut gGmbH, Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Printed in Germany

© 2010 Hessischer Volkshochschulverband, hvv-Institut gGmbH (Anschrift s. o.)

International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103 X

Best.-Nr. dieser Ausgabe: hbv 2/2010

Editorial

Geschichtsverständnis und Berufsbewusstsein in der Erwachsenenbildung

Dieter Nittel

Hans Tietgens wurde Zeit seines Berufslebens nicht müde, auf den unauflösbaren Zusammenhang eines wachen und kritischen Berufsbewusstseins der Praktiker der Erwachsenenbildung einerseits und eines aufgeklärten Verständnisses von der eigenen Geschichte andererseits hinzuweisen. Der Umstand, dass sich der Todestag von Hans Tietgens am 8. Mai 2010 jährt, liefert für die Hessischen Blätter einen Anlass, das Spannungsverhältnis von Geschichtsverständnis und Berufsbewusstsein in der Erwachsenenbildung zu thematisieren und dabei bestimmte Aspekte zu problematisieren.

Für eine junge pädagogische Berufskultur wie die soziale Welt der Erwachsenenbildung gibt es viele Gründe, das Verhältnis von Vergangenheitskonstruktion und sozialer Identität des Berufs neu zu bestimmen. Unter dem Eindruck der neuartigen Institutionalisierung des lebenslangen Lernens wird nicht nur das Verhältnis der vorschulischen, schulischen und nachschulischen Bildung und Erziehung, sondern auch die Relation des formalen, nonformalen und informellen Lernens zukünftig eine Neuvermessung erfahren müssen. Gesellschafts- und bildungspolitische Verwerfungen in der Erwachsenenbildung, wie sie im letzten Heft diskutiert wurden, evozieren einen zusätzlichen Zugzwang der Selbstpositionierung.

In einer Situation des Umbruchs und der Modernisierung spricht vieles dafür, die innovations- und zukunftsgerichtete Haltung der aktuellen Bildungspolitik und die eher vergangenheitsorientierte, auf Rekonstruktion setzende Perspektive der (historischen) Forschung stärker aufeinander zu beziehen und wenn möglich auf intelligente Weise zu verbinden. Wenn Entscheidungsträger zukünftige Handlungsoptionen auf ihre Erfolgsaussichten überprüfen, so müssen sie unweigerlich den Fluchtpunkt ihrer Aufmerksamkeit auf die Vergangenheit richten. Nur so können verborgene Ressourcen zielgerichtet verwendet oder hinter dem Rücken der Akteure/innen wirkende Kräfte erkannt werden. Anders als es uns der „bildungspolitische Mainstream“ nahe zu bringen versucht, der in seiner Innovations-Euphorie dem Erfahrungswissen der älteren Generation tendenziell indifferent gegenübersteht, beharren wir auf der Würde und dem Eigensinn von berufsbiographischem Erfahrungswissen. Bis heute gibt

es keinen Ort, kein Forum, wo die Weisheit der alten Generation systematisch mit dem Erneuerungswillen der jungen Mitglieder der Berufskultur in einen fruchtbaren Dialog gebracht werden kann. Das Sichtbarmachen und die Einfädelung des Berufswissens der sich im Ruhestand befindlichen Praktiker/innen in die aktuelle Diskussion der Erwachsenenbildung sind demnach keine selbstverständlichen Vorgänge; sie müssen mittels Publikationen oder anderer Aktivitäten initiiert werden.

Die massiven Schwierigkeiten der Redaktion, geeignete Autoren für dieses Heft zu finden – das wollen wir an dieser Stelle gar nicht verschweigen –, spiegeln die strukturellen Probleme der Erwachsenenbildung als Berufsfeld und als wissenschaftliche Disziplin mit der hier zugrunde liegenden Thematik wider. Trotz dieser Probleme hoffen wir, ein interessantes Heft zusammengestellt zu haben: *Wiltrud Gieseke* greift das bereits in ihrer Habilitation genutzte Habitus-Konzept auf, entwickelt es weiter, diskutiert es im heutigen gesellschaftlichen Kontext und wendet es auf unsere Fragestellung an. Ein exponierter Repräsentant auf dem Feld der Historiographie der Erwachsenenbildung, *Horst Dräger*, wendet sich dem Gegenstandsbereich mit Blick auf die eigene wissenschaftliche Zunft kritisch zu und stellt die provokante These auf, die Geschäft der Geschichtsschreibung der Erwachsenenbildung doch besser den Historikern zu überlassen. *Andreas Seiverth*, Vertreter eines Segments der Erwachsenenbildung, das auf eine altehrwürdige Geschichte zurückblicken kann, buchstabiert aus der Sicht des DEAE ein elaboriertes Konzept der geschichtlichen Selbstvergewisserung aus, das viele konstruktive professionstheoretische und berufspolitische Anregungen enthält. *Dieter Nittel* und *Julia Schütz* versuchen auf der Grundlage erster empirischer Hinweise aus einem DFG-Projekt der Frage nachzugehen, inwieweit die über 30 Jahre alte Formel vom lebenslangen Lernen faktisch im Berufsbewusstsein verankert ist. Im zweiten Teil des Heftes geben wir Leiterinnen von Volkshochschulen die Gelegenheit, sich über den Weg eines E-Mailinterviews zum Thema zu äußern. Ein Mitarbeiter einer großstädtischen Volkshochschule und Vertreter der „Nach-68-Generation“ liefert ein Beispiel, wie die politisch konnotierte Berufsmotivation aus der Reformphase auch unter den heutigen Bedingungen eine gewisse Strahlkraft besitzt und eine Verstetigung erfahren kann. *Fried Peter Bourseaux* wendet sich den „Mythen der Volkshochschule“ zu und formuliert eine beachtenswerte Selbstreflexion, die für den Habitus der Volkshochschule, sich immer wieder aufs Neue selbst in Frage zu stellen, exemplarisch sein könnte.

Unter der Überschrift „Diskussion“ drucken wir in diesem Heft eine Kontroverse ab, die sich um das so genannte Referenzmodell „für ein trägerübergreifendes Zertifizierungs-, Qualifizierungs- und Anerkennungssystem für in der Weiterbildung Tätige“ rankt. Durch einen Artikel im letzten Heft von Dieter Nittel „Verwerfungen im unvollendeten Projekt der Professionalisierung. Ein Zwischenruf“ wurde *Wolfgang Seitter* dazu angeregt, auf die in dem Beitrag geäußerte Kritik an dem vorgelegten Vorschlag zu reagieren. *Dieter Nittel* nimmt in seinem Beitrag „Eine erfolgreiche Professionalisierung ist auf Partizipation des Lehrpersonals angewiesen“ Stellung zu Wolfgang Seitters Kritik.

Professioneller Habitus und Geschichte

Aspekte der Geschichtsverbundenheit im Spannungsverhältnis von Habitus und professionellem Handeln

Wiltrud Gieseke

Zusammenfassung

Die Forschungs- und Theorieentwicklung in der EB/WB konzentriert den Gegenstand ihrer Forschung stärker auf die Entwicklungen in den verschiedenen Handlungsfeldern und den Lehr/Lernsituationen Erwachsener. Für die Nutzung von Forschungsbefunden sind ein Berufsbewusstsein und die Sicherung professioneller Kompetenz notwendig. Dies gilt nicht nur für alle Mitarbeiter/innen, die andere Studienabschlüsse einbringen. Besondere Herausforderungen liegen für die Transformationsprozesse im Spannungsfeld von Habitusentwicklung in den erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldern und professionellen Leistungsanforderungen. Um dieses Spannungsverhältnis auszumessen, bedarf es weitere grundlegende und neue Konzepte wissenschaftlicher Weiterbildung für Erwachsenenbilder/innen.

1. Fehlende Anschlüsse, bildungspolitische Diskontinuitäten

In einer Studie für die Trägerstiftung hat Dobischat (Dobischat/Fischell/Rosendahl 2009) festgestellt, dass es in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) unter den jetzigen strukturellen Bedingungen des Lebenslangen Lernens (LLL) keine professionellen Strukturen gibt. Diesen Befund kann man, wenn man professionstheoretische Maßstäbe wirklich ansetzt, sicher nicht infrage stellen. Die bildungspolitisch implementierten Qualitätssicherungssysteme und das Qualitätsmanagement ersetzen also nicht professionelle pädagogische Anforderungen, die nicht ohne theoretische und empirische Grundlegung auskommen. Dieses wussten viele schon Ende der 1990er Jahren, als man Berufseinführungen, Neuüberlegungen zum Berufsbild bei Trägern der öffentlichen EB/WB zurückstellte. Verschiedene Ursachen kamen zusammen: die nachlassende Einstellungspolitik, die unspezifische Ausdehnung des Weiterbildungsfeldes durch andere Förderungs- und Finanzierungsstrukturen, die Proklamierung eines LLL in Eigenverantwortung durch Selbststeuerung, die neuen

Erwartungen an mediales Lernen. Aber auch die Verlagerung des Kompetenzerwerbs von den Verbänden auf die Universität bedingt durch das diffuse Wachstum des Weiterbildungsmarktes, das man als rhizomartiges Wachstum bezeichnen kann¹, was die Sicherung von erwachsenenpädagogischen Kompetenzen in individueller Verantwortung stellte, konnte nicht ausreichend aufgefangen werden. Da alles unter einem neoliberalen Konzept von Arbeitskräfteoptimierung und -reduzierung mit geringem Halbwertszeiten stand und steht, wurden die Elemente Bildungsmanagement, Controlling, Qualitätsmanagement und – für die Außenpräsentation – Profilbildung, Internetpräsentation und Bildungsmarketing für die Nachfrage durch die an einer Zeitoptimierung interessierten Unternehmungen zu neuen betriebswirtschaftlichen Anforderungen, die infolge auch an Bildungsorganisationen und -institutionen gestellt werden. Es ging und geht um den Erhalt von Organisationen durch Rentabilität und Gewinn. Personalentwicklung wurde in den 1990er Jahren zum tragenden Begriff, der sich im Einkauf von freien Mitarbeitern/innen konkretisierte, die für ihre Professionalität selber Sorge zu tragen haben. Der innere pädagogische Kern von Qualität, die pädagogische Professionalität, das Wissen über Bildungsverläufe, über Programm- bzw. Angebotsstrukturen und Programmentwicklung als Ausweis einer Ausdifferenzierung von Wissensstrukturen, das Partizipations- und Lernverhalten von differenten Bevölkerungsgruppen oder gar die Geschichte von EB/WB werden ausgeblendet. Bildung kann verkauft werden wie jede andere Ware. Es gab eine neue Zeit. Aber eine Autofabrik behält nicht allein ihre Rentabilität, weil sie betriebswirtschaftlich gut gesteuert wird, sondern dadurch, dass die Automobilforschung, die technischen Erfindungen – sprich: der Autobau – sich zeitgemäß professionalisiert und man das Auto auch als sich in historischer Perspektive veränderndes Produkt identifiziert und wertschätzt. Wenn man also das eine tun muss, weil die Steuerungen – besonders auch der Finanzierung – und die Organisationen sich durch politische ökonomische Rahmungen verändern, muss der in der gegenstandsspezifischen und -adäquaten Bearbeitung liegende Kern des Geschäfts trotz industrieller Optimierung nicht aufgegeben werden. Dazu fehlten aber die Ressourcen und auch die Gewinnmöglichkeiten in der neu ausgerufenen Bildungswirtschaft. Bildung und lebensbegleitende Bildung ist zwar eine notwendige, aber eben noch nicht Gewinn bringende Sparte (siehe dazu aber auch neuere Befunde von Dollhausen 2008).

Jetzt zeichnet sich auch in den Veröffentlichungen eine Neuorientierung ab, die nicht ganz neu ansetzt, sondern sich den Stand, der schon erreicht war, erst wieder erarbeiten muss (siehe u. a. Hippel/Tippelt 2009, Kraft/Seitter/Kollewe 2009, besondere theoretische Grundlage Nittel 2000). Unklar ist dabei auch, inwieweit sich professionelles Denken auf öffentliche, private oder/und betriebsinterne Weiterbildung in seiner Gesamtheit bezieht, was durchaus in Bezug auf die geforderten Kompetenzen möglich ist – oder ob Trägerinteressen im engeren Sinne durch implizite oder explizite Normierungen aus Trägerinteressen dem umfassenden Anspruch bei der Realisierung LLL gerecht werden können. Ohne staatliche Regelungen wird man dabei nicht auskommen. Gegenwärtig herrscht hier zu viel ausgrenzendes Schweigen. Gleiches gilt für die Hochschule, die durch Forschung und Theoriebildung hier in ihrer unabhängigen Stellung gefordert ist, eine neue Rolle zu spielen, die aber bedingt

durch eine zu geringe Anzahl an Lehrstühlen und einer nahe zu ausschließlich auf Schule fokussierten Erziehungswissenschaft nicht den leichtesten Stand hat.

Gleichwohl entwickelt sich durch ein entsprechendes Studium ein Berufsbewusstsein, welches durch ein entsprechendes Fachwissen, Analysefähigkeiten und ethisch differenziertes Wissen gekennzeichnet ist, das nicht allein in den normativen Anforderungen der Träger ruht. Wir wissen aber, je geringer die erwachsenenpädagogischen Kompetenzen sind, desto eher greift die alleinige Normierung durch den Träger. Deshalb sind nicht-konsekutive Studiengänge von hoher Bedeutung, um Personen, die im Weiterbildungsfeld arbeiten, ein entsprechendes Studium zu ermöglichen. Auch hier ist bildungspolitisch das gesamte Feld der Weiterbildung nicht im Blick, die Kultusministerkonferenz denkt – was Weiterbildung betrifft – gar nicht mehr, sie hat entsprechende Gremien abgeschafft und gibt keine entwickelnden Impulse; die Unterstützung der Volkshochschulen als kommunales öffentliches Anliegen wird nicht einmal mehr erwähnt, obwohl diese Institution lange Zeit eine Vorreiterrolle innehatte. Aber der Wissens- und Kulturverlust wird beklagt, ohne dass das Auffangpotential der Erwachsenenbildung gegenwärtig diskutiert würde. Man kann nicht mehr alles über Schule als Vorratsbildung lösen. Öffentlich zugängliche Weiterbildung zur Sicherung LLL bleibt aber ein Maßstab dafür, wie trotz geringen Finanzpotentials für welche Gruppen der Bevölkerung Weiterentwicklungsmöglichkeiten offen gehalten werden. Dass eine Unterstützung für Führungsaufgaben und für die wissenschaftliche Weiterbildung geschieht, ist unbestritten und ist damit auch nicht infrage gestellt. Aber irgendwann – historisch gesehen – hat man auch die Schule, d. h. die Bildungsmöglichkeit für alle Schichten und Milieus, auch wenn man es für nicht realisierbar hielt, eingeführt und siehe da, es gab keine Lernbegrenzung nach unten. Es bleibt das große Bildungsprojekt für LLL dieses Jahrhunderts, die vielen Einzelinitiativen, die sich gemäß dem subsidiären Prinzip herausgebildet haben oder die bedingt durch neue governmentale Anstrengungen, unternehmerische Weitsicht und öffentliche Verantwortung geplant und entwickelt wurden, mit einem bestimmten professionellen Anspruch in Beziehung zu einander zusetzen. Dazu gehört ein ausdifferenziertes und gemeinsames Berufsbewusstsein, dem eine pädagogische Professionalität unterlegt ist.

Ein entsprechendes Berufsbewusstsein kann sich aber nur begrenzt entwickeln, wenn es zu wenig Lehrstühle dafür gibt und keine sich wechselseitig stützende Diskussionskultur. Getragen werden muss die anstehende Vernetzung und Strukturierung durch Menschen, die dieses auch wollen und sich unabhängig von aktuellen bildungspolitischen Umwegen dafür einsetzen.

Ohne Geschichtsbewusstsein und -verbundenheit – nicht nur was die Träger betrifft, sondern auch die wegweisenden Theoretiker im Fach, die mit ihren Schriften noch heute etwas zu sagen vermögen – erden neue Initiativen nicht, können sich auch nicht Abgrenzungen umsetzen, werden bildungspolitische und bildungstheoretische Entwicklungen und ihre Verwicklungen nicht verstanden. Geschichtsbewusstsein, das gegenwärtige Berufsbewusstsein und aktuelle professionelle Vorstellungen fließen zusammen. Dass es da selbst unter jungen Wissenschaftler/inne/n für die EB/WB ein großes Interesse gibt und neue Entdeckungen gemacht werden konnten,

konnte auf dem Kolloquium zu Ehren von Hans Tietgens im Oktober 2009² dokumentiert werden. Historische Einordnungen geben für professionelles Handeln einen Halt, man steht in einer längeren Tradition, die für die EB/WB natürlich noch sehr jung ist. Sie zeigt, wie man Wechselfällen der Entwicklung trotzen kann. Man versteht die anderen Bedingungen der Gegenwart besser, wenn man sie in Beziehung setzt zu Verläufen in der Vergangenheit.

Was bewirkt das gegenwärtige Arbeiten in den Institutionen neuen Typs? Interessieren sich die neuen Mitarbeiter/innen für die Strukturentwicklungen im Feld, für die spezifischen Lernhaltungen von Erwachsenen, für die Interessen, Widerstände und Emotionen, die im Prozess der Weiterbildung freigesetzt werden? Besteht ein Interesse an Teilnehmer/innen und sich entwickelnden ausdifferenzierenden Wissensstrukturen, die sich in Angeboten niederschlagen?

Gibt es einen Spielraum für ein entsprechendes Berufsbewusstsein, das sich auf das weite Feld der EB/WB und das LLL fokussiert? Gibt es Interessen, Lernentwicklungen und Kontexte mit eigener Begrifflichkeit beschreibbar zu machen – oder ist die Begrifflichkeit schon in anderen Disziplinen vorhanden und zu adaptieren? Kann es in Zukunft so etwas wie ein professionell sich entfaltendes Berufsbewusstsein als Folge von Forschungsbefunden und Handlungsanforderungen in der Weiterbildung geben (siehe Zeuner/Faulstich 2009)? Oder ähneln sich die Praxisfelder bei aller Differenz der Träger doch so sehr, dass sich nicht der gleiche Habitus herausbildet, aber doch ähnliche Muster des Handelns und vergleichbare Deutungen entstehen? Wenn es entsprechende Untersuchungen gäbe, könnte man daran anknüpfen.

2. Der Habitus als kontextgebundenes, aufnehmendes adaptierendes Lernen und Handeln mit Folgewirkungen

Der Habitusbegriff, wie er gegenwärtig wieder ausgiebig rezipiert wird, verweist auf das umfassende Werk von Pierre Bourdieu, dem Gesellschafts-, Bildungs-, Arbeits- und Kultursoziologen. Aktuelle Arbeiten als sekundäre Darstellungen befinden sich auch als kulturanalytische und erziehungswissenschaftliche Aufarbeitungen auf dem Markt (siehe Weiß 2009, Krais/Gebauer 2002, Friebertshäuer/Rieger-Ladich/Wigger 2009, Reckwitz 2006, Elias 1997, erste Ausgabe 1939). Speziell für erwachsenenpädagogische Fragestellungen, ist zu verweisen auf Bremer (2005), eher als grundlegende Anschlussuntersuchungen zu Bourdieu für Deutschland auf Vester (Vester/Oertzen/Geiling 2001), sowie in der Folge der Sinusstudie auf die vielen Untersuchungen von Tippelt u. a. (Barz/Tippelt 2004, Tippelt u. a. 2008) und eine generationsspezifische Betrachtung eines Lernhabitus (Herzberg 2004).

Die theoretische Arbeit von Wittpoth (1994) und die empirische Arbeit von mir (Gieseke 1989) nehmen die sozialisatorischen Wirkungen, die den je spezifischen Habitus erzeugen, in den Blick. Es interessiert der Zusammenhang zwischen Feld und Habitus, ebenso wurden die Spielräume für autonomes Handeln und Tun untersucht. Mich interessierte, wo die Spielräume für die Aneignung professionellen Wissens liegen, wenn das Feld, die Träger, die Institutionen einen bestimmten Rhythmus des Tuns, ein bestimmtes Denken und Handeln, nicht nur vorgeben, sondern jeden

Tag abverlangen. Welche Muster des Handelns und Denkens habitualisieren sich? Die Arbeit ist als eine Längsschnittuntersuchung angelegt worden, um Hinweise auf Prozesse von Habitualisierung als Sozialisationseffekte zu erhalten. Denn Bourdieu nimmt keinen Abschluss der Entwicklung an, es finden ständige Adaptionen und Aneignungen statt, aber keine unbegrenzten Veränderungen, die allein willentlich herbeizuführen sind. Kontinuierliches Lernen zur Erzeugung von Dispositionen ist vielmehr relational an das Feld und an die darin wirksamen Kräfteverhältnisse gebunden. Aber um Sennett (1998) hinzuzuziehen, je schneller und häufiger gegenwärtig Felder verlassen werden, bleibt nur die schnelle Adaptionsfähigkeit als Disposition übrig – oder gibt es eine andere Art von Verstrickungen und Orientierungen, die dann wirksam werden?

Weiß u. a. (2009) bearbeiten z. B. die lebensweltliche Relevanz von Medieninhalten. Von Weiß (2009) und Brumlik (2009) wird Bourdieus Praxistheorie als eine Entfremdungstheorie gesehen. Sie suchen eine Praxis zu erklären, deren Logik die Subjekte ausführen. Danach ist es für Weiß (2009) keine Sozialisationstheorie, sondern die Praxistheorie zeigt nur die Ergebnisse. Das ist auch das Interesse der Kulturtheorie, nur dass bei Bourdieu eine Kulturtheorie nicht ohne Gesellschaftstheorie existieren kann. Die Auswirkungen und der Nutzen von Wissen durch Bildung liegen aber im unabgeschlossenen Progress, nur die Gesellschaft formuliert Grenzen oder das Individuum setzt die Grenzen. Für Bourdieu ist die Praxis das Ergebnis von Habitus als Erzeugungsprinzip, Kapital (Bildungs-, soziales und ökonomisches) plus Feld. Es kommt jetzt darauf an, ob ich diese Ansätze feldspezifisch herausarbeite. Bourdieu hat das für die Lebensstile verschiedener Schichten getan und uns allen einen Spiegel vorgehalten. Die späte Rezeption von Bourdieu in der schulisch orientierten Allgemeinpädagogik, außer bei Liebau (1987), hat in dieser konsequenten Offenlegung von Zusammenhängen einen Schock ausgelöst, weil der Bildungsbegriff bisher zu sozialen ästhetischen und ökonomischen Fragen nicht ausreichend in Bezug gesetzt wurde. Bildung als Möglichkeit alle Schranken zu überwinden, als Chancenoffenheit ist so zumindest in der französischen Gesellschaft, aber auch in der englischen Gesellschaft nicht gegeben, wie sie bei uns weniger zu Verkrustungen geführt hat. Die aktuelle deutsche Rezeption geschieht vor einem konservativen Hintergrund, gestützt durch empirischen Untersuchungen zu den Niveau- und Kompetenzunterschieden der Schulen, die zum Abitur führen – und sieht alles in den Genen und in den frühen Lebensjahren geklärt. Ein Anrecht, auf verschiedenen Niveaus im Erwachsenenalter weiter zu lernen, wird übergangen. Andererseits empfiehlt sich, wenn man biographische Befunde heran zieht auch nicht, die These zu vertreten, dass alles möglich ist. Der inkorporierte Habitus setzt Grenzen in der Persönlichkeitsveränderung, bei der Ausdifferenzierung des verfügbaren Wissens (Kade/Seitter 1996). Mehr Wissen und Bildung zielen immer auf eine Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten, bei allen vorhandenen Habitusformen. Bourdieu dagegen wollte die soziale Frage ansprechen und die „Ghettobildung“ kritisieren. Bourdieu formuliert: „Als Produkt der Geschichte produziert der Habitus individuelle und kollektive Praktiken, also Geschichte, nach den von der Geschichte erzeugten Schemata; er gewährleistet die aktive Präsenz früherer Erfahrungen, die sich in jedem Organismus in Gestalt von Wahrneh-

mungs-, Denk- und Handlungsschemata niederschlagen und die Übereinstimmung und Konstanz der Praktiken im Zeitverlauf viel sicherer als alle formalen Regeln und expliziten Normen zu gewährleisten suchen. Das System der Dispositionen als Vergangenheit, die im gegenwärtigen überdauert und sich in die Zukunft fortzupflanzen trachtet, indem sie sich in den nach ihren eigenen Prinzipien strukturierten Praktiken aktualisiert“ (Bourdieu 1987, S. 101, 102).

Bourdieu muss also weiter gedacht werden. Eine gründliche Arbeit gelingt dadurch, dass für unterschiedliche gesellschaftliche und in unserem Fall pädagogische Felder Detailanalysen vorgelegt werden, um die Konstituierung von differenter Praxis über Mimesis zu beschreiben und dabei den inkorporierten Sinn zu erschließen. Bildungsprozesse und Habitusanalysen leben aber von einem unterschiedlichen Impetus. Ergebnisse aus den Habitusanalysen können für Bildungsexperten ein Verstehen ermöglichen, aber nicht abschließende Erklärungen oder Handlungsoptionen bereitstellen.

Gerade wenn es um einen beruflichen Habitus in der Weiterbildung geht, gibt es das Zusammenspiel von Gewohnheiten, Routinen/Selbstverständlichkeiten, die aus dem Feld geholt/angeeignet werden und dem Habitus, der bei Nickl (2001) mit ethischem Wissen, Tugenden, Intuition, subjektzentrierter Integration und Kontinuität zu tun hat (siehe auch Fröhlich 1999). Diese Aufteilung verweist darauf, dass eine globale Rezeption des Habitus nicht weiterführt, sondern nur Schlagwortverbindungen produzieren lässt (siehe das Beispiel Wigger 2009).

Die Rezeption in der Erwachsenenbildung ist früher und anders verlaufen, was sicher auch darauf zurückzuführen ist, dass die Erwachsenenbildung eingeflochten ist in eine allgemeine gesellschaftliche Praxis zwischen Arbeit, Familie und Politik und nicht wie die Schule ein eigenes gesichertes System ist.

Wittpoth beschreibt Sozialisation als Habitualisierung und stellt die von Bourdieu erschlossenen Grundmuster heraus, die er in Aussagen positioniert. Die Habitusformen sind danach Systeme dauerhafter und übertragbarer Dispositionen, die zugleich bestimmte Handschriften führen, d. h. als strukturierende Strukturen wirken. Sie stellen Erzeugungs- und Strukturierungsprinzip von Praxisformen und Repräsentationen dar, die objektiv geregelt und regelmäßig sein können, ohne eine gehorsame Erfüllung von Regeln und Planungen zu sein. Sie sind kollektiv, ohne als solche von einer Hand geplant und gesteuert zu sein (siehe dazu Wittpoth 1994, S. 85 ff.). Wittpoth interessierte sich in der Folge besonders für das Feld und seine Strukturen (siehe auch Wittpoth 2005). Mich interessierten Erfahrungen, Deutungen und ihre Veränderungen und Verfestigungen (Gieseke 1995, Gieseke/Siebers 1995, Gieseke 2010), auch dann, wenn Habitualisierungen sich im Geschlechterverhalten einschreiben, ganz besonders weil in diesem Fall, intellektuelle und körperliche Entwertungen verinnerlicht werden (Gieseke 2001). Für Überlegungen zur Professionsentwicklung war in meiner Untersuchung wichtig, dass die familiäre Sozialisation zwar kulturtheoretisch und bildungstheoretisch von hohem Einfluss ist, dass aber die berufliche Sozialisation im Sinne von erster Tätigkeit im Berufsfeld genau wegen dieser Ersttätigkeit strukturierenden, Routinen und Deutungen einübenden Charakter hat. Nicht umsonst kommt

den Berufseinführungen, wenn man in einem Berufsfeld seine qualifizierende Verantwortung ernst nimmt, eine solche Bedeutung zu.

Wie sich Bourdieu von anderen Sozialisationstheorien unterscheidet, habe ich Ende der 1980er Jahre so in für mich noch immer gültiger Weise formuliert: Bourdieus Strukturbegriff meint absichtsvolle, aber nicht intentional beabsichtigte Muster gesellschaftlichen Handelns in einem bestimmten Feld. Diese Struktur wird nicht als Ergebnis sozialer Interaktionen betrachtet, denn Begriffe wie „soziale Beziehung“ oder „Institution“ haben kein „in sich selbst begründetes Dasein“ (Bourdieu 1974, S. 17). So wie er sich von theoretischen Ansätzen des symbolischen Interaktionismus abgrenzt, so kritisiert er auch phänomenologische Analysen, da sie nur eine Theorie zweiten Grades des Handelns produzieren und die Frage nach den Voraussetzungen des Handelns nicht einbeziehen. Er nennt seinen Weg der Erkenntnisgewinnung praxiologisch. Motive, Handlungen, Sinngebungen sind Ergebnis dialektischer Beziehungen zwischen objektiven Strukturen und strukturierten Dispositionen, die sich im täglichen Handeln aktualisieren und immer neu reproduzieren (Bourdieu 1979, S. 139 ff.). Das Individuum steht in diesem Ansatz nicht der Gesellschaft gegenüber, vielmehr bestimmt ein doppelter Prozess der Interiorisierung der Exteriorität und der Exteriorisierung der Interiorisierung das Verhältnis. Der Interiorisierungsprozess charakterisiert den Vergesellschaftungsprozess des Individuums. Das Individuum ist nicht Ausdruck von Einzigartigkeit, sowie die Gesellschaft nicht etwas Dinghaftes, Sächliches ist. Theoretische Debatten brechen nach Bourdieu immer wieder zwischen den scheinbaren Dualitäten (Gesellschaft und Individuum) auf, denn es scheint leichter zu sein, „soziale Tatsachen als Sachen oder Personen zu behandeln, denn als Relationen“ (Bourdieu 1985, S. 68).

„Das Prinzip historischen Handelns des Künstlers, Gelehrten oder Regierenden wie des Arbeiters oder kleinen Beamten stellt kein Subjekt dar, das gleichsam der Gesellschaft als äußerlichem Objekt konfrontiert wäre; weder Bewusstsein noch Sache ... es besteht vielmehr in der Relation zweier Zustände des Sozialen, nämlich der in Sachen, in Gestalt von Institutionen, objektiveren Geschichte auf der einen, der in Gestalt jenes Systems von dauerhaften Dispositionen, das ich Habitus nenne, leibhaft gewordenen Geschichte auf der anderen Seite. Der Leib ist Teil der Sozialwelt – wie die Sozialwelt Teil des Leibes. Die in den Lernprozessen vollzogene Einverleibung des Sozialen bildet die Grundlage jener Präsenz in der Sozialwelt, die Voraussetzung gelungenen sozialen Handelns, wie der Alltagserfahrung von dieser Welt als fraglos gegebene ist“ (Bourdieu 1985, S. 69).

Bourdieu formuliert: „Der persönlichste Sinn und die durchsichtigsten Handlungen sind nicht dem Subjekt, sondern dem System der Beziehung, innerhalb dessen und durch das sie sich vollziehen“ (Bourdieu 1970, S. 18), zuzurechnen. Erst im Wissen um die Bedingungen und die Gebundenheiten eigenen Handelns liegt die Freiheit. „Vor allem jedoch übt Erkenntnis an sich stets dann eine – in meinen Augen – befreiende Wirkung aus, wenn die Mechanismen, deren gesetzmäßige Funktionsweise sie erfasst, sich in ihrer Wirksamkeit partiell dem Verkennen verdanken, d. h. immer dann, wenn sie an die Grundlagen der symbolischen Gewalt stoßen“ (Bourdieu 1985, S. 58). Wenn von den Relationen und nicht von der Dualität zwischen Individuum

und Gesellschaft ausgegangen wird, dann kann dieser handlungsgenerierende Prozess nur mit dem Feldbegriff erklärt werden, den wir bereits benutzt haben. In Bourdieus Feldbegriff ist das Individuum nicht in eine Umwelt gestellt, um dann auf diese Umwelt zu reagieren. In diesem Fall müsste man von interaktivem Austausch, interaktiven Wechselbeziehungen sprechen. Relationen im Feld, die für das, was Bourdieu „Habitus“ nennt, konstitutiv sind, gehen aber nicht in diesen Interaktionen auf, sie beziehen den Raum der Beziehungen in Atmosphären mit ein (vgl. ebd., S. 72).

Im beruflichen Habitus drückt sich als Folge eigener Praxis das inhaltliche Muster beruflichen Handelns aus, ohne dass inhaltliche Positionsunterschiede zwischen den einzelnen Berufsträgern darin aufgehen. Am Habitus sind Berufsgruppen erkennbar. Der Habitus ist das Ergebnis des Vergesellschaftungsprozesses des Individuums. Gestaltende Aneignung meint den Prozess der Verinnerlichung der im Praxisfeld erarbeiteten Handlungsmuster.

Also in der Praxis liegt das erzeugende Moment des Habitus. Der berufliche Habitus, wenn wir ihn so nennen wollen, ist aber nicht nur aus sozialisatorischer Perspektive interessant, sondern er erweist sich als untersuchenswert, wenn es um die Erschließung von pädagogischen Praktiken in der Weiterbildung geht, wie sie sich z. B. im Planungshandeln, in der Beratung etc. niederschlagen. Professionelles Handeln bricht sich hier an der Realität oder hat den notwendigen Spielraum (Gieseke u. a. 2000).

Der wesentlich von Bourdieu nicht ausreichend reflektierten Strang, die er als Grenze auch in der eigenen Person nicht aufnehmen konnte, die aber besonders auch gesellschaftliche und im speziellen berufliche Dynamiken bestimmen, ist die von Brumlik (2009) eingeforderte Theorie der Emotionen, gerade wenn man an Ressentimententwicklung, Fremdenfeindlichkeit und Misogynie denkt. Emotionsmuster sind nämlich das Unterfutter und Bindeglied jeder Habitualisierung im Feld, die die Verbindungen zu anderen gelebten Lebensphasen herstellen (siehe bezogen auf das LLL Gieseke 2009). Elias (1997) hat in seiner Arbeit über den Prozess der Zivilisation hierzu allerdings Ausführungen gemacht. Soziologisch hat Bourdieu die Genderfrage nur noch in den letzten Lebensjahren angesprochen.

3. Professionalitätsausbildung und berufsfeldbezogener Habitus

In unserer damaligen Studie ging es genau um diese Fragestellung, wie sich Bildungsbedarfe, ein Berufsbewusstsein bei Erwachsenenpädagog/inn/en entwickeln, um professionelles Handeln zu sichern. Damals gab es aber noch die Annahme, die frühen Sozialisationseffekte besonders bei den neu eingestellten Pädagog/inn/en ohne pädagogisches Studium erzeugten einen besonderen Qualifikationsbedarf. Die unmittelbare Anforderung strukturierte diesen Bedarf, diese Erfahrungen führten aber nicht zu Beginn der Berufstätigkeit zu pädagogischen Fragen, sondern setzt zuerst bei organisatorisch verwaltungstechnischen Fragen an. Hier suchte man Entlastungen, um dem Routinehandeln und der Punktualisierung zu entfliehen, um zum eigentlichen kreativen Planungshandeln zu kommen, häufig wird darunter aber auch das Initiieren der Umsetzung von Neuem, bildungspolitisch Vorgesehenen verstanden. Die

Offenheit und das kommunikative Handeln ist das Interessante dieser Tätigkeit. Man sieht sich als Ideensucher, das Angebot wird als Ergebnis von Suchbewegungen gesehen. Bedingt durch das jeweilige Fachstudium und die konkreten organisatorischen und kommunikativen Anforderungen, gibt es eine Hochbewertung der eigenen zuvor erworbenen Fachqualifikation, die sich dann mit verwaltungstechnischem Handeln verbindet. Was faktisch getan wird, konnte nur schwerlich bildungstheoretisch erwachsenenpädagogisch begründet werden, wenn es nicht bildungspolitisch in Projekten aufgehoben war, die umzusetzen waren. Für diese Umsetzung gab es aber Handlungsspielräume, daraus ergab sich eine Berufszufriedenheit und auch ein subjektives Weiterbildungsinteresse. Aber in dieser frühen Berufsphase gibt nur das Erfahrungswissen Sicherheit, das den Habitus vorbereitet, der dann als Struktur wirksam wird. Dabei werden Meinungen, Deutungen, Auslegungen mittransportiert, die dem sich entwickelnden Habitus die Erklärungsbasis geben. Wenn dazu die Meinung, die Deutung gehört, theoretisches Wissen sei für die Reflexivität, für die Begründungsfähigkeit von Bedeutung, greift dieses auch und führt zu entsprechenden Forderungen. Es gibt also keine Einförmigkeit im Habitus, sondern einen Vielklang mit einer grundlegenden Disposition, die Spielräume lässt für eine Ausinterpretation und die auf Wechsel vorbereitet ist. Die Spielräume individuellen Handelns im Feld liegen auch in dem individuellen Aneignungsmodus.³

Wurden in der damaligen Studie die Verwaltung und das Organisatorische als Herausforderung im Alltagshandeln beschrieben, sind jetzt die betriebswirtschaftlichen Codes in den Fokus gerückt. Die bildungswissenschaftliche Forschung und Theoriebildung darf sich dadurch aber nicht beeindrucken lassen, sonst kann sie ihren disziplinären Anforderungen nicht gerecht werden und taugt nicht mehr für eine interdisziplinäre Kooperation, weil sie keine genuinen eigenen Befunde und keine entwickelte Begrifflichkeit zur Verfügung stellen kann. Ebenso wenig ist sie dann in der Lage, für professionelles Handeln entsprechend erprobte Instrumente einzubringen, die sich zu reflexiven Praktiken entwickeln. Professionelle Herausforderungen liegen also in der empirischen und theoretischen Begleitung des Feldes, wobei die Wirkungszusammenhänge von Bildung auf die subjektive Entwicklung kein Nebenprodukt darstellen. Die Bedingungen täglichen pädagogischen Handelns, die Praktiken gehören auch dazu. Es ist eine eigene professionelle Sprache für die Beschreibung professionellen pädagogischen Handelns notwendigerweise erforderlich. Diese Notwendigkeit besteht nicht nur aus der wissenschaftlichen Perspektive der Disziplin, sie ist erforderlich, um das eigene Handeln und die Bedingen des Handelns für die Adressaten besser zu verstehen und in der Öffentlichkeit zu erklären. Dazu gehört auch eine Beschäftigung mit den bildungspolitischen, historischen und ökonomischen Bedingungen der EB/WB. Nur so ist die öffentliche Anerkennung zu gewinnen. Befragungen zum Weiterbildungsinteresse belegen ein hohes Interesse an grundlegenden empirischen Befunden und einer Theoriebildung zum Lernen von Erwachsenen (z. B. Gieseke/Heuer 2010). Die völlig veränderten finanziellen Kontextbedingungen könnten diesen Druck noch erhöhen. Dann würde der sich herausbildende Habitus dazu führen, dass es keine Selbstgenügsamkeit im Erfahrungslernen mehr gäbe, sondern mehr Überblickswissen ebenso von Interesse wäre.

Der Habitus kann weitere professionelle Entwicklung abwehren und sich allein auf eine normative Trägerperspektive reduzieren. Er kann aber auch durch professionell ausgearbeitete Kompetenzen, wenn die Bedingungen im Feld eine größere Handlungsfreiheit mit differenzierten Begründungen für die Umsetzung von Vorhaben ermöglichen, verstärktes Professionswissen zum Zuge kommen lassen. Zurzeit sieht es so aus, als würde die zukünftige Entwicklung in diese Richtung verlaufen. Sind wir mit unserer bisherigen Forschung und unserem methodischem Wissen darauf ausreichend vorbereitet?

Profession und ein im Weiterbildungsfeld herausgebildeter trägerspezifischer Habitus sind also aufeinander bezogen und können sich dann optimal entfalten, wenn beide Bereiche wechselseitig miteinander Kommunizieren lernen. Wir benötigen eine neue Kolloquiumskultur, um Forschungsbefunde und Selbstinterpretationen auszu diskutieren. Professionswissen ist letztlich davon abhängig, dass es inkorporiert wird, also als Beschreibung der täglich zu leistenden Praxis dient und Veränderungen initiiert, die die Praxis in ihrem eigenen Interesse aufnehmen will. Um professionelles Handeln auf habituelle Dispositionen zu beziehen, ist es notwendig,

- wissenschaftliche Erkenntnisse für die Versprachlichung des eigenen Tuns nutzen zu können;
- Praktiken beschreiben, erklären und bezogen auf Wirkungen einordnen zu können;
- Praktiken zu erweitern, neu zu begründen und auf Kontextbedingungen kritisch zu analysieren;
- das eigene Handlungsfeld neu zu sehen, sich einzuordnen in ein Gesamtfeld der Weiterbildung;
- an Forschungsfragen mitzuarbeiten;
- Begriffe zur Benennung eigenen Tuns für die öffentliche Präsentation zu nutzen;
- eigene Handlungsmuster in der spezifischen Verbundenheit mit dem Feld zu erkennen;
- subjektive Aneignungsmodi von Wirklichkeit abgrenzen zu können von berufsspezifischen habituellen Dispositionen.

So bildet sich ein Berufsbewusstsein heraus, das auch als Geschichte dann gern erinnert wird. Gleichwohl gilt, dass die Praxis unabhängig operiert und der Theorienbildung in der Regel immer auch vorausgeht.

Anmerkungen

- 1 Das Rhizom ist nach Zechner, bezogen auf Deleuze, ein neuartiges Diagramm. Es beschreibt ein nicht-hierarchisches Wurzelsystem und ein Nebenwurzelsystem, dass frei wächst. Das Rhizom ist nicht eine Struktur, die durch Punkte und Position definiert wird und eine Genealogie aufweist. Es erstellt eine Karte, keine Kopie von sich (Zechner 2003, S. 35). Es besteht aus Linien, Dimensionen der Segmentierungen. Es unterliegt permanenter Veränderungen, die sich schubartig herausbilden. Damit steht es für ein Modell des offenen Wachstums, in dem Heterogenität sich entfaltet und die Vielfalt nach verbindenden und gezielt geschaffenen vernetzenden Strukturen sucht.

- 2 Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Kolloquium am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Veranstaltet von: Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Sektion Erwachsenenbildung der DGfE, Dekanin der Philosophischen Fakultät IV der Humboldt-Universität zu Berlin.
- 3 Wir haben vier Aneignungsmodi unterschieden: Differenzierungsmodus, Spezifizierungsmodus, Reduktionsmodus, Reflexionsmodus (Gieseke 1989). Der für alle gleiche sich daran anschließende, sich integrierende berufliche Habitus reicht aber für die Praxisinterpretationen und das Praxishandeln unterschiedlich weit.

Literatur

- Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 1: Praxishandbuch Milieumarketing. Band 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld: W. Bertelsmann 2004
- Bremer, H.: Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur Analyse von sozialer Selektivität und Chancengleichheit in pädagogischen Handlungsfeldern am Beispiel der Erwachsenenbildung. Habilitationsschrift. Hamburg: Universität 2005
- Bourdieu, P.: Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt: Suhrkamp 1974
- Bourdieu, P.: Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt: Suhrkamp 1979
- Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Frankfurt: Suhrkamp 1982
- Bourdieu, P.: Soziale Raum und „Klassen“. Leçon sur la leçon. Frankfurt: Suhrkamp, 1985
- Bourdieu, P.: Sozialer Sinn. Frankfurt: Suhrkamp 1987
- Brumlik, M.: Charakter, Habitus und Emotion oder die Möglichkeit von Erziehung? Zu einer Leerstelle im Werk Pierre Bourdieus. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. 2., durchges. u. erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, 2009, S. 141-154
- Dobischat, R./Fischell, M./Rosendahl, A.: Beschäftigung in der Weiterbildung. Prekäre Beschäftigung als Ergebnis einer Polarisierung in der Weiterbildungsbranche. Essen: Univ. Duisburg-Essen 2009
- Dollhausen, K.: Planungskulturen in der Weiterbildung. Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch. Bielefeld: wbv 2008
- Elias, N.: Über den Prozeß der Zivilisation. Zweiter Band: Wandlungen der Gesellschaft, Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation, Frankfurt: Suhrkamp 1997
- Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. 2., durchges. u. erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften 2009
- Fröhlich, G.: Habitus und Hexis. Die Einverleibung der Praxisstrukturen bei Pierre Bourdieu. In: Schwengel, H./Höpken, B. (Hrsg.): Grenzenlose Gesellschaft? Bd. II, Teil 2. Pöf-fenweiler: Centaurus 1999, S. 100-102
- Gieseke, W.: Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Oldenburg: BIS 1989
- Gieseke, W.: Erfahrungen als hindernde und fördernde Momente im Lernprozess Erwachsener – Anforderungen an die Erwachsenenpädagogik unter den Prämissen lebenslangen Lernens in der Moderne. In: Jagenlauf, M./Schulz, M./Wolgast, G. (Hrsg.): Weiterbildung als quartärer Bereich. Bestand und Perspektiven nach 25 Jahren. Neuwied u. a.: Luchterhand 1995, S. 434-450
- Gieseke, W.: Zur Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses. In: DIES (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen: Leske u. Budrich 2001, S. 85-99.
- Gieseke, W.: Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. 2., unveränd. Aufl., Bielefeld: W. Bertelsmann 2009

- Gieseke, W.: Erfahrungsorientierung – Erfahrung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2., überarb. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010, S. 76-78
- Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen“, Recklinghausen: Bitter 2000
- Gieseke, W./Heuer, U.: Weiterbildungsentscheidungen und beigeordnete Bildung. Manuskript März 2010. Erscheint in: Arnold, R./Pachner, A. (Hrsg.): Lernen im Lebenslauf. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010
- Gieseke, W./Siebers, R.: Biographie, Erfahrung und Lernen. In: Brokmann-Nooren, C./Grieb, I./Raapke, H.-D. (Hrsg.): NQ-Materialien – Handbuch Erwachsenenbildung. Weinheim u. Basel: Beltz Verlag 1995, S. 315-357
- Herzberg, H.: Biographie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu. Frankfurt am Main/New York: Lang 2004
- Hippel, A. v./Tippelt, R. (Hrsg.): Fortbildung der Weiterbildner/innen – eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven, Weinheim: Beltz 2009
- Kade, J./Seitter, W.: Lebenslanges Lernen – mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag, Opladen: Leske u. Budrich 1996
- Kraft, S./Seitter, W./Kollewe, L.: Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals, Bielefeld: W. Bertelsmann 2009
- Krais, B./Gebauer, G.: Habitus. Bielefeld: transcript 2002
- Liebau, E.: Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung, München 1987
- Nickl, P.: Ordnung der Gefühle. Studien zum Begriff des habitus, Hamburg: Meiner 2001
- Nittel, D.: Von der Mission zur Profession, Bielefeld: W. Bertelsmann 2000
- Reckwitz, A.: Das hybride Subjekt: eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne, Weilerswist: Velbrück 2006
- Sennett, R. (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin Verlag
- Tippelt, R. u. a.: Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 3: Milieumarketing implementieren, Bielefeld: W. Bertelsmann 2008
- Vester, M./Oertzen, P. v./Geiling, H. u. a.: Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel, Frankfurt: Suhrkamp 2001
- Weiß, R.: Pierre Bourdieu: Habitus und Alltagshandeln. In: Hepp, A./Krotz, F./Thomas, T. (Hrsg.): Schlüsselwerke der Cultural Studies, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009, S. 31-46
- Wigger, L.: Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitus-transformationen und Bildungsprozessen. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. 2., durchges. u. erw. Aufl., Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften 2009, S. 101-118
- Wittpoth, J.: Rahmungen und Spielräume des Selbst, Frankfurt am Main: Diesterweg 1994
- Wittpoth, J.: Autonomie, Feld und Habitus. In: Hessische Blätter (2005) 1, S. 26-36
- Zechner, I.: Deleuze. Der Gesang des Werdens, München: Wilhelm Fink Verlag 2003
- Zeuner, C./Faulstich, P.: Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven, Weinheim und Basel: Beltz 2009

Geschichte in Disziplin und Profession

Horst Dräger

Zusammenfassung

In den zwanziger Jahren des vorigen Jahrhunderts ist die wissenschaftliche Ausbildung des Erwachsenenbildners von der so genannten „neuen Richtung“ gefordert worden, die sich selbst als die erstmalige Thematisierung der Erwachsenenbildung begriff. Das herausgebildete theoretische Paradigma, das gegenwarts- und normenorientiert war, sah die Geschichte selektiv in legitimatorischer und applikativer Hinsicht. Da dieses Paradigma in Modifikationen noch heute gültig ist, hat die Geschichte der Erwachsenenbildung disziplintheoretisch keinen Ort und ist die Erforschung der Mannigfaltigkeit der historischen Erscheinungsformen der Erwachsenenbildung ein disziplinäres Desiderat geblieben.

Robert von Erdberg, neben Walter Hofmann der Begründer der Neuen Richtung der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik, die als die Konstituierungsphase der modernen Erwachsenenbildung gilt, forderte 1929 in seiner letzten Rede eine wissenschaftlich fundierte Ausbildung der Erwachsenenbildner, und hoffte, in der „Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung“ die Institution gefunden zu haben, die diese Aufgabe zu realisieren vermochte.

Dieses Institut war für Erdberg notwendig geworden, weil die Volkshochschule, der Hohenrother Bund wie auch das Organ „Freie Volksbildung“ die Aufgabe der Grundlegung der neuen Volksbildung zu leisten nicht vermocht hatten. Erdberg konstatierte gegensätzliche Ansichten in der Volksbildungsbewegung und kritisierte, dass die freie Volksbildung „keine Haltung aufwies, vor der diese Gegensätze hinfällig wurden, weil über allen Gegensätzen (...) sie nicht auf höherer Ebene die Einheitlichkeit der Aufgabe vertreten konnte. An ihr ist es jedem, der sehen kann, wie ich meine, klar geworden, worin eigentlich im allerletzten Grunde der Mangel der freien Volksbildung liegt: Im freien Volksbildner“ (Erdberg 1930, S. 24). Die Deutsche Schule sollte die Stätte des geistigen Mittelpunktes und der geistigen Vertretung der gesamten freien Volksbildungsarbeit sein. In der Deutschen Schule „muss die freie Volksbildung ihre geistige und wissenschaftliche Fundierung finden, vor ihr, als der hierzu selbstgewählten Instanz, hat alle Freie Volksbildungsarbeit ihrer Rechtfertigung als solche zu finden, sie hat den Zusammenschluss aller Gruppen unter der Voraussetzung dieser Rechtfertigung zu dienen...“ (Erdberg 1930, S. 26) Die reale

Erwachsenenbildung war für Erdberg noch nicht, was sie sein sollte, und die Geschichte der Erwachsenenbildung galt ihm in allen ihren Entfaltungen als die Geschichte der Verfehlung des eigentlichen Bildungsauftrages. Im Plan der „Deutschen Schule“ wird die Geschichte der Erwachsenenbildung nicht thematisiert. Entfaltet wird die historische Perspektive der Kulturkritik und dargestellt, dass bisher „eine volkerzieherische Aufgabe im strengen Sinne... nicht gestellt (war)“ (Flitner 1982 S. 161) Die kritische Haltung gegenüber der Geschichte und der Gegenwart der Erwachsenenbildung wird verständlich aus Prämissen, die der neuen Erwachsenenbildungstheorie zugrunde lagen.

1. Ausbildung des Erwachsenenbildners in kritischer Distanz zur Geschichte

Erdberg war ein Konservativer. Werner Picht nannte ihn 1936 einen konservativen Revolutionär.

Für Erdberg, der seine Erfahrungen und frühen bildungstheoretischen Ansätze im Umkreis der „Zentralstelle für Arbeiter – Wohlfahrtseinrichtungen“ gewann, war mit der Heraufkunft der Arbeiterschaft die „soziale Frage“ gestellt entweder als Frage nach einer grundlegend neuen Ordnung in Staat und Gesellschaft oder als Frage nach der soziokulturellen Ordnung einer Lebensform der Arbeiter in der überkommenen Gesellschaft. In dem Bemühen, durch Arbeiterwohlfahrt eine Lebensform für Arbeiter als Arbeiter zu etablieren, war die Bildungsarbeit ein integrales Moment. Durch Konzertaufführungen und Museumsführungen für Arbeiter, sowie durch Hochschulkurse von Universitätsdozenten hat Erdberg versucht, Arbeiter zu ihrer Kultivierung an die hohe Kultur heranzuführen. Dieser Ansatz entsprach dem bürgerlichen Verständnis von Volksbildung des ausgehenden 19. Jahrhunderts. In Auseinandersetzung mit Walter Hofmanns Bibliothekskonzept modifizierte Erdberg vor dem 1. Weltkrieg seine Idee: der sozial, kulturell und weltanschaulich differenzierten Gesellschaft müsse eine Differenzierung der Bildung entsprechen. Jeder Mensch sei in einer Lebensform eingebunden und könne nur an die Kultur seiner gesellschaftlich eingebundenen Lebensform herangeführt werden; das individuelle Intensitätsverhältnis zur Kultur sei an die Lebensform gebunden. Walter Hofmann hatte durch die Form der Thekenausleihe in der Bibliothek, eine Methode entfaltet, die für jeden Leser das „richtige“ Buch ermittelte. In der Perspektive dieses Ansatzes mussten Massenveranstaltungen, die Gesellschaftskreise übergreifend konzipiert waren in der Form von Vortrag, Volkstheater und Volksunterhaltungsabend sowie in undifferenzierter Buchausleihe in Volksbibliotheken, methodisch die Individualität und die Intensität von Kultur- und Bildungsarbeit verhindern: *sum cuique!* In der dänischen Volkshochschule der Grundtvigschen/Koldschen Prägung, die als eine Hochschule für Bauern entworfen war, wurde das Vorbild einer auf Eingebundenheit hin orientierten und Intensität und Individualität ermöglichenden Einrichtung gesehen. Die Revolution von 1918 erzwang mit dem Niedergang der alten politischen Ordnung und dem Bewusstsein einer vollständigen sozialen Dissoziation für Erdberg eine erneute Revision seines Volksbildungskonzeptes: Staat und Gesellschaft erforderten eine neue Ordnung, in der die Arbeiter, die vormalige soziale Unterschicht, einen Ges-

taltungsfaktor darstellten. Die Idee, die Arbeiter für eine Lebensform in einer überkommenen gesellschaftlichen Ordnung zu formen und zu bilden, musste der Vorstellung weichen, mit den zu bildenden Arbeitern in Zusammenarbeit mit den anderen gesellschaftlichen Gruppen, Schichten oder Ständen eine neue Ordnung zu etablieren. Anerkennung und Gleichberechtigung mussten die Prinzipien sein und die entstandene soziale, nicht-geschichtete der Mannigfaltigkeit musste auf ihre mögliche Einheit hin gelesen und gedacht werden. Jede soziale Differenzierung war als eine Besonderheit eines Allgemeinen, eben der Einheit der Mannigfaltigkeit, anzuerkennen und zu begreifen.

War dieser Gedanke, dass alle Differenzierungen Ausdruck des Allgemeinen im Besonderen sind, durch Bildung in allen Lebensformen implementiert worden, war Einheit und Ordnung in Staat, Gesellschaft und Kultur gegeben.

Die erste Aufgabe in der neuen Situation musste es sein, mit jenen Personen aus den sozialen Differenzierungen, denen das Problem des Verlustes von Einheit und Ordnung bewusst war, das Ideal der Einheit zu erarbeiten und anschließend in methodischer Weise in die jeweiligen gesellschaftlichen Gruppierungen bildend zu transferieren. Die Volkshochschule als Hochschule des Volkes galt nun als die Stätte der Erarbeitung des Ideals und des Einheitsbewusstseins: sie war daher notwendig als „Arbeitsgemeinschaft“ der Theoretiker und Praktiker der neuen Volksbildung gedacht. Mit dem sich entwickelnden lokalen „Volkshochschule-Rummel“ in den frühen Jahren der Weimarer Republik verlor die Arbeit an der Stiftung des Ideals der Einheit des Volkes ihre Institution: die Volkshochschule verfehlte die ihr zugeordnete Funktion. Die differenzierten sozialen Gruppierungen konkurrierten mit ihren sozial-partikularen Theorien als einander ausschließende Generalvisionen, entfalteten Abgrenzungen, Gegnerschaften, gar Feindschaften mit der Tendenz zum Bürgerkrieg.

Der Hohenrother Bund, die informelle Vereinigung der problembewussten Theoretiker, Praktiker und Intellektuellen, der nun die Funktion der Arbeitsgemeinschaft der Volkshochschule übernahm, kam aber auf seinen Tagungen über ein geschärftes Problembewusstsein nicht hinaus, er erkannte – stets aufs neue – die Notwendigkeit einer Problemlösung, vermochte aber nicht die Grundlage für ein einheitsstiftendes Ideal zu erarbeiten: an die Stelle Ideals war die Bewegung zum Ideal getreten. Da auch die öffentliche Diskussion in den erwachsenenbildnerischen Fachorganen, im besonderen in der „Freie Volksbildung“ nur die Abbildung der konkurrierenden Ansichten darbot, nicht aber die bildungs-, kultur- und gesellschaftstheoretische Einigungsarbeit zu leisten vermochte, entwarf der Hohenrother Bund die „Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung“ mit dem Auftrag: 1. wissenschaftlich die entfaltete Mannigfaltigkeit als Differenzierung der Einheit zu erweisen, 2. den Weg zur differenzierten Kultur als Reformulierung der Einheit der Kultur und des Volkes in allen sozialen Differenzierungen zu erschließen und 3. durch die wissenschaftlich ausgebildeten Erwachsenenbildner methodisch konsequent zu verwirklichen. In der „Deutschen Schule“ konnten aber nur diejenigen Erwachsenenbildner und Erwachsenenbildungsinstitutionen mitarbeiten, die durch den Geist der Einheit bestimmt waren und die ihre konkrete Position jeweils nur als die Besonderheit des Allgemeinen begriffen: sie bildeten dann die „Republik der freien Volksbildung“

(Erdberg 1930, S. 26) Die Liberalen wie auch die Kommunisten waren damit von der Mitarbeit ausgeschlossen: die Liberalen, galt ihnen doch Gesellschaft als konstituiert durch die Beziehungen freier, nicht vorgängig eingebundener Individuen, und ein normativ vorgegebenes Kollektivsingular und eine gesellschaftstheoretisch dezisionierte gruppenspezifische Bildung war für sie inakzeptabel, und die Kommunisten, erstrebten sie doch eine klassenlose, mithin sozial ungliederte Gesellschaft durch eine soziale Revolution. Erdbergs Erwachsenenbildungstheorie erwies sich mit dieser Exklusion als partikular, sie exkludierte bildungstheoretisch explizit, was ihrer zugrundeliegenden Gesellschaftstheorie widersprach. Seine Theorie, die final, telisch, utopisch orientiert war, die keine Beschreibung und keinen Begriff der entfalteten Realität bot, sah er als Antizipation einer regulativen Idee, von der her die Gegenwart kritisiert und die Geschichte nur als Vorgeschichte einer intendierten Realisierung oder als Geschichte der Verfehlung der eigentlichen Aufgabe in den Blick genommen werden konnte. Eine solche partikular-pragmatische, von ihren Prämissen her konservative Auffassung von Erwachsenenbildung musste mit der Inakzeptanz der sie tragenden Idee der Kritik verfallen. Erdbergs Bildungstheorie erscheint uns heute als geschichtlich, ihre historische Aufarbeitung ist bisher nicht unternommen worden, offensichtlich weil ihr kein pragmatischer Wert zugemessen wird. Erdbergs kritische, auf seiner gesellschaftstheoretisch geleiteten Bildungstheorie basierenden Geschichtsauffassung dagegen hat, wie die kurante Historiographie der Erwachsenenbildung zeigt, weiterhin Geltung. Liegt dieses widersprüchliche Faktum, paradox formuliert, in der Fortwirkung des Strukturmusters seiner Theorie begründet? Mit seinen kritischen Überlegungen war Erdberg auf dem Weg zur Disziplin und zu einer disziplinären Ausbildung der Erwachsenenbildner, und zugleich entfaltete er eine gesellschaftstheoretisch basierte Bildungstheorie als regulative Idee, mit der der Charakter der Disziplinarität wieder aufgehoben wurde. Geschichte war für den Erwachsenenbildner der Neuen Richtung nur ein Argument für die Bonität und Fortschrittlichkeit des eigenen Ansatzes. Steht die gegenwärtige Erwachsenenbildung noch im Banne der Erdbergschen Theoriekonzeption?

2. Der disziplinäre Ort der Geschichte

Der funktionalen Auffassung von Geschichte in präsenteller applikativer Intention sei eine andere kontrastierend entgegengestellt. Was der Mensch sei, hat uns Dilthey gelehrt, sagt uns die Geschichte. Analog ließe sich formulieren: „Was Erwachsenenbildung sei, sagt uns die Geschichte.“ Das darin angelegte Monopol der Definitionen durch Geschichte, dass historisch-antiquarisch wirkt, wird durch die Formulierung aufgehoben: „Was bisher als Erwachsenenbildung möglich war, sagt uns die Geschichte.“ Die Aufgabe der Geschichtsforschung wäre es, die Deskription und den Begriff der historisch entfalteten Erwachsenenbildung zu erarbeiten. Die empirische und theoretische Arbeit hätte den begriffenen Überblick und den begriffenen Zusammenhang der historischen Entfaltungsformen der Erwachsenenbildung zu erbringen, und zwar unabhängig von präsentellen Zieldefinitionen und Gestaltungspräferenzen. Abgehoben von einer solchen „Theorie der Geschichte der Erwach-

senenbildung“ hätte eine „Theorie der Gegenwart der Erwachsenenbildung“ zu erforschen und begreiflich zu machen, als was sich die Erwachsenenbildung in der Gegenwart in Idee und Form, in Praxis und Forschung zeigte. Erst die theoretische Bemühung, die „Theorie der Geschichte“ und die „Theorie der Gegenwart“ der Erwachsenenbildung zusammen zu denken, ergebe den umfassenden Begriff von Erwachsenenbildung. Dass auch dieser Begriff noch als borniert zu kritisieren ist, wird deutlich, wenn man sich den gleichsam implizit gesetzten nationalen Raum und die nationale Kultur als Geltungsbereich vergegenwärtigt. Vollständigkeit kann der Begriff erst beanspruchen, wenn die historische und präsentielle Dimension um die Dimensionen der Komparation in internationaler und interkultureller Hinsicht ergänzt wird. Interkulturalität der Erwachsenenbildung ist keine präsentielle Erscheinung, sie hat sich in der Geschichte stets dort gezeigt, wo es zu einem Zusammenprall oder zu Austauschverhältnissen von Kulturen gekommen ist. Wanderungsbewegungen, Mission, Kolonisation und die Sklavenhaltung fremdethnischer Personengruppen sind nur die spektakulären Formen realer informeller und formeller Interkulturalität, der Fernhandel mit dem Nahen und Fernen Osten in der frühen Neuzeit und die Entfaltung des Welthandels seit dem 19. Jahrhundert bringen in den Handelsmetropolen Formen einer funktionalen Interkulturalität hervor. Von einem solchen dreifach dimensionierten Aufgabenverständnis ist die gegenwärtige Theoriearbeit der Erwachsenenbildung weit entfernt; die Werke von J. H. von Wessenberg (1835) und H. Leicht (1927) sind heute weithin vergessen. Dass dieses Aufgabenverständnis aber disziplinär geboten ist, steht außer Frage, wenn denn der Anspruch der Disziplin nicht aufgegeben werden soll, den umfassenden Begriff ihres Gegenstandes zu entfalten. Geschichtsforschung dient in diesem Zusammenhang zuerst und vor allem der Theorie der Erwachsenenbildung, ein unmittelbarer pragmatischer Wert für die Praxis ist nicht intendiert. Der disziplinär ausgebildete Professionelle hat im Begriff seines Gegenstandes den Zugang zu allen bisher möglichen Formen der Erwachsenenbildung. Die Disziplin ist der Profession in entfalteten Disziplinen stets vorgängig (Stichweh 1984; Stichweh 1987). Disziplin konstituiert sich durch Forschung, nicht aber durch Reflexion engagé.

3. Praxistheorie und okkasionelle Historiographie

Der Wiederaufbau der Erwachsenenbildung nach dem Zweiten Weltkrieg geschah in Deutschland von der Praxis her, die Theorie war begleitende Praxisreflektion. Geistige Orientierung, situative Lebenshilfe und Lebensformstiftung, politische Ortsbestimmung im Prozess der Demokratisierung sowie die Auseinandersetzung mit den geistigen Objektivationen der westlichen Zivilisation waren Themenbereiche in lokalen Initiativen, aus denen sich dann Einrichtungen und Verbände entfalteten. Eine unmittelbare Anknüpfung an die Erwachsenenbildung der Weimarer Republik, im Besonderen an den Hohenrother Bund hatte nicht stattgefunden. Dennoch galt die Epoche der Weimarer Republik als die Konstituierungsphase der modernen Erwachsenenbildung. Die Bezeichnung „Erwachsenenbildung der neuen Richtung“ fungierte als Sammelbezeichnung für alles, was man für neu, wertvoll und bedenkenswert er-

achtet. Man übernahm die Selbsteinschätzung der „neuen Richtung“ und deren kritische Haltung gegenüber der Geschichte der Erwachsenenbildung: die bürgerlich-liberale Volksbildung als „alte Richtung“ galt als überholt. Man stellte sich in die Tradition der „neuen Richtung“, aber führte diese in der Praxis nicht fort. Die „neue Richtung“ geriet zum Mythos und zum Steinbruch der gegenwärtigen Arbeit. In dieser war man von der Vorstellung geleitet, die Praxis einer lebensdienlichen Bildungsarbeit zu ermöglichen und auf Dauer zu stellen. Dabei wurde der politische und weltanschauliche Pluralismus, der schon die Epoche der Weimarer Republik geprägt hatte, in der Weise tragend, dass sich Erwachsenenbildungswesen eine pluralistische Struktur entfaltete. Die Überlegungen, die entfaltete Mannigfaltigkeit in einer Einheit zu denken, wie sie für den Hohenrother Bund und die Theoretiker der Deutschen Schule so drängend und so problematisch waren, konnten entfallen, da die Ordnung „Demokratie“ politisch vorgegeben war: jede Einrichtung und Initiative konnte sich nur als eine Besonderheit der demokratischen Ordnung repräsentieren. Zu einem relevanten Thema der Wissenschaft wurde die Erwachsenenbildung nicht; die wissenschaftliche Pädagogik verstand sich als Pädagogik der Schule, der Kindheit und Jugend; der Geist der Reichsschulkonferenz und des Artikels 148 der Weimarer Verfassung waren in ihr nicht lebendig. Die wissenschaftliche Pädagogik erwies sich als partikular, sie war nicht allgemein, wie sie es zu sein beanspruchte: ihrer Partikularität blieb unbegriffen und unkritisiert. Der Erwachsenenbildung fehlte der disziplinäre Ort und das Institut einer wissenschaftlichen Ausbildung der Erwachsenenbildner, wie sie der Hohenrother Bund angedacht hatte, entfaltete sich nicht. Die Theorie der Erwachsenenbildung kam über Ansätze im Modus des Okkasionellen nicht hinaus, sie war Praxistheorie aus praktisch präsenten pluralistischem Problemhorizont heraus; sie erhielt damit im Nachkriegsdeutschland einen grundsätzlich anderen Charakter als in der Weimarer Republik, im besonderen im Hohenrother Bund. Und der Geschichte, wenn man sie denn thematisierte, wies man eine legitimatorische Funktion zu oder aber nutzte sie eben als Steinbruch für gegenwärtige Arbeit. Die politisch-demokratische Erwachsenenbildung wurde als ein Projekt der Aufklärung gesehen und damit als ein kontinuierlicher Auftrag in der modernen Gesellschaft historisch dargelegt: die Arbeiterbewegung als eine Bildungsbewegung war dann dessen markanteste Ausprägung; Geschichte als Vorgeschichte der gegenwärtigen Arbeit, die aus der Geschichte gelernt hatte. Die Praxis ihrerseits bezog sich auf Geschichte in der Suche nach erfolgreichen methodischen und organisatorischen Ansätzen, die sie in situativen Variationen applizieren konnte. In praxeologischer Reflexion wurde vergangene Praxis exemplarisch zum Thema. Durch diese legitimatorische und praxeologische Funktion der Geschichte kam es zu einer Abkehr von der kritischen Betrachtung, wie sie Erdberg gepflegt hatte, hin zu einer utilitär affirmativen Betrachtung. Historische Arbeiten thematisierten, was – für die gegenwärtige Praxis – noch nicht als abgegolten galt. Eine neue, kritisch orientierte Geschichtsbetrachtung entstand mit der Heraufkunft der Ideologiekritik, sie stellte gleichsam die Umkehr der legitimatorischen Funktion dar. Ihre Akzeptanz als Kritik war groß, ihr pragmatischer Wert aber gering. Einen Impuls zu einer historisch-systematischen Forschung der Erwachsenenbildung hat sie nicht gegeben. Sie wiederholte die Struktur der kriti-

schen Geschichtsbetrachtung Erdbergs: die Geschichte der Verfehlung des eigentlichen Auftrages der Erwachsenenbildung. Nun gilt: In der Perspektive der Praxisutilität kann die historische Betrachtung ersetzt werden durch jeden Ansatz, der die Legitimation und die Melioration der Praxis gewährleistet. Und die Theorie als Praxistheorie, als Praxeologie, erweist ihre Bonität und erhält ihre Akzeptanz, nicht dadurch, dass sie Arbeit am Begriff ist, sondern dass sie Verfahren und Ermöglichungsstrategien einer erfolgversprechenden Praxis bereitstellt. Die Theorie war nicht disziplinär und die Geschichte kein notwendiger Bestandteil dieser Theorie.

4. Geschichte ohne disziplinären Ort

Die Historiographie, die sich unter diesen disziplinären Bedingungen entfaltete, hatte einen durchaus kontingenten Charakter: Aufsätze oder Booklets zu Festtagen von Einrichtungen oder zu Jubiläen einzelner Erwachsenenbildner oder Monographien, zumeist aus Dissertationen erwachsen, die sich ideen- oder problemgeschichtlich Personen, Einrichtungen oder Verbänden widmeten, soweit jenen im zeitgeschichtlichen Gedächtnis Relevanz zuerkannt wurde, waren die Darstellungsformen. Der Schwerpunkt lag auf der Epoche der Weimarer Republik und hier auf jenen Bereich, den man die „neue Richtung“ nannte. Die Arbeiten selbst zeigten keine systematische Orientierung und leisteten keine Einbindung ihres Gegenstandes in die Entwicklungslinie der Erwachsenenbildung; sie verdankten sich individuellen Interessen oder leicht zugänglichen Quellenbeständen. Der Blick über die Weimarer Republik hinaus war selten. Frolinde Balsers brillante Studie zu Erwachsenenbildung der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, die nach den Modi „der Rezeptivität der Kulturobjektivationen“ (Balsers 1959, S. 9) fragte, hat viele Spuren für weitere Forschungen freigelegt. Nachgegangen worden ist ihnen nicht, ebenso wie den vielfältigen Anregungen von Carl Artur Werner in seiner ideen- und kulturgeschichtlich ausgerichteten Materialsammlung. An seinem weiten Begriff von Erwachsenenbildung gemessen war das zeitgenössische Verständnis nur eine Engführung auf die intentionale Erwachsenenbildung in Institution. „Erwachsenenbildung hat es immer gegeben, nicht nur funktionale, sondern auch aktive und intentionale, bei allen Völkern und zu allen Zeiten. Es wäre Aufgabe einer vergleichenden Erwachsenenpädagogik die wechselvollen internationalen Beziehungen in Vergangenheit und Gegenwart zu ermitteln und darzustellen.“ (Werner 1959, S. 73) Es ist das Verdienst der von Franz Pöggeler herausgegebenen „Geschichte der Erwachsenenbildung“ (1975), dass sie das erarbeitete historische Material unter den Dimensionen „Epoche, Motiv und Institutionen“ in der Form einer Sammlung von Monographien zusammentrug, allerdings ohne einen Anspruch auf eine Theorie der Geschichte zu erheben. Doch die Arbeit hätte als Einstieg in eine Betrachtung dessen, was bisher als Erwachsenenbildung möglich war, gelesen werden können. Sie hat aber keinen Theoretiker als Rezipienten gefunden. Ihre Vieldimensionalität und Ausprägungsdichte der Erscheinungsformen der Erwachsenenbildung erreichte die von Josef Olbrich vorgelegte „Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland“ nicht, diese verstand das Konzept einer Sozialgeschichte der Bildung gleichsam „social- bzw. sozial-demokratisch“ (Olbrich 2001).

Mein eigener Beitrag in den siebziger und achtziger Jahren zur Historiographie war kritisch-komplementär: ich habe die entfaltete Historiographie nachgezeichnet und die „Instrumentalisierung der Geschichte für präsentellen Normendiskussionen“ kritisiert (Dräger 1984, S. 89), habe dann zum einen ein Konzept zur Erschließung neuer Quellen (Dräger 1979) sowie den methodischen Ansatz „des hypothetischen Zusammenhanges“ für die Interpretation erschlossener Quellen (Dräger 1984) vorgelegt und habe zum anderen das in der Geschichte entfaltete Strukturverhältnis von Pädagogik und Andragogik exemplarisch am Werk Pestalozzis (Dräger 1989) und problemgeschichtlich in einer Studie zum lebenslangen Lernen (Dräger 1979) dargestellt. Dem Postulat des Wechselbezuges in der Theorie von Geschichte und Gegenwart folgte die späte Studie „Morphologie des Lernens“ (Dräger 2000). Diesen Beiträgen gegenüber gilt das rezeptionsgeschichtliche Argument, dass dasjenige, was keine Akzeptanz der scientific community erlangt hat, disziplinär nicht existent, jedenfalls für diese ohne Wert ist. Es ist nicht wertlos ist, dazu hätte es der Kritik bedurft.

Im Ansatz neu mit theoretischem Anspruch scheint die „Geschichte der Erwachsenenbildung“ von Seitzers (2000) zu sein. Er betrachtet Geschichte in ausgewählten problembezogenen Perspektiven in drei zeitlichen Phasen aus dem Zeitraum der letzten 200 Jahre, der für ihn die Geschichte der modernen Erwachsenenbildung ausmacht. Die perspektivenbestimmenden Probleme aber sind dem präsentellen Problemhorizont entnommen. Damit erweist sich seine Geschichte als gegenchronologisch konzipiert, diachronisch dargestellt aus dem Material der Historiographie und synchronisch – infolge der parallel gesetzten Perspektivendarstellung – als blind. Seitzers wiederholt die Struktur der bisherigen Historiographie im geänderten Design. Rudolf Tippelt bringt dies in seinem Vorwort zum Ausdruck: es gelinge Seitzers, „die Perspektiven so zu entfalten, dass die Analyse der aktuellen Trends der Erwachsenenbildung historiographisch verankert sind“ (Seitzers 2000, S. 7). In seiner Konzeptbegründung liefert Seitzers der entfalteten Struktur der Historiographie implizit eine nachträgliche Legitimation: diese war, was seine Einführung seien will: „Pointiert formuliert setzen problemorientierte/perspektivische Einführungen auf Pluralität, Offenheit, Unsicherheit und Chaos.“ (Seitzers 2000, S. 11) Der Verzicht auf systematische, am Begriff des disziplinären Gegenstandes arbeitende historische Forschung ist hier explizit formuliert. Geschichtsschreibung und Geschichtsforschung werden durch eine gegenwartsbestimmte Perspektive geleitet, sind abhängig vom aktuellen Problembewusstsein: Sie sind eine Funktion gegenwärtiger Theorien der Erwachsenenbildung. Strukturell wird hier die Position Erdbergs wiederholt. Angesichts eines solch präsentell funktionalistischen Ansatzes kann für die Position der Geschichtsschreibung und historische Forschung der Erwachsenenbildung die Hoffnung sich nur auf eine disziplintheorisch bemühte Theorie der Gegenwart der Erwachsenenbildung richten, die den theoretischen Ort historischer Forschung markiert, weil sie um die disziplinäre Notwendigkeit einer Theorie der Geschichte der Erwachsenenbildung weiß. Versuche zu einer Theorie der Erwachsenenbildung sind in Deutschland nur selten unternommen. Sigrid Nolda hat jüngst eine „Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung“ vorgelegt, die das Historische und das Aktuelle koppelt. Wie die historischen Gesamtdarstellungen Einzelstudien in problembezogenen

Gruppierungen bündelte und darstellte, so leistet auch Nolda ihre Theoriedarstellung durch Referate einerseits der historischen Positionen, die der entfalteten Historiographie entnommen sind, und andererseits der Theoriekonzepte, die in der aktuellen Erwachsenenbildung Anwendung finden. So wenig wie die Historiographie an einer Theorie der Geschichte der Erwachsenenbildung arbeitet so wenig arbeitet diese „Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung“ an einer Theorie der Gegenwart der Erwachsenenbildung. Wählt Seiders für die historische Betrachtung gegenwartsbedeutsame Probleme als Perspektiven aus, so nimmt Nolda die fremddisziplinären Theorien, die in Reflexion und Forschung aktuell genutzt werden, zum Ausgang ihrer Gegenwartsperspektive. Die angewandten Theorien in ihrer Pluralität kommen zur Darstellung, nicht aber die Theorie des notwendigen Gebrauches der fremddisziplinären Theorien im Gegenstandsfeld der Erwachsenenbildung. Die Konsequenz einer solchen nicht- theoretischen Darstellung der verwendeten Theorien ist für die Profession, dass sie sich selbst theoriwählend im Theorieangebot verhalten muss: Sie wählt aus, was ihr im unmittelbare Problemdruck als brauchbar erscheint. Und in Konsequenz dieser Situation der Pluralität fremddisziplinärer Theorienutzung in der Erwachsenenbildung bei Selektion der Professionelle brechen einige Theoretiker die Resultate ihrer Arbeit bis auf die Handlungsanleitung für Professionelle in manuals herunter und transformieren ihre Theorie in persuasive Rhetorik: Neue Lernkultur! Oder sie ermitteln bewährte Praxis, stellen sie dar für die Nachgestaltung und zeigen Bezüge zur Referenztheorie als Legitimation auf: best practice! Theorie im eigentlichen Sinne als begriffener Überblick tritt hier nicht in Erscheinung. In einer solchen Situation ist es schwer, eine Einführung in die Theorie anders zu schreiben als in der Form der Dokumentation von historischen und theoretischen Positionen, die in der gegenwärtigen Erwachsenenbildung eingenommen werden. Strukturell kommt Noldas „Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung“ der von Franz Pöggeler herausgegebenen „Geschichte der Erwachsenenbildung“ nahe: Sie ist eine Bestandsaufnahme, die den Theoretiker als Rezipienten erfordert.

5. Geschichte der Erwachsenenbildung – ein kulturgeschichtliches Projekt ?

Geschichte hat gegenwärtig keinen theoretischen Ort in der Theorie der Disziplin, und die Theorie der Disziplin selbst erweist sich als lockere Reihung benutzter, fremddisziplinärer Referenztheorien, so dass die Geschichte nicht auf sie rechnen kann. Es fragte sich, ob die Geschichte der Erwachsenenbildung nicht besser als ein Gegenstandsbereich in die Kulturgeschichte ausgelagert werden sollte. So wie die Erwachsenenpädagogik, die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ihre verwendeten Theorien importiert, so könnte sie auch die Darstellung der Geschichte der Erwachsenenbildung importieren. Sollte man also die Kulturhistoriker für die Geschichte der Erwachsenenbildung interessieren? Diesen doppelten Import von Theorie und Geschichte kann nicht wollen, wer um die Relevanz und Dignität der Erwachsenenbildung weiß und streitet. Die Erwachsenenbildung hat in der Vergangenheit, und sie zeigt es auch in der Gegenwart, als progressiver, ausdifferenzierter Teil des Bildungswesens mit beschleunigter Flexibilität auf gesellschaftliche

und individuelle Herausforderungen gleichermaßen – just in time – zu antworten vermocht. Die Erwachsenenbildung war die Institution der sozialen Distribution des neuen Wissens und der soziokulturellen Mentalitätsformung im Modernisierungsprozess des „langen 19. Jahrhunderts“ in ihren unterschiedlichen informellen und formellen Ausformungen. Die bildungssystemische Progressivität der Erwachsenenbildung, die bildungstheoretisch die Vorhut des Strukturwandels des Bildungssystems darstellt, ist von der allgemeinen Pädagogik wie auch von der Geschichte der Pädagogik nicht erkannt und begriffen worden. Was zum Beispiel Benner in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ (Benner 2001) und Tenorth in seiner „Geschichte der Erziehung“ (Tenorth 1988) zu Erwachsenenbildung anmerken, zeigt an, dass sie beide, so unterschiedlich sie wissenschaftlich sich auch erweisen, unreflektiert dem traditionellen Paradigma „Schule“ verhaftet sind und Erwachsenenbildung als eine „Bindestrich-Pädagogik“ subsumieren. Die systemische Relevanz der Erwachsenenbildung in den veränderten Gesellschaft- und Kulturverhältnissen ist ihnen fremd. Eduard Spranger hatte in seinem, die humboldtsche Bildungstheorie umbauenden Bildungskonzept die Notwendigkeit einer grundlegenden Reform der Bildungstheorie und damit des gesamten Bildungswesens aufgewiesen: Der Weg zu Allgemeinbildung führte für ihn „über den Beruf und nur über den Beruf“. Zentral war für ihn „der Gedanke, dass sich an die grundlegende Bildung ... zunächst die Berufsbildung anschließt und das erst aus dieser die eigentliche Allgemeinbildung erwächst...“ (Spranger 1928, S. 199). Pointierter als Spranger formulierte 1866 Körner: „Denn die Schule kann nur Vorbereitungsanstalt sein, indem sie Vorbildung und Mittel zur Weiterbildung giebt, nicht aber fertige Bildung.“ (Körner 1866, zitiert in Dräger 1984, S. 10) Die Erwachsenenpädagogik sollte aus der Erkenntnis der bildungssystemischen Relevanz und Bonität der Erwachsenenbildung ihre Bescheidenheit der „Bindestrichpädagogikmentalität“ aufgeben und sich offensiv der „Allgemeinen Pädagogik“ und „Geschichte der Erziehung“ in deren vermeintlicher Allgemeinheit entgegenstellen und deren traditionelle paradigmatische Ausrichtung als das bezeichnen, was sie ist: Schulpädagogismus.

Literatur

- Balser, Frolinde (1959): Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Eine kultursoziologische Deutung. Stuttgart: Klett Verlag
- Benner, Dietrich (2001): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim: Juventa
- Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung: Jahrbuch für Erwachsenenbildung (1930). Stuttgart: Verlag Silberburg
- Dräger, Horst (1979): Historische Aspekte und bildungspolitische Konsequenzen einer Theorie des lebenslangen Lernens. In: Knoll, Joachim (Hg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Köln Wien: Böhlau, Bd. 7, S. 109–141
- Dräger, Horst (1979): Volksbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert, Bd. 1, Braunschweig: Westermann
- Dräger, Horst (1984): Historiographie und Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Lenzen, Dieter (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung, 11 Bände. Stuttgart: Klett-Cotta, Bd. 11, S. 76–92

- Dräger, Horst (1984): Volksbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert, Bd. 2, Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag
- Erdberg, Robert von (1928): Freies Volksbildungswesen. In: Nohl, Herman; Pallat, Ludwig (Hg.): Handbuch der Pädagogik. 4 Bände. Langensalza, Bd. 4, S. 370–400
- Erdberg, Robert von (1930): Stand der Erwachsenenbildung in Deutschland. In: Jahrbuch für Erwachsenenbildung. Stuttgart: Verlag Silberburg, Bd. 2, S. 9–29
- Flitner, Wilhelm (1982): Plan einer Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung. In: Erlinghagen, Karl u. a. (Hg.): Gesammelte Schriften. 11 Bände. Paderborn: Verlag Schöningh, Bd. 1, S. 159–175
- Leicht, Hermann (1927): Volksbildung und Volkshochschulbewegung. In: Die neue Volkshochschule. Bibliothek für moderne Geistesbildung. 7. Aufl. 4 Bände. Leipzig: Verlag Weinmann, Bd. 1, S. 3–38
- Lenzen, Dieter (Hg.) (1984): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung. 11 Bände. Stuttgart: Klett-Cotta
- Nolda, Sigrid (2008): Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Olbrich, Josefs (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Unter Mitarbeit von Horst Siebert. Opladen: Leske + Budrich
- Seitter, Wolfgang (2000): Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Spranger, Eduard (1928): Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung. In: ders.: Kultur und Erziehung. Gesammelte pädagogische Aufsätze. 4. Auflage. Leipzig: Quelle & Meyer, S. 186–204
- Stichweh, Rudolf (1987): Professionen und Disziplinen – Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In: Harney, Klaus u. a. (Hg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang
- Stichweh, Rudolf (1984): Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland 1740–1890. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Tenorth, Heinz-Elmar (1988): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim: Juventa
- Werner, Carl Artur (1959): Die psychologischen und soziologischen Voraussetzungen der Erwachsenenbildung. Materialien zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Erster und zweiter Teil. Köln, Berlin: Verlag Heymanns
- Wessenberg, J. H. von (1835): Die Elementarbildung des Volkes in ihrer fortschreitenden Ausdehnung und Entwicklung. Constanz: Verlag Glükher

Reflexionsskizzen zum historischen Bewusstsein der Evangelischen Erwachsenenbildung

Andreas Seiverth

In memoriam Hans Tietgens

Zusammenfassung

Der Beitrag versteht den Ausdruck „Reflexionsskizzen“ in dem Sinne, dass einige der möglichen normativ-religiösen Quellen und Grundlagen für die Artikulation des Professionsverständnisses der Evangelischen Erwachsenenbildung in kurzen Argumentations- und Verweisfiguren aufgezeigt werden. Methodisch wird dabei der Umstand genutzt, dass sich die Evangelische Kirche als Trägerinstitution Evangelischer Erwachsenenbildung auch als institutionelle Verkörperung eines gegenwartskritischen, langen historischen Bewusstseins verstehen lässt. Im Mittelpunkt steht dabei der Versuch, die ethische Reflexions- und Verantwortungsstruktur des Professionsbegriffs im Rückgriff auf ein historisches Modell, den „hippokratischen Eid“, und auf die biblischen Schöpfungserzählungen zu entwickeln. Beide Modelle werden als Ausdruck der kulturellen Revolution der „Achsenzeit“ interpretiert. Damit ist die bildungstheoretische Intention verbunden, den historischen und systematischen Theorierahmen der Evangelischen Erwachsenenbildung zu erweitern.

1.

Von einem der radikalsten Kritiker und Interpreten der bürgerlich-protestantischen Gestalt des Christentums, Sören Kierkegaard, stammt der Gedanke, dass das Leben nur rückwärts gewandt zu verstehen, aber nach vorne zu leben sei. Er hat damit das für jede individuelle Biografie bestimmende existential-hermeneutische Prinzip formuliert, wonach jede Person nicht nur eine Lebensgeschichte *hat*, sondern diese *führen*, *selbst verantworten* muss. Das Leben führen zu können, impliziert die doppelte Voraussetzung, dass es gestaltbar, also nicht von sich aus schon determiniert ist; und dass es eine Instanz oder Macht gibt, von der aus sich „das Leben“ lenken und bestimmen lässt. Dem Begriff der *Lebensführung* ist mithin das *Prinzip* der Freiheit inhärent; damit ist noch nichts darüber gesagt, ob die Bedingungen der Freiheit des menschlichen Lebens auch real, also geschichtlich, gegeben sind. Zugleich ist aber

auch offen, woher die Orientierung, metaphorisch gesprochen, der „innere Kompass“ kommen oder worin er bestehen kann. Um die Fallstricke einer „metaphysischen Moraltheorie“ zu vermeiden, hat Jürgen Habermas in einer kurzen Kierkegaard-Interpretation dessen Begriff des „ungestörten Selbstseinkönnens“ aufgenommen, um unter nicht- oder postmetaphysischen Denkvoraussetzungen die Idee eines „gelingenden Lebens“ benennen zu können. „Alle Aufmerksamkeit gilt (...) der Struktur des Selbstseinkönnens, d. h. der Form einer ethischen Selbstreflexion und Selbstwahl, die vom unendlichen Interesse am Gelingen des eigenen Lebensentwurfs bestimmt ist. Der Einzelne eignet sich die Vergangenheit seiner faktisch vorgefundenen und konkret vergegenwärtigten Lebensgesichte im Hinblick auf künftige Handlungsmöglichkeiten selbstkritisch an. Dadurch erst macht er sich zur unvertretbaren Person und zum unverwechselbaren Individuum.“¹ Kierkegaards Existenzialismus ist freilich nicht ohne sein lutherisches Christentum zu haben, das bereits durch die Schule des deutschen Idealismus gegangen ist: „’Alles, was durch seine Freiheit gesetzt ist, gehört ihm wesentlich zu, wie zufällig es auch scheine. (...) Diese Distinktion ist für das ethische Individuum nicht etwa die Frucht seiner Willkür. (...) Wohl darf (es) den Ausdruck gebrauchen, es sei sein eigener Redakteur; aber es ist der *verantwortliche Redakteur* (...) verantwortlich gegenüber der Ordnung der Dinge, in der es lebt, verantwortlich gegenüber Gott.“² Dass die Idee des „richtigen Lebens“ an die Struktur der Verantwortlichkeit gebunden ist, lässt sich – darin liegt für mich die immanente Überzeugungskraft der Habermas’schen nachmetaphysischen Argumentation – nur noch sprachtheoretisch einholen. „Im Logos der Sprache verkörpert sich eine Macht des Intersubjektiven, die der Subjektivität der Sprecher voraus- und zugrunde liegt.“³

Als philosophischer Zeitdiagnostiker und Interpret nimmt Habermas eine respektgebietende Zwischenstellung ein, die in dem Titel der zuletzt erschienenen Veröffentlichung seiner philosophischen Aufsätze zum Ausdruck kommt: „Zwischen Naturalismus und Religion“.⁴ Für religiös Gläubige ist diese Zwischenposition zwar sympathisch und im selbst noch religiös bestimmten Zweifel durchaus präsent; der schmale Spalt jedoch, der den Glauben von der Verzweiflung und der Verwerfung Gottes trennt, ist – soweit ich sehe – mit keinen sprachtheoretischen Mitteln aufrechtzuerhalten. Vor diesem Hintergrund wird die große Einsicht der christlichen Religion zumindest verstehbar, dass der Glaube ein unverfügbares Geschenk ist, in der Sprache des Glaubens: eine unverdiente und durch nichts herbeizuführende Gnade. Eben dieses Verhältnis, dass Glaube in einem sprachtheoretischen und argumentationslogischen Sinne nicht vermittelbar, damit auch nicht lehrbar ist, der „Organisationszweck der Kirche“ jedoch genau darin besteht, „zum Glauben zu verhelfen“, ist das Grundprinzip Evangelischer Erwachsenenbildung. Sie muss daher nicht nur um diese Differenz von „lehrbarem Wissen“ und „glauben können“ wissen, sondern diese Situation als die unhintergehbare Ausgangsbedingung ihres Tuns und ihrer institutionellen Verfassung reflektierend zugrunde legen. Dass dies eine *historisch vermittelte Ausgangsbedingung* ist, und darüber hinaus das „säkulare Zeitalter“ selbst ein *Resultat der Geschichte*, möglicherweise sogar nur der europäischen Geschichte ist, bildet unter Bedingungen der (post-)säkularen Moderne gleichsam das tertium comparationis, das

die Evangelische Erwachsenenbildung als Ausdruck und Instrument und des öffentlichen Vernunftgebrauchs legitimiert. Das ist freilich nur unter der Voraussetzung plausibel darstellbar, dass sich auch alle anderen Träger- und Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung, zumindest jedoch der in öffentlicher Verantwortung, in gleicher Weise „historisieren“, sich also als kontingente und nicht „unbedingte“ (absolute) öffentliche Akteure verstehen und verhalten.

2.

Ob sich und wie sich der Begriff der Verantwortung für das eigene Leben und der Begriff der Lebensführung in einem substanziellen und existenziellen Sinn und ohne einen Transzendenzbezug zu etwas anderem als dem Subjekt *selbst* oder im Verhältnis zu *anderen* Individuen vernünftig denken lässt, lasse ich hier offen und zurückgestellt. Mein Interesse im interessierendenvorliegenden Zusammenhang mit professions- und institutionstheoretischer Fragen geht vielmehr dahin, die Geschichtlichkeit (Historizität) des Professionsbegriff selbst deutlich zu machen. Zu diesem Zweck greife ich nun allerdings nicht die unübersehbare soziologische und pädagogische professionstheoretische Diskussion auf, sondern wähle ein historisches Modell, und wenn ich richtig sehe, wäre es zugleich das für unseren Kulturkreis historisch erste, an dem die logische und praktische Struktur eines Professionsverhältnisses sich aufweisen lässt. Das Modell, auf das ich mich beziehe, ist der hippokratische Eid.⁵

Mit der Formulierung des „hippokratischen Eides“ liegt ein historisches Modell vor, in dem die ethische Reflexivität des handelnden Individuums die Gestalt einer *moralischen Selbstverpflichtung* annimmt, die ihre Kraft nicht aus der Sanktionierung durch staatliche Instanzen, sondern aus der „Macht“ der Drohung des Ehrverlustes bezieht. Der Eid, der unter Anrufung eines „göttlichen Namens“ geschworen wird⁶, unterscheidet sich vom privatrechtlichen Vertrag wie vom öffentlichen Recht genau dadurch, dass seine Verletzung nicht oder nur sehr schwer rechtlich, also durch staatliche Instanzen, sanktionierbar ist. An die Stelle staatlicher Sanktion tritt die nicht minder starke, wenngleich anders wirksam werdende Sanktionsmacht der „öffentlichen Meinung“ oder eines auf bestimmte Gruppen bezogenen und in einem spezifischen Sinne nur für diese gültigen Verhaltens-„Kodex“. Nicht die Angst vor physischer Gewalt, sondern vor der gleich wirksamen Scham ist es, was die interne Geltung und, daraus abgeleitet, den internen Zusammenhalt von Berufsvereinigungen und Professionen, ihren Einfluss und ihren Status als besonders „achtbare Berufe“ sichert.

Ethisch reflektierte Berufe zeichnen sich dadurch aus, dass sie über eine benennbare Instanz verfügen, vor der sie sich zu *rechtfertigen vermögen und rechtfertigen müssen*. Beides, das Vermögen und das Müssen, ist nicht voneinander zu trennen. Diese Untrennbarkeit hat einer der besten und interessantesten Vertreter seiner Profession, der Arzt Heinrich Hoffmann, der nicht nur den Struwwelpeter verfasst, sondern auch die psychiatrische Praxis in Frankfurt humanisiert hat, in wunderbarer Prägnanz in seinen Lebenserinnerungen geschildert. Er war in seiner beruflichen Entscheidungsfindung sehr unschlüssig; überzeugt hat ihn aber dann das Argument seines Vaters:

„Du siehst an mir selbst, welchen Plackereien man durch Vorgesetzte, die nichts von der Sache verstehen, ausgesetzt ist. – Aber Arzt! Er ist der Freund in der Not, der Vertraute der Menschen, er ist der Freieste, nur den Geboten seiner Wissenschaft folgend. Das scheint mir das Beste. Nun überlege und wähle!“⁷ Der Arzt ist frei, weil er „nur“ an die Gebote seiner Wissenschaft und an sonst keine anderen Vorgaben und Interessen gebunden ist. Seine Autonomie resultiert mit anderen Worten – aus der Bindung an die in der Wissenschaft praktisch gewordene Vernunft. Was allerdings offen bleibt, ist das, was Habermas durchaus beunruhigend findet, die Antwort auf die Frage nämlich: Woher das „Sollen“, das Gebundensein an moralische Gebote, und nicht nur Gesetze, kommt? Allgemeine Gerechtigkeitstheorien, auf die sich die postmetaphysischen Ethiken im Unterschied zu ihren historischen Vorgängerinnen zurückgezogen haben, bleiben die Antwort „auf die Frage, warum wir *überhaupt* moralisch sein sollen“ schuldig.⁸ Die handlungsmotivierende Kraft und die Fähigkeit von moralischen Urteilen, auch zum „richtigen Handeln“ anzuhalten, entspringen nicht schon aus der Urteilsfähigkeit selbst. Das ist die Einsicht und das starke Argument, auf das sich Martin Luther in seiner fundamentalethischen und -theologischen Auseinandersetzung mit Erasmus von Rotterdam letztlich gestützt hat, um seine Überzeugung und die in der Tat protestantisch-dogmatische Lehre vom „unfreien Willen“ zu begründen. Und auch die postmetaphysische Argumentation muss ein Argument bemühen, um dem „Defätismus der praktischen Vernunft“ (Habermas) zu entgehen, das nicht logisch-argumentativ, sondern nur als historisch-politische Aufgabe und Hoffnung überzeugt: „Moralische Einsichten binden den Willen erst dann effektiv, wenn sie in ein ethisches Selbstverständnis eingebettet sind, welches die Sorge ums eigene Wohl für das Interesse an Gerechtigkeit *einspannt*.“⁹ Damit formuliert Habermas – im Anschluss an Max Weber – nun aber nichts anderes als das anthropologische Dogma des politischen und ethischen Liberalismus, der seine religiösen Eierschalen abgeworfen hat. Was an die Stelle „religiöser Bindung“ tritt, ist die Bindung an Werte, gleichgültig von welcher Herkunft und Qualität diese sind. Die Selbstbeschränkung im Sinne der Artikulation seines „ethischen Selbstverständnisses“ hat die Kultur- und Wertegemeinschaft des Westens in „letzter Instanz“ in den Erklärungen und Erweiterungen der Menschenrechte und der mühsamen Etablierung eines internationalen Strafgerichtshofes vorgenommen, der auch politische Machthaber nicht mehr außerhalb des Rechtes belässt.

Die für das Verständnis des hippokratischen Eides zentrale historische Voraussetzung besteht darin, dass der Arztberuf frei und gesellschaftlich ungeregelt als praktische Erfahrungskunst gelehrt und praktiziert und in individuellen Lehrverhältnissen weitergegeben wurde. Insofern sind seine Normen nicht durch eine wissenschaftliche Lehre (keinen „state of the art“) bestimmt, sondern durch einen beim Gott Apollo und allen anderen Göttern geschworenen Eid, der das *ethische Selbstverständnis des einzelnen Arztes erst konstituiert*. In dieses Selbstverständnis ist die ökonomische und soziale Funktion der Selbstverpflichtung, die Sicherung seines Rufes und seiner fachlichen Reputation mit eingebaut. Insofern ist die Struktur dieser moralischen Verpflichtung natürlich noch nicht durch den Unbedingtheitsanspruch und Rigorismus einer Kant'schen Ethik bestimmt, sondern teilt ihren Begründungshorizont mit dem

anderer religiöser Gebote, die einzuhalten befohlen wird, „damit es dir wohl ergehe und du lange lebest auf Erden“, wie es in den „Begründungen“ der zehn Gebote in der hebräischen Bibel heißt. Transponiert man die praktischen Verhaltensregeln des hippokratischen Eids in Maximen, in *Grundwerte des professionellen Handelns*, dann lassen sich daraus die folgenden vier gewinnen: Es ist dies zum ersten „die *Heiligkeit des Lebens*“ bzw. das Verbot der Beihilfe zum Selbstmord; zum zweiten ist es die *Unabdingbarkeit des Verschwiegenheitsgebots*, als Ermöglichungsgrund einer Vertrauensbeziehung zwischen Arzt und Patient; zum dritten ist es das *Kooperationsgebot* („Dass sich der Kranke zusammen mit dem Arzt der Krankheit widersetzt“). Und schließlich das *Verbot des Eigennutzes* oder positiv formuliert: Die Pflicht zum Altruismus („Ich will zum Nutzen des Kranken eintreten ...“).

Jenseits einer gewiss nicht unberechtigten soziologisch-historischen Interpretation, die die soziale Funktionalität und Angemessenheit der Selbstverpflichtungen unter Anrufung der Götter als Zeugen erweist, gibt es meines Erachtens ein verbindendes Prinzip dieser Maximen. Es erschließt sich daraus, dass in der asymmetrischen Beziehung von Arzt und Patient die *Versuchung des Machtmissbrauchs* gleichsam strukturell eingebaut ist. Die moralische Achtung der körperlichen Integrität, die Sensitivität für die Verletzlichkeit der Person geht aber nicht in der sozialen Funktion der „Imagepflege“ und der beruflichen Reputation auf; wäre es so, bedürfte es nicht des religiösen Eides. Dieser ist – in einer historisch-objektivierenden Sicht – gleichsam der „Statthalter“ für die unbedingte, also die absolute Geltung des Prinzips bzw. der einzelnen Verhaltensvorschriften. Die „Unbedingtheit“, das Absolute ist damit ein Ausdruck für die „Zweckfreiheit“, die mit der Logik des „Selbstzwecks“ zusammenfällt. Das Unbedingte, das sich zugleich der subjektiven Verfügbarkeit und Manipulierbarkeit entzieht, ist der moralisch-logische „Grund“ dafür, dass eine „Selbstkritik der Macht“ artikulierbar und darstellbar wird. „Kritik“ nimmt damit in einem praktischen Sinne die Funktion und Form der Grenzziehung und der Distanzgewinnung an. Insofern zeichnet sich „professionelle Machtausübung“ in letzter Instanz durch die unbedingte Achtsamkeit im Umgang mit den sei es subjektiven, sei es technisch vermittelten Fähigkeiten und Handlungsmöglichkeiten eines Menschen aus. Dass sich der ethische Modellcharakter des hippokratischen Eides in diesem Sinne einer moralischen Geltungslogik professioneller Machtausübung rekonstruieren lässt, verdankt sich einer historischen und damit kontingenten Voraussetzung, dem Umstand nämlich, dass in einem alltagspraktischen und eminent bedeutsamen Bereich menschlicher Praxis explizit eines *sakralen Transzendenzbezugs* geltend gemacht und in Anspruch genommen wurde, der seinerseits Ausdruck einer *enorm produktiven historisch-kulturellen Innovation* ist.

3.

Auf Karl Jaspers geht die Entdeckung zurück, dass *alle* großen Weltreligionen in der Zeit zwischen 800 und 200 vor Christus ihren Ursprung hatten. Unabhängig voneinander und weitgehend ohne die Möglichkeit einer direkten Beeinflussung ist es in dieser „Achszeit“ zu einer Entwicklung gekommen, die man mit einem Buchtitel von

Bruno Snell als „Die Entdeckung des Geistes“ bezeichnen kann, eines Geistes, der die Selbstdeutungen des Menschen im Mythos „überwindet“. Hans Joas, auf den ich mich bei diesen Bemerkungen stütze, hat in der Einleitung zu seiner großartigen Sammlung von Beiträgen zu den „kulturellen Werten Europas“ unsere Kultur als eine „achsenzeitliche“ charakterisiert.¹⁰ Für Achsenzeitkulturen ist demnach kennzeichnend, dass in ihnen die beständige und systematische Reflexion auf die Grundbedingungen menschlicher Existenz *im Gegenüber zu einer transzendenten, göttlichen Welt und damit die prinzipielle Reflexivität menschlichen Handelns* ebenso wie der „Gedanke der fundamentalen Rekonstruktionsbedürftigkeit weltlicher Ordnung“¹¹ entfaltet worden ist. Der Gegensatz zwischen der transzendenten und der mundanen, irdischen Welt begründet eine ganz neuartige und unerhörte Spannung und eröffnet die Möglichkeit einer Kritik an den bisherigen Weltdeutungen und ihren Schöpfungsvorstellungen, wie sie beispielsweise in der biblischen Schöpfungserzählung greifbar wird, in der die Welt als Schöpfung aus dem Nichts durch die Macht des welterschaffenden Wortes gedacht wird. Die hebräische Bibel hat die damit ebenfalls ermöglichte grundsätzliche Kritik der politischen Herrschaft nicht nur durch ihr Bekenntnis zu Gott als dem *alleinigen* König zum Ausdruck gebracht, sondern auch dadurch, dass sie den Menschen als „Gottes Ebenbild“ in die Welt treten ließ. Es ist dieses Bild, mit dem der dem König (Pharao) vorbehaltene Ehrentitel „detranszendentalisiert“ wird und durch den die Menschen nicht mehr wie in einem Atonhymnus der ägyptischen Religion als „Kleinvieh der Götter“ charakterisierbar sind.¹² Die (priesterliche) Schöpfungserzählung vollzieht nichts weniger als die *Universalisierung und die Vermenschlichung des Königstitels*; seine Entsprechung findet dies darin, dass eine zweite Schöpfungserzählung den Menschen in ein unmittelbares „Verantwortungsverhältnis zu Gott“ setzt: Der fragende Anruf Gottes „Adam, wo bist du?“ konstituiert eine grundsätzlich dialogische und nicht einseitige, monologisch-anweisende Sprachbeziehung zwischen Gott und Mensch. Diese Sprachbeziehung wird im Neuen Testament durch den jüdischen Rabbi Jesus von Nazaret sozusagen „nur“ noch einmal radikalisiert; im Vaterunser hat dieses *sprachliche Gottesverhältnis* seinen wohl unüberbietbaren Ausdruck gefunden. Die biblischen Schöpfungserzählungen ebenso wie das „Zentralgebet“ des Christentums etablieren mit dieser Form der „Versprachlichung des Sakralen“ und der Dialogisierung des Transzendenzbezugs gleichursprünglich Begriff und Praxis der „Verantwortung“, des „Vertrauens“ und des „Versprechens“. Dieses *triadische* Verhältnis, das der dialogischen Gebetsform¹³ inhärent ist, konstituiert deshalb nicht nur ein „ethisches Selbstverhältnis“, sondern in gleicher Weise eine spezifische Form der Selbsttranszendierung des Subjekts.

4.

Aus der Perspektive der Organisationsgeschichte und der Begründungstheorie(n) der Evangelischen Erwachsenenbildung ist die historische Tatsache besonders bedeutsam, dass sich die institutionelle(n) Existenzform(en) der Kirche einer *vermittelbaren Lehre* ebenso verdankt wie einer darauf gestützten *Praxis kirchlicher Katechetik* (Unterweisung), die – wie die Schriften des Neuen Testaments durchgehend zeigen –

immer an Erwachsene und erst nachgeordnet und historisch später an Kinder und Jugendliche gerichtet war. Daraus ist der für die Evangelische Erwachsenenbildung keineswegs unproblematische Begründungstopos abgeleitet worden, sie sei „so alt wie die Kirche selbst“¹⁴, wenngleich uneingeschränkt festzuhalten ist, dass in der Tat innerhalb einer für die Kirche unabdingbaren „Logik des Bekenkens“ systematische Lehre und Unterricht, argumentative Apologie und reflexive Rechtfertigungsfähigkeit, unverzichtbar sind. Eben dadurch, dass diese Logik des Bekenkens im Entstehungsprozess der christlichen Kirche als konstitutive Voraussetzung ihrer Existenz in ihrem Selbstverständnis (ihrer Identität) verankert und zur Bedingung individueller Zugehörigkeit gemacht worden ist, sind in ihr wie in kaum einer anderen gesellschaftlichen Institution die immanenten Spannungen und Dynamiken einer „achsenzeitlichen Kultur“ in konstitutiver Form etabliert worden. Die Einführung des Begriffs der „achsenzeitlichen Kultur“ in das historische Selbstverständnis sowohl der Evangelischen Kirche wie der Evangelischen Erwachsenenbildung als einer ihrer konstitutiven (im Sinne von unverzichtbaren) „Wesensäußerungen“ geschieht hier auch in systematischer Absicht: Mit ihr ist ein Theorierahmen benannt, mit dessen Hilfe die *Bildung Erwachsener* und *institutionalisierte Erwachsenenbildung* grundlegend mit der historischen und aktuellen Entwicklungsdynamik des Christentums und der christlichen Kirchen verbunden werden kann. Dies gilt insbesondere auch im Hinblick auf Zeitdiagnosen, die die neuzeitliche Geschichte der Kirchen in die Entwicklung eines „säkularen Zeitalters“ (Charles Taylor) einbetten oder sie in einer „post-säkularen Gesellschaft“ (Jürgen Habermas) verorten. Damit könnte auch der dominanten Ausrichtung erziehungs- und bildungstheoretischer Reflexionen und bildungspolitischer kirchlicher Interessenwahrnehmung mit ihrem praktisch *exklusiven* Blick auf Kinder und Jugendliche vorgebeugt werden, die bis heute eine systematische Beschäftigung mit der Aufgabe einer kirchlich verantworteten *Bildung der Erwachsenen* verhindert hat.

Dies ist jedoch nur eine eher vordergründige, wenngleich pragmatisch-politisch nicht unerhebliche Begründung dafür, den *historischen und systematischen Theorierahmen der Evangelischen Erwachsenenbildung* zu erweitern. Versucht man, das historische Bewusstsein der Evangelischen Erwachsenenbildung *im Sinne einer reflektierten Zeitgenossenschaft* auf aktuelle Diskurse gesellschaftstheoretischer Theoriebildung und politischer Diagnoseszenarien zu beziehen, dann kommt es meines Erachtens auch darauf an, deutlich zu machen und den Gedanken argumentativ zu vertreten, dass die Kirche eine Vorwegnahme und die Institutionalisierung der Forderung nach und der Einübung in eine „reflexive Lebensführung“ darstellt. Der „Erfolg“ einer für Europa gleichsam „ungebremsen Säkularisierungsdynamik“ wird vor diesem Deutungshintergrund vielleicht in nichts anderem besser sichtbar, als darin, dass das „Lebenslange Lernen“ nun zur quasi-absoluten, normativen Leitidee europäischer Bildungspolitik avanciert ist. Sie wäre in dieser Perspektive die gegen jedermann gerichtete gesellschaftliche Anforderung und Erwartung, die lebenslang notwendige und das soziale Überleben sichernde Selbstreflexivität der Lebensführung und eine lerninduzierte individuelle Dauerinnovationspraxis zu entwickeln. Darin käme dann eine Säkularisierungsdynamik zu sich, von der offen bleibt, durch welche Art von „Transzendenzzerfahrung“ sie unterbrochen, möglicherweise sogar korrigiert werden könnte.

Anmerkungen

- 1 Jürgen Habermas: Begründete Enthaltensamkeit. Gibt es postmetaphysische Antworten auf die Frage nach dem „richtigen Leben“? In: Ders.: Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik? Frankfurt am Main 2001, S. 11 – 33, hier S. 19
- 2 Zit. nach: a. a. O., S. 20; Hervorhebung AS
- 3 A. a. O., S. 26
- 4 Frankfurt am Main 2005
- 5 Vgl. Andreas Seiverth: Für des Menschen Menschlichkeit. Reflexionen zur berufsethischen Orientierung pädagogischer Professionen. In: Forum Erwachsenenbildung Heft 4/2003, S. 78-89
- 6 Der Text beginnt mit den Worten: „Ich schwöre und rufe Apollon den Arzt und Asklepios und Hygieia und Panakeia und alle Götter und Göttinnen zu Zeugen an“.
- 7 Eva Maria Siefert: Heinrich Hoffmann: Struwwelpeter und Psychiatrie-Reformer. Ms einer Sendung im Hessischen Rundfunk am 10.06.2009; S. 4.
- 8 Jürgen Habermas: a. a. O., S. 15 (Hervorhebung im Original)
- 9 A. a. O. (Hervorhebung im Original)
- 10 Vgl. seine Einleitung in Hans Joas/Klaus Wiegandt: Die kulturellen Werte Europas. Frankfurt am Main 2005, S. 19-22 sowie: Shmuel N. Eisenstadt: Die Achsenzeit in der Weltgeschichte, in: a. a. O., S. 40-68. Ausführlicher ist seine Interpretation, die er (zusammen mit Wolfgang Knöbl) vorgelegt hat in: Hans Joas/Wolfgang Knöbl: Sozialtheorie. Zwanzig einführende Vorlesungen, Frankfurt am Main 2004, S. 452-462.
- 11 A. a. O., S. 455
- 12 Vgl. Andreas Seiverth: a. a. O., S. 83
- 13 Um dies zu explizieren, bedürfte es einer sprachtheoretischen Interpretation des Vaterunser, für die hier kein Raum ist. Als erster Hinweis mag genügen, dass in ihm die Anrufung des Namens Gottes und die Bitte um Vergebung der „eigenen Schuld“ mit der Selbstverpflichtung verbunden ist, „unsern Schuldner“ zu vergeben.
- 14 Zit. nach Karl E. Nipkow: Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung, Gütersloh 1990, S. 556. Auch Hans Tietgens hat diesen Topos gebraucht, vgl. dazu: Andreas Seiverth: Ein säkularer Protestant – Begegnungen mit Hans Tietgens, in: Forum Erwachsenenbildung, Heft 3/2009, S. 28-30; hier S. 28.

Die Verankerung des Lebenslangen Lernens im Berufsbewusstsein von Erwachsenenbildnern

Erste Ergebnisse einer Analyse von Gruppendiskussionen mit unterschiedlichen pädagogischen Berufsgruppen

Dieter Nittel, Julia Schütz

Zusammenfassung

Der Beitrag geht der Frage nach, welche Bedeutung das Lebenslange Lernen (LLL) im Berufsbewusstsein von Erwachsenenbildnern hat. Dabei schwingt die Annahme mit, dass der über viele Jahrzehnte sich hinziehende Diskurs über das LLL im Berufsbewusstsein der Praxis doch Spuren hinterlassen haben müsste. In einem ersten Schritt werden drei prominente Referenzen zum LLL vorgestellt, nämlich die bildungspolitische, die gesellschaftspolitische und erziehungswissenschaftlich akzentuierte Perspektive, bevor in die empirische Analyse des Datenmaterials in Form von Gruppendiskussionen eingeführt wird. Die Daten entstammen einem aktuellen Forschungsprojekt, welches u. a. das Ziel verfolgt, die faktische Orientierungskraft des LLL bei unterschiedlichen pädagogischen Berufsgruppen zu erfassen.

1. Vorbemerkung und Problemstellung

Das institutionell kodifizierte Mandat der Weiterbildung, für das organisierte Lernen von Erwachsenen zuständig zu sein, erstreckt sich auf die Endphase der Adoleszenz, den Übergang vom Berufsbildungs- ins Beschäftigungssystem und reicht bis in die Phase der Hochaltrigkeit. Das Phänomen, dass die Erwachsenenbildung unter allen anderen „pädagogischen Provinzen“ den wohl größten Teil der Lebenszeit abdeckt, gewinnt insbesondere dann Evidenz, wenn der Blick über den Tellerrand der Weiterbildung hinaus geht und auch andere pädagogische Berufsgruppen, wie etwa Erzieher/innen, Lehrer/innen oder Hochschullehrer/innen berücksichtigt werden. Eine solch vergleichende Herangehensweise liefert auch eine Erklärung für den Umstand, warum Vertreter der Erwachsenenbildung über Jahrzehnte hinweg die Definitionshoheit nahezu allein beanspruchen konnten, wenn es darum ging, das LLL mit einer spezifisch pädagogischen Semantik zu füllen (vgl. Kade/Seitter 1996, Brödel 1998, Tippelt 2000, Hof 2009). Die einschlägigen Dokumente aus den 1970er Jahren, wie

etwa der Faure-Report (vgl. Faure 1973) sahen ein umfassendes, am Idealbild der Ganzheitlichkeit und Emanzipation orientiertes Lernen vor, ohne allgemeine, kulturelle, politische, berufliche Bildung zu trennen. Neuere Dokumente zum LLL, so etwa die Brüsseler Erklärung (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000) setzen die Prioritäten auf funktionales Lernen und auf die verbesserte Kompetenzausstattung der Staatsbürgerrolle und die Berufsrolle. Ideologiekritisch betrachtet, kommen im Bedeutungshof „Lebenslanges Lernen“ historisch gelagerte und politisch überformte Vorverständnisse und soziokulturell erklärbare Interessenlagen sowie Fragmente aus wissenschaftlichen Diskursen in einer spezifischen Gemengelage zur Geltung; selbstverständlich wird der Bedeutungshof auch von Beständen aus dem Alltagswissen flankiert.

LLL gehört seit langem auch zu den „einheimischen Begriffen“ der Berufspraxis der Weiterbildung: Wenn Volkshochschulmitarbeiter Projektanträge schreiben, wenn Seminarleiter der kirchlichen Erwachsenenbildung Programme entwickeln, so greifen sie unweigerlich auf die allseits akzeptierte Formel vom LLL zurück. Versucht eine Bildungseinrichtung zu expandieren oder eine weitreichende Veränderung im Organisationsgefüge vorzunehmen, so lenkt das Führungspersonal die Aufmerksamkeit der Geldgeber aus guten Gründen auf entsprechende Dokumente zum LLL. Der Umstand, dass der Topos vom LLL einerseits eine gewisse Aktualität besitzt und zugleich vergleichsweise früh, nämlich seit den 1970er Jahren zum begrifflichen Stamminventar der Erwachsenenbildung avanciert ist, wirft die Frage auf, welche Rolle er im Berufsbewusstsein spielt. Wie beziehen sich die Praktiker der Erwachsenenbildung auf das LLL? Inwieweit unterscheiden sie sich in ihrer argumentativen Bezugnahme von anderen pädagogischen Berufsgruppen? Nehmen die Akteure in positiver, neutraler oder negativer Weise auf diese Kategorie Bezug und gehört der Begriff tatsächlich zum Stamminventar im Berufsbewusstsein von Erwachsenenbildnern? Hat er möglicherweise eine identitätsstiftende Funktion? Gibt es empirische Hinweise, dass sich das professionelle Mandat der Weiterbildung wirklich auf die Ermöglichung und Begleitung des organisierten Lehrens und Lernens von Gesellschaftsmitgliedern im jungen, mittleren und höheren Erwachsenenalter bezieht?

Um erste Hinweise zur Beantwortung dieser Fragen zu gewinnen, lenken wir die Aufmerksamkeit auf Material in Form von Gruppendiskussionen mit hauptberuflich tätigen Erwachsenenbildnern sowie Mitgliedern anderer Berufsgruppen. Wir legen dabei die Behauptung zugrunde, dass sich das spezifische Berufsbewusstsein von Erwachsenenbildnern am ehesten durch den Vergleich mit Vertretern anderer pädagogischen Berufe erfassen lässt. Die Daten wurden im Zusammenhang mit einem DFG-Projekt gewonnen, welches gegenwärtig an der Goethe-Universität Frankfurt/M. und der Ludwig-Maximilians-Universität München (Leitung Prof. Dr. Rudi Tippelt) durchgeführt wird¹.

2. Lebenslanges Lernen als Universalisierungsmechanismus

Bevor ein Blick auf das empirische Material gerichtet wird, soll das LLL als der eigentliche Gegenstand dieses Beitrags näher bestimmt werden. Keine Sinnwelt, wie

z. B. Wissenschaft, Religion oder Politik, hat einen Monopolanspruch auf die einzig „richtige“ oder „angemessene“ Definition vom LLL. Gerade bei dieser eher vage konnotierten und nur schwer greifbaren Kategorie gilt der epistemologische Grundsatz der Perspektiv- und Standpunktabhängigkeit der Wahrheit zu beherzigen. Unter den zahlreich denkbaren kognitiven Referenzen, welche in die jeweilige Definition einfließen, sollen hier nur die drei prägnantesten vorgestellt werden, nämlich die bildungspolitische, die gesellschaftspolitische und erziehungswissenschaftliche Perspektive. Da wir unter grundlagentheoretischen Gesichtspunkten das LLL in Anlehnung an G. H. Mead als einen Universalisierungsmechanismus betrachten (Nittel/Schütz/Tippelt 2007), wird auf jeder der drei eben genannten Ebenen das spezifische Generalisierungspotential exemplifiziert.

Die bildungspolitische Perspektive: LLL zwischen Orts- und Weltgesellschaft

Aus bildungspolitischer Sicht dient das LLL in der Regel zur positiv konnotierten Legitimation einer wie auch immer gearteten Reformstrategie. Die Bezugspunkte dieser Perspektive sind entweder die Organisationen, die Berufsgruppen und/oder das Klientel des Bildungssystems. In der jüngsten Vergangenheit wurde damit beispielsweise die Forderung nach einer intensiveren bildungsbereichsübergreifenden Zusammenarbeit oder die Optimierung des Übergangsmanagements begründet: Kindertageseinrichtungen sollen verstärkt mit Grundschulen, Gymnasien und Berufsschulen mit Akteuren aus der Arbeitswelt, zusammenarbeiten. Im bildungspolitischen Kontext fungiert das LLL als Universalisierungsmechanismus, weil hier die lokale Bildungslandschaft („Lernen vor Ort“) mit den nationalen Entscheidungsinstanzen und diese wiederum mit international agierenden politischen Einheiten (EU-Kommission und UNESCO) verbunden und „kurzgeschlossen“ werden sollen.

Die gesellschaftspolitische Perspektive: LLL zwischen Individuum und Gesellschaft

Aus gesellschaftspolitischer Perspektive stellt die Erfüllung der Forderung, lebenslang lernwillig und lernbereit zu sein und bei alledem die eigene Biographie auch noch wie eine niemals abschließbare „Großbaustelle“ zu behandeln, eine Signatur der zweiten Moderne dar (Beck/Giddens/Lash 1996). Die positive Sanktionierung der schon längst ins Alltagswissen abgesunkenen Orientierungsmaxime, das Erwachsenenalter nicht als Status, sondern als Verpflichtung zur Flexibilität und zum Lernen zu betrachten, dient als Vehikel der Individualisierung. Damit ist unweigerlich die Freisetzung des Bürgers aus gewachsenen sozialen Strukturen verbunden, was zur Steigerung von Unsicherheit und Kontingenz im Gemeinwesen führt. Der auf dieser Ebene des LLL angesiedelte Universalisierungsmechanismus trägt zu einem neuen Programm der Vergesellschaftung des Subjekts und einer dazu parallel verlaufenden Individualisierung des Gesellschaftsmitgliedes (Habermas 1991) bei. Diese auch im öffentlichen Diskurs zur Geltung kommende gesellschaftspolitische Perspektive ist heute primär auf den Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit gerichtet, wobei es um die Parallelisierung von individueller Kompetenzbiographie auf der einen und dem Wan-

del der Anforderungsstruktur in der Arbeitswelt auf der anderen Seite geht. Der Appell an Eigenverantwortung und Selbstsorge und die Zurückdrängung des Wohlfahrtsstaates stellen zwei Seiten einer Medaille dar. Charakteristisch dabei sind Versuche, das informelle Lernen politisch gegen das formelle Lernen auszuspielen und die Kosten für die personenbezogene Dienstleistung Weiterbildung zu senken. Die widersprüchliche Einheit von Chancen und Risiken, von Vor- und Nachteilen dieser Entwicklung wird von den politischen Lagern in der Regel einseitig aufgelöst: Affirmative Reaktionsmuster weisen eine gewisse Nähe zu neoliberalen Positionen auf, während die Gegenposition kulturkritische Haltungen mobilisiert, wie sie etwa von Protestbewegungen vertreten werden. Aus dieser Perspektive stellt die Instrumentalisierung des informellen Lernens als berufliche Optimierungsstrategie eine Variante der „Kolonialisierung unserer Lebenswelt“ (Habermas) dar.

Die erziehungswissenschaftliche Perspektive: LLL zwischen Kindheit, Jugend und Alter

In dieser Sichtweise spielt weniger die Ausformulierung pädagogischer Programme oder wünschenswerter Szenarien eine Rolle als vielmehr die Einnahme einer konsequent empirisch ausgerichteten Beobachterposition, die ihren primären Fluchtpunkt in pädagogischer Interaktion oder in Problemen von Bildungseinrichtungen hat. Der hier wirksame Universalisierungsmechanismus sichert die Einheit des Erziehungssystems als eine spezifische Ordnung zwischen den Generationen, weil der Lebenslauf unter dem Fokus des sequentiellen Durchlaufens unterschiedlicher pädagogischer Institutionen als grundlegendes Medium und zugleich als Form der Systembildung betrachtet wird (vgl. Luhmann 2002). Zugleich wird der Lebenslauf als Ort der Verschränkung des informellen, nonformalen und formalen Lernens in den Blick genommen. Die Rekonstruktion von Phänomenen des LLL dient hier als Element einer pädagogisch ausgerichteten Zeitdiagnose, wobei einer der Schwerpunkte auf der Klärung der Frage liegt, inwieweit das LLL nicht schon längst geronnene Realität darstellt und in welcher Weise die Gesellschaftsmitglieder diese Maxime in ihrer Lebenspraxis situativ umsetzen.

3. Das Lebenslange Lernen im Spiegel beruflicher Selbstbeschreibungen

Das empirische Material in Form von inzwischen vollständig transkribierten Gruppendiskussionen wurde Ende 2009 erhoben. Es handelt sich um Realgruppen, die in der Regel gegenüber künstlich zusammengesetzten Gruppen bevorzugt werden (vgl. Bohnsack 2003). Die Gruppengröße variiert zwischen drei bis zehn pädagogischen Akteuren, welche für dieselbe Bildungseinrichtung tätig sind. Anhand eines Diskussionsleitfadens wurden die Teilnehmenden teilweise mittels diskrepanten oder gar widersprüchliche Positionen zu unterschiedlichen Themenkomplexen durch den Gruppendiskussionsleiter konfrontiert, an denen sie sich gleichsam abarbeiten mussten. Die Auswertung erfolgt durch rekonstruktive Verfahren, wobei wir neben der dokumentarischen Methode nach Bohnsack auch eine in Frankfurt eigens entwickelte Va-

riante der Argumentationsanalyse einsetzen. Darüber hinaus werden die qualitativen Daten auch mit Computer unterstützten Verfahren (maxqda) erschlossen.

Die drei skizzierten kognitiven Bezugspunkte (vgl. Abschnitt 2) dienen bei der Analyse des empirischen Materials als Heuristik, um von Anfang an deutlich zu machen, dass unterschiedliche argumentative Quellen und Ressourcen existieren, wie man sich als Angehöriger einer pädagogischer Berufsgruppen auf das LLL beziehen kann. Gleichzeitig verdeutlichen sie, wie intellektuell anspruchsvoll die Aufgabe ist, wenn Pädagogen – über die Reproduktion von Common Sense Positionen hinaus – mittels ihres Berufswissens Stellung zum LLL nehmen sollen. Das Berufswissen weist in der Regel Mischungsverhältnisse auf (vgl. Nittel 2000): Es inkorporiert weder das Alltagswissen noch bildungspolitische Deutungsmuster allein; es schöpft weder ausschließlich aus dem wissenschaftlichen Wissensvorrat noch aus dem Reservoir medialer Informationsquellen.

Die Entwicklung einer solchen oder ähnlichen Heuristik erscheint sinnvoll, um bereits in Varianz die unterschiedlichen Reaktionsformen zumindest annähernd zu bestimmen. So gibt es argumentationstechnisch nur zwei Formen, um sich in den von uns durchgeführten Gruppendiskussionen etwa in der Eingangsfrage in Hinblick auf konkrete Personengruppen auf das LLL zu beziehen, nämlich entweder reflexiv oder transitiv, d. h. man bezieht das LLL auf sich selbst, das eigene Fortbildungsverhalten oder auf die Klientel bzw. die Adressatengruppe und dessen Bildungsbiographie.

Das Verständnis von LLL im erwachsenenbildnerischen Bereich (mit dem Schwerpunkt Volkshochschulen) anhand der Datenbasis aus dem hier vorgestellten Projekt zu erschließen, erweist sich als eine anspruchsvolle Aufgabe, die in diesem Beitrag nur extrem verkürzt und unter dem Vorbehalt dargestellt werden kann, dass es sich um erste Trendaussagen handelt. Um in die Analyse einzusteigen, empfiehlt sich zunächst eine pragmatische Segmentierung des Datenmaterials durch die im Leitfaden der Gruppendiskussion vorhandenen Fragestellungen.

Ganz allgemein und ungeschützt formuliert zeichnen sich die folgenden Tendenzen ab: Erzieher/innen und Grundschullehrer/innen nähern sich zunächst reflexiv dem LLL durch das Aufzeigen von auf die eigene Berufskultur bezogenen Indikatoren, die von ihnen als Synonym für LLL bewertet werden. Der Besuch von Fortbildungen (formales Lernen) sowie nicht-formales Lernen am Arbeitsplatz stehen hier an erster Stelle. Das LLL wird in der Regel auf die eigene Person bezogen und es wird ihnen eine normative Funktion zugeschrieben, d. h. eine verpflichtende und notwendige Aufgabe seitens der pädagogischen Akteure. Damit konstituieren sie einen berufspolitischen Diskursraum, der in dem eben dargelegten Referenzrahmen (vgl. Abschnitt 2) fehlt. Ebenfalls weisen Erzieher/innen und Grundschullehrer/innen aus einer gesellschaftspolitischen Perspektive auf die zeitliche Dimension des LLL hin, in dem sie den Bedarf des LLL an den sich ständig veränderten gesellschaftlichen Anforderungen in ihren Beruf markieren. Beide Berufsgruppen verweisen auf die Notwendigkeit sich weiterzubilden². In eine ähnliche Richtung, nämlich der normativen Funktionalität von LLL, weist die Antwortsequenz im Bereich der Berufsschulbildung hin, wobei eine stärkere Orientierung an der Klientel und damit unabdinglich verbunden an den wirtschaftlichen Erfordernissen des Arbeitsmarktes abzulesen ist.

LLL wird hier – im Sinne der Klientel gedacht – als Erfordernis verstanden, den aktuellen wirtschaftlichen und beruflichen Entwicklungen des Arbeitsmarktes gerecht zu werden. Im Bereich der Hochschule zeichnet sich eine Vereinseitigung der kritisch akzentuierten gesellschaftspolitischen Argumentationsfigur ab³: Hier wird die Zumutung an den Erwachsenen, sich permanent weiterzubilden und die normativ-moralische Impetus, wie dies öffentlich kommuniziert wird, offen kritisiert, ja regelrecht angeprangert. Diese sehr kritische Haltung beruht auf der Behauptung, die Bildung werde im Interesse ganz bestimmter Kräfte funktionalisiert. Die bildungspolitischen Programme seien so ausgerichtet, dass Bildung lediglich als Humankapital dienen soll und zur Flexibilisierung und Anpassung an den Arbeitsmarkt der lernenden Individuen dient. Das Antwortverhalten im Hochschulbereich ist durch eine deutliche Distanzierung und durch eine negative Skandalisierung zum (bildungspolitischen) Konzept des LLL gekennzeichnet.

Der folgende Auszug entstammt einer Gruppendiskussion mit Erwachsenenbildnern einer städtischen Volkshochschule. Die Fragestellung lautete auch hier: Was versteht Ihre Berufsgruppe unter LLL?

HPM1m: Also ich kann da ganz also jetzt ganz subjektiv erst mal äh sagen, ich bin froh jetzt auch in der Volkshochschule zu arbeiten, wo es um lebenslanges Lernen auch geht. Ist ja nun auch ein Auftrag der Volkshochschule (den?) das zu ermöglichen. Und grade in den letzten, ich sag mal so, zehn Jahren, fünfzehn Jahren gab es immer so diesen äh diesen Begriff ähm des Humankapitals ähm und im ich glaub hier in der Volkshochschule kann ich oder können wir, wenn wir es denn selbst wünschen individuell, noch so ein Stückchen auch dagegen arbeiten oder beziehungsweise das wiederum ergänzen, dass der Mensch eben nicht nur als dieses Humankapital in der in seinem Ausbildungsweg betrachtet wird.

HPM2m: Also, ich würd mich dem sehr anschließen, das ist klar. Ähm ich finde die Begrifflichkeit nicht so prickelnd. Weil Lernen und sich bilden sind zwei verschiedene Dinge. Ähm äh also Lernen ist für mich immer äh das musst du jetzt lernen, das f-da mach ich dann auch gerne lebenslänglich lernen draus, das ist dann einfach ziemlich n bisschen überspitzt dargestellt #halt ne#

HPM3m: #(unverständlich)#

HPM2m: So und äh das andere ist halt äh also Bildung hört nicht auf, ne. Das ist einfach n Prozess. Und ich würd sagen, also äh VHS kann da ne Menge leisten im Sinne von Lernen zu oder&oder&oder Begleiten, Hören zu lernen, Sehen zu lernen, Fühlen zu lernen, Zuhören zu lernen. Äh all diese Dinge, die eigentlich menschliche Kommunikation ausmachen und die im Prozess fortschreiten und die ne gewisse Sensibilität brauchen, all das ist für mich damit verbunden, auf ner sehr handhabbaren praktischen Ebene äh gar nicht intellektuell übersteuert, sondern einfach so diese&diese&diese menschlichen Qualitäten, die (Sinne zu beherrschen?), im wahrsten Sinne des Wortes. Also das ist alles find ich was da rein gehört, was das ist n Prozess,

und der hört einfach nicht auf, wenn jemand irgendwas kann. Ich finde, wenn jemand sagt, er kann etwas, hat er schon verloren. Weil dann hört das Lernen auf und dann ist einfach Feierabend, dann ist es so, wie einmal ne Magisterarbeit geschrieben zu haben und da sich äh die fünfunddreißig Berufsjahre drauf drauf ausruhen, und nicht mehr wissen, was in dem Gebiet sonst noch passiert, was danach kommt. Ne, also diese dieses fortschreibende Moment, ist glaub ich elementar wichtig, wenn es eben mit humanen Qualitäten verbunden ist und nicht nur zielgerichtet aktivierbar, ne dann so hat das für mich ne Größe.

(Auszug Gruppendiskussion: Hauptberuflich Pädagogische Mitarbeiter (HPMs) einer Volkshochschule)

Die Erwachsenenbildner stellen in einem ersten Schritt einen direkten Zusammenhang zu ihrer erwachsenenbildnerischen Tätigkeit und zu ihrer Rolle her. Obgleich der HPM1 zunächst eine sehr persönlich konnotierte Kategorie aus der Alltagssprache nutzt („froh“) und diese auch durch die Intonation stark akzentuiert – so dass (unterstützt durch das Adjektiv „subjektiv“) seine persönliche enge Bindung zur Volkshochschule zum Ausdruck kommt –, wechselt er schnell die Perspektive, indem die personelle Ebene verlässt und auf den institutionell verankerten Auftrag der Einrichtung VHS rekurriert. Die Ermöglichung des LLL wird mit dem bildungspolitischen Mandat, der institutionellen Kernfunktion der Organisation Volkshochschule gleichgesetzt. Im Sinne einer wider den gesellschaftlichen Zeitgeist gerichteten Position, Bildung dürfe volkswirtschaftlich nicht ausschließlich als Humankapital betrachtet werden, wird der VHS in einem zweiten Schritt eine wichtige gesellschaftspolitische Funktion des Gegensteuerns zugeschrieben. Die institutionelle Sicht auf LLL wird von den Befragten weiter verfolgt, wobei die Institution Volkshochschule zum Leistungsträger und zum strategisch wichtigen Ort des LLL erklärt wird. Der Umstand, dass die Position von HPM1 ausdrücklich auf Zustimmung stößt, signalisiert, dass es sich hier um eine kollektiv geteilte Einstellung handelt. Obwohl die Terminologie des LLL kritisiert und auf die Möglichkeit von Missverständnissen hingewiesen wird, halten die Mitarbeiter in einem dritten Schritt an der Kategorie fest. Die vordergründig trivialen Elemente, die der vorrangig alltagsweltlichen Deutung des LLL ja sehr wohl inhärent sind („Leben heißt lernen“), werden im Zuge eines anspruchsvollen, tendenziell wissenschaftlich unterfütterten Umschreibungs- und Reinterpretationsprozesses aufgewertet und in ein anderes, keineswegs triviales Licht gerückt. So wird über die Maxime des LLL der Versuch unternommen, zur Kultivierung elementarer kommunikativer Aktivitäten (Sehen, Zuhören und Fühlen lernen) beizutragen. Das geschieht in einer schlichten Sprache, aber auf reflexiv hohem argumentativem Niveau, weil hier keine Standardargumente oder Leerformeln benutzt und eine authentische Position vertreten werden. In der Haltung der Erwachsenenbildner spiegeln sich, so könnte man das Zwischenresümee formulieren, nicht nur pragmatische und kritische Positionen, sondern es kommen sowohl gesellschaftspolitisch und bildungspolitisch unterfütterte Argumentationsmuster als auch tendenziell wissenschaftliche Denkfiguren zum Zuge.

Der erste Blick auf das Datenmaterial legt die Hypothese nahe, dass Erwachsenenbildner auch aufgrund ihrer berufspraktischen Erfahrungen mit ganz unterschiedlichen Altersgruppen eine komplexere Haltung zum LLL formulieren können als es bei anderen pädagogischen Berufsgruppen der Fall zu sein scheint. Allerdings zeichnet sich auch das Phänomen ab, dass sie dabei auf Gegenstandsbereiche und Realitätsausschnitte Bezug nehmen, die eigentlich die Nutzung der Kategorie LLL evozieren würden, die Praktiker den Begriff aber letztlich gar nicht verwenden. Der nachfolgende Auszug, in dem eine Berufsanfängerin ihre erwachsenenbildnerische Tätigkeit beschreibt, verdeutlicht dieses Phänomen und verdient besondere Aufmerksamkeit, da die Praktikerin auf die Frage nach dem LLL zuvor keine Antwort gegeben hat.

HPM4w: Ich hab da im Sprachenbereich einfach ganz toll- es ist mein Lieblingsgebiet&sowieso Sprachen, aber es vereint für mich alles ähm jede Altersgruppe, von den Kleinkindern angefangen, die vielleicht in ner bi:lingua:len Elternhaus aufwachsen, die dann die Möglichkeit haben, da:s irgendwie gemeinsam oder alleine zu fördern, bis über den Studenten, der n Zertifikat in der Sprache braucht, weil er sich an der Uni einschreiben möchte, also für ihn einfach nur das wichtig ist ich&bitte bereiten sie mich gut auf die Prüfung vor, ich möchte die Prüfung bestehen, bis zu allen Herrschaften, die auch&einfach nur n bisschen Kultur möchten, den geht es gar nicht darum perfekt ne romanische Sprache zu sprechen, aber die finden das toll, wenn der Kursleiter von Spanien Italien erzählt, von den so (Fetzen?) also es es geht äh über und also das Programm jetzt, wie ich das bekommen hab, weil mein eigenes hab ich noch nie gemacht, ähm hat viele gute Ansätze, aber auf jeden Fall in den Sprachen ja wenn man den Außenblickwinkel nimmt, haben wir noch ga:nz viele Möglichkeiten.

Mit der Orientierung am Lebenslauf, angefangen im Kleinkindalter, über junge Erwachsene (Studierende) bis zu den „*Herrschaften, die auch&einfach nur n bisschen Kultur möchten*“, beschreibt die Erwachsenenbildnerin ihr Klientel und damit einhergehend implizit die damit verbundenen Anforderungen an die pädagogisch Tätigen. Auch wenn das LLL bisher nicht zum begrifflichen Stamminventar dieser Erwachsenenbildnerin gehört, beherbergen ihre Ausführungen zentrale Hinweise, dass ihre pädagogische Aufgabe in der Ermöglichung organisierter Lehr- und Lernprozesse von Gesellschaftsmitgliedern unterschiedlicher Lebensstufen liegt. Während die älteren Praktiker das LLL als selbstverständliches Instrument ihrer beruflichen Selbstbeschreibung nutzen und dabei eine beachtliche Differenziertheit an den Tag legen, sieht das bei der jüngeren Kollegin etwas anders aus: Faktisch beschreibt sie, welche Implikationen das LLL im Hinblick auf ihren Arbeitsalltag hat, nutzt dabei aber nicht die diesbezügliche Kategorie.

4. Fazit und Diskussion

Diesem Beitrag lag die Annahme zugrunde, dass es einen Zusammenhang geben könnte zwischen der historischen Verankerung des fachwissenschaftlichen Diskurses

zum LLL in der Erwachsenenbildung und dem gegenwärtigen Berufsbewusstsein von Erwachsenenbildnern. Die eben formulierten ersten Eindrücke weisen darauf hin, dass das LLL im Berufsbewusstsein der Erwachsenenbildner im Vergleich zu anderen pädagogischen Berufstätigen eine anders gelagerte, durchaus konstruktive Orientierungsrelevanz besitzt. Konstitutiv für Erwachsenenbildner ist die Einnahme einer genuin institutionellen Perspektive auf das Lebenslange Lernen. Diese ließe sich auf die folgenden Ursachen zurückführen:

- Bildungspolitische bzw. rechtliche Gründe: die gesetzliche Verankerung des LLL in den Weiterbildungsgesetzen der Länder (gesellschaftlicher Auftrag)
- Historische Gründe: Die Institutionalisierung der EB/WB verlief teilweise parallel zur Diskussion zum LLL
- Organisationale Gründe: die institutionelle Verankerung des LLL in den Leitbildern der Institutionen⁴
- Ausbildungsbiographische Gründe: die häufige Konfrontation mit LLL in den Studiengängen der Erwachsenenbildung
- Angebotsstruktur der Weiterbildung für Jugendliche, Erwachsene und Senioren

Das dem LLL angegliederte Diskursuniversum, das neben den bildungspolitischen, berufspolitischen, gesellschaftspolitischen und alltagsweltlichen Wissensquellen sicherlich noch weitere Ressourcen aufweist, beinhaltet die große Gefahr der Vereinseitigung und der Pauschalisierung. Differenzierte Positionen zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich in mehreren Diskursräumen bewegen und dennoch eine kohärente Haltung ausbilden. Die angedeutete Neigung zur Vereinseitigung kann dem von uns untersuchten Team nicht attestiert werden, wohl aber den Teilnehmern von Gruppendiskussionen anderer Berufsgruppen. Bei den Erwachsenenbildnern zeichnet sich eine zwar distanzierte, aber gleichzeitig offene und differenzierte Haltung gegenüber dem LLL ab. In ihrem kollektiv geteilten Berufswissen beziehen sich die Praktiker stark auf den institutionell manifesten Auftrag der Volkshochschulen, LLL zu ermöglichen, und sie nehmen gleichzeitig eine pragmatische Sichtweise ein, indem sie LLL als immanenten Bestandteil menschlicher Entwicklung begreifen.

Angesichts dieser Beobachtungen zeichnet sich die Notwendigkeit von mehr analytischer Sensibilität gegenüber gewissen argumentativen Dilemmata ab: Gesetzt den Fall, die pädagogischen Praktiker würden die aus dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs stammende Position zum alleinigen Maßstab erklären, das LLL sei ja schon längst individuelle und gesellschaftliche Realität, so bestünde die Gefahr, dass damit die bildungspolitische Forderung stumpf, ja sogar paralytisch wird, das LLL zukünftig stärker zu institutionalisieren. Der Bürger würde zu Recht die Frage stellen: „Warum sollen weitere Einrichtungen für das LLL geschaffen werden, wo doch jede Person in ihrem stillen Kämmerlein sowieso lernt?“ Käme die breite Mehrheit der pädagogischen Praktiker dem gegenüber auf die Idee, die Perspektive des Common sense im Sinne einer simplen Gleichsetzung von Lernen und Leben zu verabsolutieren und damit LLL zu trivialisieren, so würden sie damit ungewollt die Bedingung der möglichen Nutzung des LLL als wissenschaftlichen Analysebegriffs untergraben. (Das LLL würde dann nämlich seine epistemologische Qualität als detachierte Analysekategorie

einbüßen.) Wie auch immer die jeweilige Pauschalisierung und Vereinseitigung aussehen mag: Die Praktiker der Erwachsenenbildung und die Akteure aus anderen Segmenten des Erziehungssystems gehen im Falle einer extrem überzogenen Kritik oder einer radikal indifferenten Haltung gegenüber dem LLL das Risiko ein, ein unverzichtbares argumentatives Potential zu beschädigen – sprich: ausgerechnet jenen Ast abzusägen, der ihnen berufs- und bildungspolitisch von großem Nutzen sein könnte. Mit Blick auf die Praxis der Erwachsenenbildung, deren Vertreter eine pluralistische und differenzierte Position vertreten, scheint dieses Risiko nicht sonderlich groß zu sein. Insbesondere die besonders engagierten Vertreter der Volkshochschulen haben die Figur des LLL in ihr Berufsbewusstsein mehrschichtig integriert, so dass man hier von einer gewissen historischen Sensibilität sprechen kann. Eine weitere Analyse des Materials wird zeigen, ob auch in anderen Segmenten der Erwachsenenbildungspraxis tatsächlich von einer erfolgreichen Aneignung der Kategorie LLL ausgegangen werden kann.

Anmerkungen

- 1 Welche faktische Orientierungskraft von der Maxime des lebenslangen Lernens für die Vertreter der strategisch wichtigen Segmente des Erziehungs- und Bildungswesens ausgeht und inwieweit diese im Berufsbewusstsein der pädagogischen Akteure verankert ist, versucht das durch die DFG geförderte Forschungsprojekt „Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens. Berufliche Selbstbeschreibungen und wechselseitige Funktions- und Aufgabenzuschreibungen“ (Projektleitung in München: Prof. Dr. Rudi Tippelt, in Frankfurt: Prof. Dr. Dieter Nittel, Dr. Julia Schütz) zu beantworten. Die Untersuchung wird die nicht nur bildungspolitisch relevante Frage beantworten, ob die Formel vom LLL in den verschiedenen pädagogischen Berufsgruppen faktisch orientierungsrelevant ist oder ob diese nur als Legitimationsformel dient. Mittels eines komparativen Forschungszugangs wurden Erzieher/innen, Lehrer/innen unterschiedlicher Schulformen und des Zweiten Bildungsweges, Mitarbeiter/innen der Erwachsenenbildung und der außerschulischen Jugendbildung sowie Hochschullehrende schriftlich befragt. Parallel zur schriftlichen Befragung wurden mehr als 20 Gruppendiskussionen geführt, in denen ein zentraler Themenkomplex die Bedeutung und der Umgang mit dem LLL darstellt.
- 2 Die Befunde aus diesem Bereich evozieren eigentlich die Erweiterung unseres Ebenenmodells zum Lebenslangen Lernen um die berufsbiographische Perspektive. Auf der berufsbiographischen Ebene zeichnet sich der Universalisierungsmechanismus „LLL zwischen Selbst- und Klientenbezug“ ab. Wir werden diesen Punkt an anderer Stelle aufgreifen und weiter diskutieren.
- 3 Hier ist allerdings zu berücksichtigen, dass wir es mit einem betont gesellschaftskritischen Fachbereich zu tun haben. Die Eindrücke in anderen Fachbereichen legen eher die Wahrscheinlichkeit von alltagsweltlich überformten Deutungsmustern nahe („Leben bedeutet doch immer Lernen“).
- 4 Zum Beispiel: „Ein wesentliches Ziel unserer Arbeit ist es, die Bereitschaft der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zum lebenslangen/lebensbegleitenden Lernen möglichst früh zu wecken, möglichst lange zu erhalten, sie zu fördern und weiterzuentwickeln“ (Leitbild vhs bottrop, www.vhs-bottrop.de/barrierefrei/pages/leitbild.html (5.1.10)).

Literatur

- Beck, U./Giddens, A./Lash, S.: Reflexive Modernisierung: eine Kontroverse. Frankfurt/M. 1996
- Brödel, R. (Hrsg.) (1998): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied und Kriftel
- Bohnsack, R.(Hrsg.) (2003): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung: ein Wörterbuch. Opladen
- Faure, E., u. a. (1973): Wie wir leben lernen: Der Unesco-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek
- Habermas, J. (1991): Nachmetaphysisches Denken. Frankfurt/M.
- Hof, C./Ludwig, J./Zeuner, C. (Hrsg.): Strukturen Lebenslangen Lernens: Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Baltmannsweiler 2009
- Hof, C.: Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. Stuttgart 2009
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Kade, J./Seitter, W. (1996): Lebenslanges Lernen – Mögliche Bildungswelten: Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (2007): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart u. a. O.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Arbeitsdokumente der Kommissionsdienststellen. Memorandum über das Lebenslange Lernen. Brüssel
- Mead, G. H. (1975): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Bielefeld
- Nittel, D./Schütz, J./Tippelt, R.: 2007: Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens. Berufliche Selbstbeschreibungen und wechselseitige Aufgaben- und Fremdzuschreibungen. DFG-Antrag, Frankfurt/M. und München 2007
- Tippelt, R. (2000): Bildungsprozesse und Lernen im Erwachsenenalter. Soziale Integration und Partizipation durch lebenslanges Lernen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Beiheft, 15, Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext, S. 69-90

Politische Bewegtheit und Volksbildung

Eine biografisch orientierte Rückschau

Klaus-Peter Lorenz

Zusammenfassung

Ein Volksbildner aus der nordhessischen Provinz berichtet zeitlich rückwärts schreitend von seinen beruflichen Angeboten im Konnex zur beobachteten zeitgeschichtlichen Entwicklung. In den Mittelpunkt stellt er seine Veranstaltungsreihen aus der politischen Bildung, mit denen besonders auch Männer zur Teilnahme im Sinne aktivierender Teilhabschaft motiviert werden. Skizziert werden für das professionelle Selbstverständnis frühe politisch sozialisierende Erfahrungen der siebziger Jahre.

1. Politische Bewegtheit und Volksbildung – eine biografisch orientierte Rückschau

Jochen Zimmer hat mit Marvin Chlada im Sammelband „Kritische Theorie in der Provinz“⁴¹ einen Generationenbogen der Bildungsarbeit konstruiert, der in etwa einen Horizont abschreitet von Jugendbewegten, Schüler- und Studentenbewegten und Bildungsbewegten: Von den bildungsreformerisch Bewegten ausgehend als einer Koalition, „die sich vorher noch nie zusammengefunden hatte: einem Zweckbündnis von jugendbewegten Reformern (Schüler- und Studentenbewegte auf dem lagen Marsch durch die Sozialdemokratie oder als umherschweifende Rebellen in den Mitbestimmungsgremien des Bildungssystems wie Asten, VDS/VDI, Schülervertretungen etc.) und standortpolitischen Modernisierern (...)“

Diesem Milieu auf die Spur geht eine biografisch orientierte Fallstudie mit Arbeitsberichten von den Berufswegen eines Volksbildners, Jahrgang 1955, hauptamtlicher Pädagoge einer nordhessischen Volkshochschule. Sie wird im vieldiskutierten und diskussionswürdigen „Mehr Demokratie wagen“ des Jahres 1969 ihren Endpunkt am Punkt des jugendlichen Aufbruchs erreichen.

2. Nicht nur für Männer: Volkshochschul-Angebote 2005 – 2010

Seit fünf Jahren bietet die vhs Region Kassel eine Veranstaltungsreihe „Industriekultur und Eisenbahn“ an, die aus Vorläufern der Reihen „Zukunft des Verkehrs“, „Ar-

beiten in der Nacht“ und „Betriebe in der Region“ entwickelt wurde. Des weiteren tangiert sie Angebote zur „Zukunft der Energie“, die im ersten Jahrzehnt offeriert worden waren. Das erste Motiv für die Etablierung war das Fehlen der männlichen Teilnehmer in dieser Volkshochschule in Nordhessen, auf dessen Landkarte im Gegensatz zu Westfalen Zielpunkte wie Industrie- und Technikmuseen bis heute fehlen. (Unterschwellig wird mit diesen Annahmen „natürlich“ die Geschlechtsorientierung transportiert: „Frauen Fachbereich Gesundheit“ versus „Männer Fachbereich Technikgeschichte“, aber das sei hier außen vor. Noch böswilliger wäre der Gedanke, der politisch bewegte Aufbruch habe Bildung beflügelt, heute reduziere sich Bildungsbeziehung auf körperliche Bewegung, vulgo Fitness. Das zielte auf den Marathon des vereinzelter Mannes wie die Frauengesundheitsbildung.)

Die Region Kassel war über zweihundert Jahre von den Industrien des Fahrzeugbaues geprägt worden. Identifikationsstiftende Angebote mit diesem Bezug hingegen sind in der Bildungs- und Kulturlandschaft kaum erkennbar. Wer ins zwanzigste Jahrhundert zurückblickt erkennt, dass im Kosmos der arbeitertbewegten Kultur solche Verortungen durchaus angelegt waren – dem Lokomotivbauer Henschel & Sohn waren Generationen von „Henschelanern“ verbunden. Gesellschaftspolitisch war diese sozial sichere Verortung auch im Ehrenamt und der Kommunalpolitik tragend unter dem Horizont von Sozialdemokratie, Gewerkschaften und Arbeiterkulturbeziehung.

Nutzt man die Geschichte der Verkehrserschließung einer Region ist für die Bildungsarbeit – ob mit Kanälen, Schienen oder Autobahnen – öffnet sich ein breiter Weg zum Verständnis der Zeitgeschichte, der gegenwärtigen gesellschaftlichen Verfasstheit und den Zukunftsaussichten einer Region. Um es beispielhaft zu zeigen: Wir werden mit einem „Henschelsommer 2010“ die zweihundertjährige Industrie- und Regionalgeschichte der kurhessischen Metropole erschließen. Wenn eine Weltfirma, die einst mehr als zehntausend Beschäftigte in der Stadt hatte, heute mit einer dreistelligen Beschäftigtenzahl zur Weltspitze im Lokomotivbau zählt, so wird politische Bildung allein von dieser grundlegenden Entwicklungslinie her bedeutsame Antworten zur politischen Ökonomie des dritten Jahrtausends erarbeiten können. Mit Wanderungen zu Henschelorten in der Region, Vorträgen im Henschel-Museum, der Aufführung zeitgenössischer Werbefilme aus dem Werksarchiv und womöglich einem Sonderzug ins Lokomotivdepot werden volksbildnerische Zugänge geschaffen. Die Erlebnisorientierung und die kreativen Seiten des Gegenstandes werden ergänzend gepflegt werden: Die Funktionsweise der Dampflokomotive kann auf einer 5-Zoll-Bahn erlernt und „erfahren“ werden und mit „Pixel und Dampf“ wird eine Fotografiegruppe die Arbeit an einer Museumslokomotive begleiten.

3. Anker-Mann – „Woher kommt er und was will er von der Welt?“ (Georg Kreisler)

Mit „Eisenbahn und Industriekultur“ sind Männer in die Volksbildungsangebote gekommen, ohne dass diese Veranstaltungen als „Männerkurse“ tituiert worden wären. (Daneben gibt es einschlägig einige wenige Angebote „Vätergruppe“ und „Inneres Team“.) Das Verhältnis Älterer zu den Jüngeren ist von einer hohen gegenseitigen

Aufmerksamkeit geprägt, und das Verhältnis zu den wenigen Frauen ausgesprochen unkompliziert.

Das Angebot ist allerdings ausdrücklich auf die Person des Studienleiters ausgerichtet, der „gleich-altrig“ und selbst Mann ist. Diese Moderatorenschaft ist ein wesentliches Bindungselement für die Zielgruppe, aber keineswegs „Vorbild“, also nicht als der Gesündere oder der der Wissendere. Sie setzt vielmehr regelmäßig auf die Fachkompetenz der Frauen und Männer vor Ort. Jede Anregung, jeder Beitrag der Teilnehmenden kann gewürdigt werden, ohne sich einer Nützlichkeitsbewertung oder Korrektur unterziehen zu müssen. Gespräch, Diskussion und gute Geschichten nehmen einen nicht geringen Raum ein. Das beste Testat dieser Vorgehensweise sind von Teilnehmern erstellte Maillisten zum weiteren Austausch untereinander.

4. Kontinuität und Erneuerung

Die Beständigkeit der Reihe ist ein wesentliches Element, um ein Stammpublikum zu bilden und zu binden. In jedem Semester sollen fünf Veranstaltungen angeboten werden; neben Dauerbrennern wie der Fahrt durch die Containerbahnhöfe und zum Miniaturwunderland in Hamburg stehen aktuelle verkehrspolitische Beiträge wie zum Misserfolg der „Mitte-Deutschland-Verbindung“ oder der politisch verhinderten Wiederaufnahme des Schienenverkehrs Marburg-Westfalen. Bei Exkursionen wird die Gruppengröße auf 19 Teilnehmer limitiert; eine dreitägige Studienreise auf den Brocken war mit einem Dutzend Teilnehmer – und einer bis heute tourenden Ausstellung von Teilnehmerfotografien – ein beglückendes Erlebnis. Damit wird der Fokus auf die Teilhabe der Gäste gelegt – alles sehen, alles fragen, alles erzählen können. Die Wünsche der Teilnehmenden werden mit Blick auf die Semesterplanung regelmäßig erfragt und umgesetzt – wie eine Reise zu Europas größtem Rangierbahnhof Maschen.

Die Einmaligkeit vieler Angebote wird von den Teilnehmern durchaus goutiert – sie korrespondiert mit dem Aufwand, Besuchstermine bei den Unternehmen zu erbetteln, denn: „Sie werden keine Lokomotive kaufen!“

5. Wer für wen?

Zum einen scheint dieses Angebot in der skizzierten Form in der Region weitgehend allein zu stehen. Wo sind die Parteien auf kommunaler Ebene, die politischen Stiftungen oder auch Vereine, die fragende und erlebnisorientierte Zugänge dieser Art als ihre Aufgabe sähen?

Zum anderen wurde angedeutet, dass die Verkehrsbetriebe und die Industrie solche Zugänge von sich aus nicht anbieten, vielmehr den „Besuch“ von „Mitbürgern“ als Kosten- und Störfaktor im Betriebsablauf „buchen“. Gewiss gibt es Tage der Offenen Tür, bei denen Volkswagen in Baunatal 300.000 Besucher zählt, oder neuerdings einmal jährlich die Blaue Nacht der Industriekultur, – aber Bindungen im Sinne einer Lerngruppe erwachsen daraus sicher nicht. Im Gegenteil: Alte vereinsmäßige

Strukturen, wie etwa die Eisenbahnfreunde, sehen sich vor die Überlebensfrage gestellt. Sie zählen heute zu den Besuchern der vhs.

6. Medienvielfalt, Informationsflut oder mangelnde Transparenz und Teilhabe? Industriekultur als politische Bildung

Von der Vielzahl der regionalen Fernsehkanäle angefangen über lokale Hörfunkstudios bis hin zum Offenen Kanal des Bürgerradios präsentiert sich eine blühende Medienlandschaft. Andererseits fehlen bei der Ausgestaltung existenzieller Strukturen der Grundversorgung Möglichkeiten der Teilhaberschaft, etwa bei den Verkehrsverbünden im Nahverkehr. Im Bahnfernverkehr hat sich der größte Anbieter dem Einfluss der Bürger als seiner Eigentümer weitestgehend entzogen. Die Privatbahnen ersetzen bürgerschaftliche Mitgestaltung durch Marketing – eine Eventkultur wie Tage der Offenen Tür reüssiert, wo demokratische Mitsprache nicht mehr erwünscht ist.

Ambitioniert gesellschaftspolitisch gefragt wird hingegen in Veranstaltungen zur Zukunft des Verkehrs: Beim Besuch der Magnetschwebebahn im Emsland – einem Kasseler Produkt – oder zum Schlagwort „Güter gehören auf die Bahn“, einem Thema, das fast zur Ideologiekritik zeitgenössischer Politiken einlädt. Auch beim Aufarbeiten der Zerstörung des vertakteten, Mittel- und Großstädte erschließenden Interregio-Verkehrs zeigen sich Beispiele, die fragen lassen: Wem dient europäische Verkehrspolitik im dritten Jahrtausend?

Unterfüttert wird dies durch zeitgeschichtliche Erschließungsarbeit. In jedem Semester stellen wir eine Bahnlinie der Region in Verbindung zur Regionalgeschichte vor – teils vor Ort, per Fahrraderkundung oder im Lokomotivschuppen. So entwickelt sich die Sicht auf die Regionalmetropolenfunktion Kassels wie die Spinne im Netz.

7. Methodische Anmerkungen – mehr als eine Ortswahl

Betriebsbesuche nach Feierabend, Tagesexkursionen, deren Attraktivität sich vom authentischen Ort mit dem ersehnten Blick hinter die Kulissen herstellt: Räume sind in diesem Sinne Methoden. Das Straßenbahndepot mit der Frage, wer hier nachts für die Bürger arbeitet, die Regiotramwerkstatt mit ihrer Einbindung in den neu regionalisierten Schienenverkehrsmarkt, der vollautomatische Containerbahnhof mit dem Staunen über die Abwesenheit einfacher menschlicher Arbeitskraft, die Kesselschmiede im Dampfkloswerk als Reminiszenz an höchste handwerkliche Fähigkeiten und Ausdruck des Berufsstolzes.

Der Studienleiter muss weitreichend vorbereitet sein, die Impulse der Gastgeber aufnehmen, Fehlstellen ausleuchten und gegebenenfalls die Fragen und Beiträge der Teilnehmenden „moderieren“. Moderieren im Sinne von mäßigen war in den zurückliegenden Jahren nur einmal bei einem Besuch der Deutschen Bahn AG notwendig, der zur Generalabrechnung der enttäuschten Kunden zu geraten drohte. Das Vorwissen der Gäste ist nicht zu unterschätzen, die Abschottungstendenzen der Firmen gleichfalls – im Aufeinandertreffen ist ein Lernprozess für sich angelegt.

Radtouren auf eisenbahnarchäologischen Spuren, Stationenvorträge und historische Spaziergänge etwa zum Tag des Offenen Denkmals nehmen der Bildungsarbeit das Schulstubenhafte. Gleichwohl werden Materialien wie historische Planzeichnungen, Auszüge aus Fachbüchern und Literaturauszüge an diesen Orten eingesetzt. In der Praxis: Unter dem historischen Viadukt das „Kursbuch der Gefangenenwagen“ vorstellen, die bis 1945 über dieses Bauwerk minutenpünktlich gefahren wurden.

Professionelle Besucherdienste der Firmen werden möglichst gemieden, Kooperationen mit lokal Aktiven und Vereinen wie Umweltaktivisten oder Geschichtswerkstätten werden gesucht.

8. Fehlstelle: Lebensgeschichten

Der angesprochene Ansatz zur politischen Bildung wird umfassen von erlebnisorientierten Angeboten (Dampflokheizerschnupperkurs), der Einladung von prominenten Autoren und dem enger verwandten „Blick hinter die Kulissen“, etwa einem nächtlichen Besuch auf dem Stellwerk.

Lebensgeschichten, auch Arbeitsbiografien, die sich mit dem Industriezeitalter und dem Verkehrswesen verbinden, sind seit über zwanzig Jahren nicht mehr Thema geworden. Es kommen zwar Pensionisten zu den Exkursionen, die damit bisweilen nach Jahrzehnten in ihre alten Betriebe zurückkehren – und mit tiefgreifendem Wandel konfrontiert werden. Eine aktivere Einbindung dieser Zeitgenossen stellt eine wünschenswerte Aufweitung des Veranstaltungsformates dar, wie es in den Achtzigern mit gewerkschaftlich orientierten Erzählcafés reüssierte.

Betriebs- und Personalräte waren bei den ersten Veranstaltungen ausdrücklich zum Gespräch mit den Besuchergruppen eingeladen worden. Das punktuelle Zusammentreffen mit diesen heterogenen Besuchergruppen ließ sich aber schwer in eine kommunikative Form überführen, und behielt regelmäßig etwas Delegations-Besucherhaftes.

9. Zeitgenössischer Orientierungsversuch

Abschließend sollte ein allgemeiner Blick auf die gesellschaftlichen Umbrüche dieses Jahrtausends angezeigt sein: Die Privatisierung der großen staatlichen Betriebe war umgesetzt und in ihren Folgen erkennbar, aber außer durch Nichtwählen und allenfalls punktuellen Protest nicht sanktioniert worden. Das Obsiegen des neoliberalen Mainstreams hatte die Austrocknung einer Teilhabe-Kultur regionaler Identität und Verantwortlichkeit befördert. Volkes Meinung und Meinungsbildung verschwanden hinter der Farce von der Nichtgestaltbarkeit einer globalisierten Welt.

Wie wenig Volkes Meinung zu diesen Reformen zählte, zeigte sich rückwirkend am besten in der Selbstkritik der sozialdemokratischen Partei, die sich am Ende des ersten Jahrzehnts und einer Halbierung von Wähler- und Mitgliedschaft ein „Schluss mit Basta“ verordnete. Sehr fein umriss jetzt der neue Vorsitzende der SPD, Sigmar Gabriel, ein politisches Meinungsbildungs-Verständnis, das in vielfacher Hinsicht der

vorgestellten volksbildnerischen Praxis verwandt ist: „Kein Gesprächspartner ist zu viel, keine Initiative zu klein, als das wir uns nicht mit ihr treffen sollten.“² Damit ist von der politischen Bildungskultur auf ein Grundverständnis verwiesen worden, das der Autor und der Parteivorsitzende teilen: Die politische Bildung als Erziehung zur Politik, gelehrt von Ernst-August Roloff in Göttingen.³ „Um uns den Marxismus, die Psychoanalyse und in der Folge die Frankfurter Schule zu erklären, inszenierte er (Roloff) eine fiktive Begegnung zwischen Sigmund Freud und Lenin und spielte beide Rollen. Er war einer der besten Hochschullehrer, die ich kennen gelernt habe.“⁴

10. Das Agenda-Jahrfünft 2000 – 2005

Betriebe in der Region und Arbeiten in der Nacht

Ab etwa 1999 wurden in der damaligen vhs des Landkreises Kassel mehrere Veranstaltungsreihen etabliert, mit denen die kooperationsorientierten Einzelveranstaltungen zu vorgegebenen gesellschaftspolitischen Anlässen (z. B. Europatag der Schulen) abgelöst wurden. Die „Betriebe in der Region“ wurden besucht, daneben das „Arbeiten in der Nacht“ studiert, mit „Neue Heimat – fremde Kulturen“ den Wanderungsbewegungen der Geschichte nachgegangen und schließlich die große Schatzkiste der nordhessischen Wälder mit einer gesellschaftskritischen und philologisch fragenden Bedeutungsgeschichte geöffnet. Begleitet wurden diese Reihen von regelmäßigen Ausstellungen, die in engem thematischem Bezug standen, z. B. „Granit. Das Land vor dem Winter. Waldviertel in Österreich“ als Partnerregion des Landkreises Kassel.

Betriebe in der Region wollte die vielfältigen, tiefgreifenden Brüche am Arbeitsmarkt und damit der Zukunft der Region durch eigene Eindrücke erfahrbar machen: Branchen verschwinden (Besuch in der letzten Saline der Region, Göttingen), Firmen werden zu Filialunternehmen von Weltkonzernen (aus Henschel & Sohn wurde die Rheinstahl-Henschel AG, die ging über in die Thyssen Henschel Thyssen Rheinstahl, wurde als ADTranz Anhängsel der Automobilindustrie um derzeit im Weltkonzern Bombardier Transportation weiter zu schmieden).

Die Menge der einfachen industriellen Arbeitsplätze verschwand wie die ländlichen Industrien (Käserei), und auf der anderen Seite, vor den Toren der großen Stadt, entstand mit der Solartechnik SMA Solartechnologie seit 1981 aus einem Dreimann-Unternehmen binnen weniger Jahrzehnte ein weltmarktführendes Industrieunternehmen mit 3.500 Beschäftigten. Wie sich wegen der Gesetze des Marktes aber auch neben deren Regentschaft regionale Alternativen entwickelten, war besonderer Aufmerksamkeit wert: Die konventionellen Großmolkereien, die besucht worden waren (Lindenberg in Kassel) brachen zusammen, und auf genossenschaftlicher Basis entstand aus einer aufgegebenen Provinzmolkerei ein regional wie ökologisch orientierter Betrieb in Bauernhand neu (Upländer Bauernmolkerei in Usseln).

Neben die unbestreitbare Strahlkraft einer Weltmarke (Nutella) der italienischen Milliardärsfamilie Ferrero in Stadtlendorf, derer illegaler Parteispenden sich die hessische CDU in den 1980er Jahren erfreute, stellte die vhs die Apfelchampagner-Kelterei eines jungen Landwirts oder die weltweit einmalige Cembalowerkstatt des Meisters Ammer und die Neugründung einer Waffenschmiede im Märchendorf Breitenbach.

Das Stammpublikum dieser Reihe teilte die Erfahrung, dass man nach den Einzelbesuchen in der Gesamtschau das Ganze dieses regionalen Volkswirtschaftens würdigen müsste, um den Erkenntnisgewinn der Entwicklungen und Niedergänge, der Ungleichzeitigkeiten und Neuanfänge auszuschöpfen.

Die tief greifenden Veränderungen im Arbeiten und Produzieren eröffnen aber jenseits der Branchenperspektiven mit dem Ansatz des „Arbeitens in der Nacht“ aufregende soziale Perspektiven: Das Müllheizkraftwerk bei Nacht offenbarte sich als technologie- und kapitalintensives öffentliches Unternehmen mit einem Füllhorn politischer Themen: Die geringe Zahl der Arbeitskräfte und deren hohe Qualifizierung, der Gelbe Sack und der Sondermüll, die Problematik der Immissionen und die vielfältigen Kostenströme zwischen Markt, gesetzlichen Regularien und schließlich Gebührenhaushalt für die Bürger.

Der industrielle Brötchenbäcker Kamps arbeitet nachts für die Filialen, die den handwerklichen Bäcker in der Straße abgelöst haben. Sein Material fährt in Kühlketten auf Europas Straßen heran, und jede Handwerkskunst ist bedeutungslos für dieses „Brot des Bäckers“. Wenige Wochen nach dem Besuch schloss die Filialbäckerei; heute wird alles im Straßenverkehrstakt aus Polen und Westfalen angeliefert. Das europäische Fernstraßennetz ist somit bei vielen gesellschaftspolitischen Themen gewissermaßen struktureller Subtext. Die HAFRABA, Autobahn Hamburg-Frankfurt-Basel, wurde nicht nur mit ihrer Geschichte Thema der vhs, sondern auch das heutige Raststättenunternehmen LOMO, das sich durch sein Management nachts den interessierten Besuchern vorstellte. Welche Arbeitsplätze entstanden auf und neben den Straßen, um viele der oben vorgestellten Unternehmen nach heutiger Wirtschaftsweise zu „versorgen“ – oder zu entsorgen?

Ähnliche Erfahrungen sammelten die Nachtschüler der vhs bei einem Fruchtgroßhandelsunternehmen, in dem neben der Fachkunde der Spezialisten EDV und Logistik als herausragende Qualifikationsanforderungen der Arbeitenden hervorschieden.

Wer arbeitet zu welchen Bedingungen – nachts im Straßenbahndepot? Ausländische Studenten als Reinigungskräfte, die sich auf Abruf aus einem Interessentenpool ihr Studium verdienen müssen. Und nachts im Briefzentrum gibt es, zum ganzen Stolz des lokalen Managements, kaum noch verbeamtete Postler, sondern Frauen mit Stundenverträgen, teils auf telefonischer Abrufliste. Eine Diskussion über die Vereinbarkeit von Familie und Beruf war da unausweichlich.

Die Nachtseite der Stadt und ihrer Straßen wie der gesellschaftlichen Umbrüche offenbarte sich auch beim Besuch des Polizeipräsidiums, geführt vom Polizeipräsidenten Wilfried Henning persönlich. (Im Februar 2010 von Innenminister Bouffier abgesetzt – dem Vernehmen nach gebe es in Nordhessen „zu viel Unruhe“, also Regierungskritik.)

11. Migration ist immer und überall

Mit „Neue Heimat-fremde Kulturen“ gingen wir den Erfahrungen des Lebens der Fremden und des Lebens mit den Fremden nach. Migrationen und Minderheiten

sollten in ihrer Geschichtlichkeit vorgestellt und die Begegnung mit diesen Gruppen ermöglicht werden. Zu den intellektuellen Bestandteilen traten kulturelle Beiträge wie kulinarische Genüsse beim gemeinsamen Gespräch mit den Deutschen aus Russland im Stadtteilzentrum, den kurdischen Frauen im Dorfgemeinschaftshaus, den jüdischen Einwanderern in der Synagoge, den Muslimen in ihrer Moschee und auf dem Friedhof, den Neukasselern aus dem Mittelmeerraum und abschließend den Siebenbürger Sachsen und Banater Schwaben bei einer Lesung Richard Wagners. Auch hier leitete das Bemühen um einen niederschweligen Zugang zu nicht alltäglicher Erfahrung die Veranstaltungsidee. Als anstrengend für die Volksbildung wie die Kooperierenden vor Ort erwies sich jedoch das punktuelle Auftreten an einem Ort und das Improvisieren hin zum gewünschten methodischen Format. Ein Stammpublikum wie bei den anderen Reihen bildete sich nicht heraus. Gleichwohl zeigten die Abende, wie sehr sich bestimmte Milieus diesem Angebot öffneten um vom Vortrag und dem Gespräch zu profitieren.

12. „Könnten sich Hänsel und Gretel heute noch im Wald verlaufen?“⁵

Dieser Untertitel einer Veranstaltung aus der Reinhardswaldreihe der vhs mit dem pensionierten Forstmann Hermann Josef Rapp aus Veckerhagen wurde von der Zeitschrift STERN in ihrer Berichterstattung über die deutschen Wälder aufgegriffen. Ein Mal im Semester gehen wir in dieses große zusammenhängende Waldgebiet südlich und nördlich von Dornröschens Sababurg, um den Waldbildern und den Waldrealitäten bedeutungsgeschichtlich, sozialgeschichtlich, philologisch und durchaus auch ideologiekritisch auf den Grund zu gehen. Forstmann Rapp, die Germanistin Hildegard von Campe und der Autor suchen die Mythen des Waldes, zeigen die transitorischen Erlösungsorte der Märchen, erschließen die pharmazeutische Bedeutung von Heilpflanzen und die Aufladung der Projektionsfläche Natur in Literatur und Ideologieggeschichte. Von den Grimmschen Märchen – die Begründer der Germanistik sammelten schwerpunktmäßig in der Provinz Hessen-Cassels die mündlich tradierten Stoffe – bis hin zu den Produktionen nationalsozialistischer Literatur⁶ werden die Bilder im Wald „geerdet“ durch Rezeptions-, Sozial- und Kulturgeschichte.

Der Förster stellte mutmaßliche Orte des nationalsozialistischen Muster-Romans „Der Hochwald“ vor, der Volksbildner trug pathosgeladene Jagdszenen auf Hirsch und Weib vor, eingeordnet wurde das Werk in den zeitgenössischen Mythenkosmos, um mit den Volkshochschülern Menschenbild, Gesellschaftsordnung und Gebrauch wie Übertragung des Naturmodelles auf eine sozialdarwinistische Auslesung zu erarbeiten. Das Angebot gelang ein Mal, – und misslang beim zweiten Versuch gründlich. Was im Walde mit Ernsthaftigkeit in den Lernprozess hineingegeben wurde, um nach Bearbeitung unter herzhaftem Lachen ideologische Erbärmlichkeit attestiert zu bekommen, wurde im städtischen Saale zum Desaster eines politisch korrekten Verrisses in Sachen eines nicht zu „beschädigenden“ Frauenbildes.

Die Reihe will die Gesellschaftlichkeit und je geschichtliche Bedeutung der Kulturlandschaft vor dem naturlandschaftlichen Sehnen der Stadt- und Gegenwartsflüchte erschließen. Weitere Aspekte waren der Wirtschaftsfaktor („Vom Wald zum

Holz“), die neuen Bestattungsformen im „Friedwald“ weit abseits der Gemeinden, der Wald als literarische Bühne, etwa auch für die „Judenbuche“, und eben die Frage, wie Kinder in ihren Epochen den Wald erfuhren und erlebten. Die Antworten aus Sicht des pensionierten Forstmannes für das dritte Jahrtausend lauteten: Erstens haben Kinder wieder Angst vor dem Wald. Zweitens: Verlaufen wie Hänsel und Gretel würden sie sich nicht, weil sie ein Navigationsgerät dabei hätten.

Mit der kurzen Vorstellung der Waldreihe der politischen Bildung galt es, dem tiefgreifenden Wandel der Industriegesellschaft eine andere Gegenwartserfahrung hinzu zu gesellen, die in ihrer scheinbaren Ewigkeit und Ganzheit und Gesundheit ideologisch als Katalysator gesellschaftlicher „Heilung“ misszuverstehen oder zu missbrauchen wäre. Die je geschichtliche Natur wurde hierfür hinter den nur scheinbar ewig rauschenden Wäldern sichtbar gemacht.⁷

13. Das Jahrfünft der Vereinbarkeits-Suche?

In welchem Umfeld standen diese Reihen politischer Volksbildung? Waren es die Jahre der intensiven Vereinbarkeitsdebatten – wie schon mit der Vereinbarkeit von Familie und Beruf angesprochen, die zweifelsohne um den ersuchten Ausgleich von Ökologie und Ökonomie zu ergänzen wäre: Arbeit und Umwelt! Oder auch des „Atomkompromisses“? Die Ergänzung des Arbeitsmarktes um einen zweiten Arbeitsmarkt der Hoffnung für Individuen und Regionen?

Es war zweifellos das Suchen, wie der Ohnmacht der Globalisierung durch lokale und regionale Initiativen gesteuert werden könnte: Global denken – lokal handeln. Im ersten Jahrzehnt forcierte sich der große Mitgliederschwund der Volksparteien, während diese in der Wahrnehmung des Volksbildners wesentliche kommunikative und gestaltende Aufgaben in den Gemeinwesen aufgaben⁸, wie es Franz Walter jüngst beschrieb. Wer ringt denn noch um Entwürfe von Lebenswelten in Politik und Gesellschaft, wer ehrt damit den politischen Willen des Souveräns?

14. Immer nur aufwärts – aus den Achtziger Jahren

Die individuellen fachgeschichtlichen Fundamente und Berufserfahrungen des berichtenden Erwachsenenbildners können mit einigen Grundsteinen offengelegt werden: 1986 Gründung des Instituts „Arbeiterkultur und Ökologie“ und Schriftleiter von dessen Rundbrief „Grüner Weg 31a – Zur Ideen- und Sozialgeschichte der Natur-, Heimat- und Naturschutzbewegungen“. Vierteljährliche Bildungsveranstaltungen, Tagungen und Veröffentlichungen wie: „Die grüne Lust der roten Touristen“, „Wir sind die grüne Garde“ und „Politische Landschaft – die andere Sicht auf die politische Ordnung“⁹. Dieses „eco-Archiv“ hat seine Eigenständigkeit aufgegeben und ist 2008/2009 vollständig vom Archiv der sozialen Demokratie übernommen worden.

Dieses Kapitel Berufsgeschichte gibt Zeugnis vom volksbildnerischen Anspruch auf gesellschaftspolitische Teilhabe bei der Sicherung der natürlichen Lebensgrundlagen und darüber hinaus der aktivierenden Engagementförderung.

Vom damaligen Landkreis-vhs-Leiter Johannes Haupt waren diese Angebote als Bereicherung der Volkshochschularbeit erkannt worden und über eine Kooperation an diese angebunden worden.

Die politische Bildungsarbeit in der vhs begann im Jahr 2000 mit einem „Europa-Camp der Jugend“ im Wasserschloss Wülmersen, das anstelle der verregelten Honorarenbesuche in europäischen Partnergemeinden Jugendliche aus sechs Nationen gemeinsam mit den Schätzen an Fulda, Diemel und Weser bekannt machte.

Das wissenschaftliche Zeugnis in Erwachsenenbildung war vordem mit einer Arbeit zum „Beitrag der politischen Jugendbildung zur Überwindung antidemokratischer Strukturen in den Nachkriegsjahren“ bei Arno Klönne und Dietfried Krause-Vilmar erschrieben worden¹⁰. Bei Hildegard Feidel-Mertz und Heide Andres-Müller waren zudem Lokalstudien in Forschungsprojekten zur Geschichte der Arbeiterjugendbewegung vorgelegt worden.

15. Schülerbewegt – kommunalpolitisch verortet Zwischen Willy Brandt und Franz-Josef Degenhardt

Dieses Verlangen nach demokratischer Teilhaberschaft und der Anstiftung zu derselben wurde zweifellos in den siebziger Jahren in einem selbstverwalteten Jugendzentrum und dessen lokaler Jugendzeitschrift gelegt: Im Kampf für eine Integrierte Gesamtschule, der Etablierung eines Gemeindejugendringes und antifaschistischen Aktionen gegen die völkischen Dichtertreffen im Anwesen Hans Grimms.

Diese politisch bewegten Jugendgruppen erarbeiteten sich ihre eigene Gesichtssicht – personifiziert durch die Herren Oberstudienräte, die in den fünfziger Jahren schließlich nicht ohne politische Not, sprich Berufsverbotes aus dem Arbeiter- und Bauernstaat geflohen waren, und deren Lehren Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre endlich offen „fragwürdig“ geworden war. Es waren kämpferische Auseinandersetzungen auf einem Knaben- Elitegymnasium, an dem schließlich Lehrer auf Schüler schossen: „Lehrer Schinke erzählt gern Geschichten aus dem Krieg, und die Stunde ist dann bald zu Ende. Später wird er vom Dienst suspendiert, weil er mit dem Schrotgewehr auf Schüler geschossen hat, die vor seinem Haus revolutionäre Lieder sangen.“¹¹

Das ist die persönliche Seite der politischen Sozialisation, die es so leicht machte, politisch anders sein zu wollen. Der Geist der Verständigung und des Aufbruches der Willy-Brandt-Ära wurde schließlich zum Nährboden, der tiefe Verwurzelung wachsen ließ, aber auch dem sozialen Aufstieg fördernd gegenüber stand. Freiheitlich positionierte Vorbilder im politisch-sozialen Umfeld der Bewegungen begleiteten diesen Prozess aus einer Zeit heraus, die mehr Demokratie „wagen“ sollte, und Kalten Kriegen, die „Willy Brandt – an die Wand!“ skandierten.

Anmerkungen

- 1 Kritische Theorie in der Provinz. Hrsg. von Marvin Chlada und Jochen Zimmer. Duisburg 2001. Darin besonders: Kritische Sozialwissenschaft als Folklore? 1. Halbzeit. Anfänge der Duisburger Fanprojekt-Arbeit. S. 91-94
- 2 Gesprächstherapie mit Sigmar. Der STERN/www.stern.de, 14.11.2009
- 3 Vgl. Ernst – August Roloff: Erziehung zur Politik. Eine Einführung in die politische Didaktik. Drei Bände, 3. Auflage, Göttingen 1974.
- 4 Sigmar Gabriel: Meine Lehrjahre. Die Zeit online, www.zeit.de,/2001/40
- 5 Vgl. Rolf-Herbert Peters: Der größte Schatz der Deutschen. Der STERN, 48/2009, S. 64-76, bes. S. 72
- 6 Zum Beispiel mit dem Machwerk: Werner von Reitzenstein: Der Mann aus dem Hochwald. Roman eines Deutschen. Berlin 1941.
- 7 Ein Schlüsselwerk der Auseinandersetzung mit dem Naturbild im gesellschaftlichen Kontext wäre beispielsweise ein Werk mit dem bezeichnenden Titel „Ewiger Wald“ : France, Raoul H.: Ewiger Wald. Ein Buch für Wanderer. Leipzig: Eckstein 1922. Die Bücherei von Berg und Wald, vom Weidpfad und vom Schuppenwild, Band 17
- 8 Franz Walter: Im Herbst der Volksparteien? Eine kleine Geschichte von Aufstieg und Rückgang politischer Massenintegration. Bielefeld 2009
- 9 Wulf Erdmann, Klaus-Peter Lorenz: Die grüne Lust der roten Touristen. Das fotografierte Leben des Arbeiters und Naturfreundes Paul Schminke (1888-1966). M. e. Geleitwort von Willy Brandt und Beiträgen v. H. P. Schmitz, R. Nolle u. Arno Klönne. Hamburg 1985.
Klaus-Peter Lorenz: Das Institut und Studienarchiv Arbeiterkultur und Ökologie (ARÖK) e. V. Baunatal-Großenritte. In: Hessische Blätter für Volks- und Kulturforschung. Neue Folge 21/1987.
Ders./G. Busse/H. Henne/G. Meier: Eisenbahn Göttingen-Bodenfelde. Bahnlinie – Lebenslinie. Ein Lehrstück vom Umgang mit dem „Hinterland“. Nordhorn 1989. Darin: Erlebte Bahn – Bahnerlebnisse. „Unsere Bahn“ im technisch-sozialen Zusammenhang.
Klaus-Peter Lorenz (Hg.): Politische Landschaft – die andere Sicht auf die natürliche Ordnung. Duisburg 2002.
- 10 Klaus-Peter Lorenz: Die Demokraten-Macher. Klartext, Essen 2004.
- 11 Regine Wagenknecht/Buchrezension: Göttingen in einem Roman. Verstecktes Göttingen und sehr viel mehr in: „Das Buch Fritze“ von Friedmar Apel: Friedmar Apel: Das Buch Fritze, suhrkamp taschenbuch, Frankfurt am Main 2003.

Mythen der Volkshochschule

Selbstbilder als Anspruch und Illusion

Fried Peter Bourseaux

Zusammenfassung

Mythen sind Geschichten, Bilder und Schlagworte, die Realitäten ebenso abbilden wie sie diese verfälschen oder verklären. Mythen beruhen auf Wahrnehmungs- und Denkschemata zwischen (Halb-)Wahrheiten und Fiktionen als Ausdruck der Ansprüche und Selbstbilder der Organisationen und ihrer Akteure. Sie spiegeln ihr Selbstverständnis wider und dienen ihnen als Orientierungshilfen und Handlungsmuster. „Entmythologisierung“ bedeutet demgegenüber eine durch Kritik, Transformation in Realitäten und Neuschöpfungen geleistete Reflexionsarbeit. Dieser permanente Dekonstruktionsprozess ist erforderlich für den Bestand und die Fortentwicklung jeder Organisation.

Aus der Vielzahl der Beispiele werden vier Mythen herausgegriffen und analysiert. Ihre Dekonstruktion durch Offenlegung unvermeidbarer Diskrepanzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit ist eine Herausforderung für professionelles Handeln innerhalb der Organisation wie gegenüber der Umwelt. Aber auch die existenziell notwendigen Diskrepanzen müssen einem ständigen Prozess der (Selbst-)Kritik und Korrektur unterworfen sein. Der optimistische Ausblick liegt in der Erwartung einer qualitativ höherwertigen Weiterentwicklung der vhs als Organisationsgefüge wie als pädagogisches Medium.

I. Einige Voraussetzungen

Mythen sind etwas Schönes. Sie vermitteln Gewissheit in einer ungewissen Welt. Und wenn man sie nicht ständig hinterfragen muss, bescherten sie Selbstsicherheit; dann kann man unbesehen an sie glauben und entsprechend handeln. Dabei darf man sie nicht verwechseln mit Irrtümern, Illusionen oder Legenden. Sie haben durchaus reale Grundlagen und müssen als spezifische Rationalitätsform (Zech 1999, S. 231 f.) ernst genommen werden. Für komplexe Organisationen mit einem hohen Anteil an relativ selbstständig agierenden hauptamtlichen Mitarbeitenden mit umfassenden und anspruchsvollen Anforderungen an intellektuell-kreative Arbeit ist die Vielfalt unterschiedlicher Perspektiven und Interessen charakteristisch. Solche Einrichtungen entwickeln notwendigerweise differenzierte Inhalte und Ausdrucksformen eines eigenen Selbstverständnisses. Sie bilden ein „System

aufeinander bezogener und sich komplementär ergänzender Selbstbeschreibungen“ zur Herausbildung eigener Identität (Schäffter 2003, S. 168). Mythen besitzen in diesem Zusammenhang eine systemstabilisierende Funktion und üben mitunter eine starke Wirkung nach innen aus. Organisationen streben nämlich grundsätzlich nach Selbsterhalt und Selbstbestätigung; sie sind generell strukturkonservativ (Zech 1999, S. 238). Dies gilt natürlich auch für ihre Selbstbilder. Sie können der systemimmanenten Differenz von Binnen- und Außenwahrnehmung ebenso wie von Selbstverständnis und Fremdverständnis (System – Umwelt – Differenz) nicht entkommen.

Organisationsmythen sind Ausdrucksformen un(auf)geklärter Widersprüche in der Struktur von Organisationen, sozusagen „Erklärungsbrücken über ungeklärte Brüche“ (Zech 1999, S. 243). Sie schaffen scheinbare Gewissheiten in einer existenziellen Selbstverständigung – scheinbar deshalb, weil ihre Beschreibungen und Behauptungen häufig unzureichend empirisch belegt und kaum bewusst reflektiert sind. In ihrer identitätsstiftenden Funktion dienen sie aber der Ein- und Abgrenzung, der Reduktion von Komplexität und Integration im jeweiligen System. Sie verschaffen den Akteuren notwendige Orientierung; sie dienen der hauptamtlichen Mitarbeiterschaft als Stütze der Selbstvergewisserung, der Selbstgewissheit. Damit haben sie auch eine legitimatorische Funktion nach innen wie außen. So bilden sie Grundlagen für gemeinsames Handeln.

Dabei kommt es häufig zu Verwischungen zwischen (Selbst-)Ansprüchen und (Selbst-)Bildern mit zufällig wahrgenommenen Realitäten, die verallgemeinert werden. Institutionen schreiben sich selbst ihre fiktionalen Bilder als gelebte Realitäten zu. Derartige Etikettierungen schaffen zum Teil erst die Realität, auf die sie sich beziehen (Douglas 1991, S. 164). Die Diskrepanzen werden dagegen nicht wahrgenommen oder negiert¹. Werden diese zu groß, dann schlägt die eigentliche Rationalitätsfunktion um ins Gegenteil: Mit der Verabsolutierung eines Wahrheitsanspruchs findet ein Abschottungsprozess gegenüber rationaler Kritik statt². Mythen werden zu Dogmen, blockieren dann notwendige Entwicklungen und lassen die Organisation erstarren. Sie werden im Sinne des Systems kontraproduktiv.

Organisationen streben zudem nach optimaler Repräsentanz gegenüber der Außenwelt. Insofern unterstützen Mythen die für die jeweilige Organisation charakteristische Inszenierung öffentlicher Selbstdarstellung (Schäffter 2003, S. 181). Sie leisten einen wichtigen Beitrag zur institutionellen Profilierung, zur Image-Prägung. Zugleich „schützen“ sie die Organisation vor der Aufdeckung innerer Schwachstellen und möglicher Überforderung durch „unpassende“ Erwartungen und Ansprüche der Umwelt. Schon deswegen werden Mythen gerne „gepflegt“.

Die im Folgenden dargestellten Mythen sind eine Auswahl und besitzen lediglich exemplarischen Charakter. Sie sollen in ihrer zugespitzten Darstellung zu einem (selbst-)kritischen Diskurs beitragen.

II. Mythos 1: Ganzheitlichkeit

Die Ganzheitlichkeit des Menschenbildes und Bildungsbegriffs ist ein Kernelement des erwachsenenpädagogischen Selbstanspruchs. Dieser gründet auf dem Fundament

eines über die Aufklärung bis in die Antike zurückgreifenden Verständnisses der Einheit von Körper, Geist, Hand und Seele. In der nicht zufällig parallel mit der Entstehung der Volkshochschulbewegung sich entwickelnden Reformpädagogik um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert (mit Rückgriff auf Pestalozzi) besitzt dieses Verständnis bis heute einen zentralen Stellenwert, welcher sich auch prägend auf das Selbstverständnis der Volkshochschulen ausgewirkt hat. In der seit Mitte der Sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts einsetzenden Rezeption soziologischer und psychologischer Theoreme (insbesondere der Gruppendynamik) sowie der vom Erfahrungsansatz und der Lebensweltorientierung geprägten neueren Didaktik seit Mitte der Siebziger Jahre erlangte das Prinzip der Ganzheitlichkeit auch in der Erwachsenenbildung wieder zusätzliche Bedeutung, die heutzutage durch die Erkenntnisse der neurowissenschaftlichen Forschung weiter an Gewicht gewonnen hat.

Gelebte Ganzheitlichkeit in der Volkshochschule realisiert sich dabei auf drei Ebenen:

Auf der Makro-Ebene: im Spektrum des Programmangebots und öffentlichen Auftretens der Einrichtung

Volkshochschulprogramme beinhalten in der Regel ein sehr breites Spektrum von Themenbereichen, welche die geforderte Ganzheit inhaltlich weitgehend abzudecken versuchen. In der Praxis sind die Gewichtungen der jeweiligen Programmanteile durchaus different; sie werden zumeist durch die tatsächliche Teilnehmernachfrage und durch politische und/oder ökonomische Vorgaben bzw. Erwägungen bestimmt. Demzufolge verschwinden mitunter ganze Teilbereiche, z. B. in der Allgemeinbildung (in der z. B. wirtschaftliche und naturwissenschaftliche Themen deutlich unterrepräsentiert sind), oder es wird in bestimmten Programmsegmenten nur ein stark eingeschränktes Themenspektrum angeboten (z. B. in beruflichen Bildung überwiegend EDV-Kurse).

Ein ganzheitliches Bild des Programmangebots entsteht normalerweise auch nicht durch eine formale Gliederung nach pauschalen, überwiegend an wissenschaftlichen Fachdisziplinen orientierten, Fachbereichszuordnungen. Dieses traditionelle Gliederungsprinzip – eine Widerspiegelung des am klassischen akademischen Bildungsverständnis (Bildungskanon) orientierten Programm-Aufbaus der Volkshochschulen – erschwert vernetztes Denken und projektorientierte Planung innerhalb der eigenen Organisation. Dieses Sparten-Denken kann dann bestenfalls nachträglich durch zusätzlich installierte Querverweise und Doppelausschreibungen im Programmheft bedingt miteinander verbunden werden. Interdisziplinäre Veranstaltungsangebote finden sich meistens nur bei themenspezifischen Projekten und Schwerpunktreihen. So werden Synergieeffekte verschenkt und Modernisierungsprozesse gebremst³.

Eine themen- bzw. problembezogene Verbindung und Wahrnehmung von verschiedenen Programmangeboten wird auch aus der Sicht der Teilnehmenden recht selten hergestellt. Ein systematischer Transfer, z. B. vom Sprach- in den Länderkundebereich, von diesem in den Geschichts- oder Politikbereich, oder vom praxisorientierten Gesundheits- in den theorieorientierten Allgemeinbildungsbereich (medizinisi-

sche oder gesundheitspolitische Themen) findet zumeist nicht statt. Weder füllen die Aquarellmaler/innen die epochengerechten Kunstgeschichtsseminare (und umgekehrt), noch besuchen alle Studienfahrtteilnehmenden die dazu passenden Vorbereitungsvorträge. Das Teilnahmeverhalten ist und bleibt so selektiv wie die Ausschreibung des Programmangebots selbst. Vom angestrebten Ganzheits-Ideal eines „Cross-over“-Verhaltens ist die Mehrzahl der Teilnehmenden immer noch weit entfernt.

Auf der Mikro-Ebene: im Spektrum des konkreten Veranstaltungsgeschehens, in der Kommunikation von Teilnehmenden und Lehrenden zwischen- und untereinander

„Eine subjektbezogene ganzheitliche Bildungsarbeit ist nur am Fall herzustellen. (...) Nur im lernenden Subjekt selbst fallen die unterschiedlichen ‚Felder‘ gesellschaftlicher Realität zusammen.“ (Nuissl 2007, S. 70 f.) Nun sind aber die einzelnen Unterrichtsveranstaltungen in den Volkshochschulprogrammen in der Regel ausgerichtet an fachlichen Teildisziplinen und haben selten eine interdisziplinäre Perspektive im Blick. Die didaktischen Konzepte sind überwiegend begrenzt fach- und themenbezogen. Entspannungs-, Tanz- und Kochkurse verbunden mit historischen, kulturosoziologischen, philosophischen und ästhetischen Unterrichtselementen sind wohl die absolute Ausnahme. Dies resultiert zum einen aus der vorwiegend engen Fachqualifizierung der Dozentenschaft, dem in der Mehrzahl – zumal wenn ein pädagogischer und/oder geisteswissenschaftlicher Hintergrund fehlt – ein ganzheitlicher Horizont eher fern liegt. Es liegt zum anderen aber auch an einer unterentwickelten Bewusstseinslage bzw. Nachfrage von der Seite der Teilnehmerschaft.

Unterentwickelt ist die Didaktik nicht allein in inhaltlicher Hinsicht: Ganzheitliches Denken besitzt auch eine methodische Dimension: Es verlangt in der Unterrichtskonzeption und -gestaltung die Berücksichtigung der physischen wie psychischen Lernbedingungen der Teilnehmenden, der reflektiven (Selbst-) Steuerung unter den Bedingungen gruppendynamischer Prozesse, beeinflusst von äußeren Rahmenbedingungen (z. B. von der Sitzordnung im Raum und der Pausenplanung). Bewegungsübungen und Stationenlernen in einem Sprachkurs beispielsweise lassen sich nur schwer realisieren in einem mit Mobiliar voll gestellten Klassenzimmer. Ganzheitliches Lernen im konkreten Unterrichtsprozess kann nun mal nur gelingen, wenn dieser dafür die geeigneten inneren und äußeren Bedingungen vorfindet.

Auf der organisationalen Ebene: im Spektrum der Umwelt-Gestaltung, d. h. der Herstellung von passenden Rahmenbedingungen für gelingendes Lernen

Damit sind auch die organisationalen Rahmenbedingungen angesprochen, soweit sie in den Verantwortungs- und Gestaltungsbereich der Planenden fallen. Die Entscheidung über Zeitstrukturen, Veranstaltungsformen, Raumauswahl und -gestaltung spielen eine nicht weniger wichtige Rolle wie die Auswahl der Themen und Inhalte. Eine Veranstaltungsform, welche ausschließlich auf eine invariable Sitzposition der Teilnehmenden in einem Non-Stop-Programm von 120 Minuten mit fast ausschließlicher Frontalperspektive und Einbahnkommunikation setzt, bewirkt vielleicht selektiv-

konsumtives, aber gewiss kein ganzheitliches Lernen. Ein solches wird erst ermöglicht, wenn Gestaltungsfaktoren wie Variabilität der Positionierung und Bewegungsanlässe, Wärme, Luft und Licht, Farb- und Formästhetik (sowie Catering) mit berücksichtigt werden. Es geht dabei auch um den Raum als pädagogische Dimension, um die bewusste Gestaltung von Raumanmutung und Unterrichtsatmosphäre.

Nicht zuletzt bedeutet ganzheitliches Denken auch die Berücksichtigung spezifischer Bedürfnisse und Lernbedingungen von Teilnehmenden mit physischen Handicaps (ältere Menschen und Behinderte) oder geistig-psychischen Barrieren (z. B. kulturelle, mentale oder sprachliche Differenzen; den Gender-Aspekt nicht zu vergessen!).

Die Differenz zwischen Ganzheitlichkeits-Anspruch und gesellschaftlicher Realität ist natürlich kein spezifisches Problem der Volkshochschulen. Es spiegelt sich vielmehr in der (Weiter-)Bildungspolitik generell: Allgemeine, politische und berufliche Weiterbildung, wissenschaftliche und „Laien“-bildung (W. Flitner), öffentliche und privat strukturierte Bildungsangebote – alle sind sie in mehr oder weniger voneinander abgegrenzten Sektoren aufgestellt mit unterschiedlichen Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten, die sich in der Praxis keineswegs komplementär zuarbeiten.⁴ Und die Probleme interdisziplinärer Forschung und Lehre, insbesondere an den Hochschulen, sprechen angesichts weiter wachsender Spezialisierung in den Wissenschaften für sich. Die Fülle allein erzeugt eben noch keine Ganzheitlichkeit.

III. Mythos 2: Teilnehmerorientierung

Die Teilnehmerorientierung hat als Leitbegriff eines modernen didaktischen wie ökonomischen Konzepts in der Erwachsenenbildung seit Mitte der Sechziger Jahre Einzug gehalten, stammt aber im Grunde (ohne diese Begrifflichkeit) schon aus der Auseinandersetzung zu Beginn des letzten Jahrhunderts um die „Extensive Volksbildung“ und die Positionierung der „Neuen Richtung“ in der Weimarer Zeit. Es ging immer um die Grundsatzfrage, für wen Volkshochschule da ist und wie der anvisierte Teilnehmerkreis durch sie erreichbar ist. Eigentlich zur bildungspolitischen und didaktischen Orientierung gedacht, ist der Begriff der Teilnehmerorientierung dann seit den Neunziger Jahren zunehmend zur „Kundenorientierung“ mutiert und hat damit eine dominant ökonomische Betrachtungsperspektive angenommen. Der Begriff der „Teilnehmerorientierung“ wird aber auch in der andragogischen Betrachtungsweise unterschiedlich akzentuiert, wobei man als übereinstimmende didaktische Grundlage von einem Verständnis ausgehen kann, nach dem die „Bedürfnisse und Interessen der Lernenden zum zentralen Bezugspunkt der Organisation, der Auswahl von Inhalten und der Zielsetzung genommen werden. Sie formulieren und akzentuieren einen Anspruch in Richtung „Selbstverwirklichung“.“⁵

Es gibt nun eine Reihe von Aspekten sowohl auf der makro- wie der mikrodidaktischen Ebene, welche schon die Frage aufwerfen, ob und wie Volkshochschulen tatsächlich teilnehmerorientiert denken und arbeiten:

- Die soziale Erreichbarkeit der Teilnehmerorientierung ist – wie im gesamten deutschen Bildungssystem – trotz des „Volks“-Anspruchs der Volkshochschulen

bekanntlich beschränkt. Sie bleiben nach wie vor ein überwiegend weibliches Mittelschichtsphänomen. Trotz aller Bemühungen es bislang nur bedingt gelungen, die sozialen und geschlechtsspezifischen Zugangsbarrieren aufzubrechen. Die Volkshochschule erreicht das „Volk“ in seiner Gesamtheit eben nicht.

- Der Teilnehmer-Begriff (auch in seiner oben erwähnten ökonomischen Variante) ist höchst unspezifisch. „Den“ oder „die“ Teilnehmer/in gibt es ja bekanntlich nicht, doch wird dies nach wie vor suggeriert bzw. werden die Differenzen sowohl in der Planung wie in der didaktischen Ausgestaltung weitgehend ignoriert. Mit Angeboten für bestimmte „Zielgruppen“ wurde seit den 60er Jahren zwar versucht, eine gewisse Differenzierung in die Programmstruktur hineinzuwoben, doch bleibt auch dieser Zielgruppen-Begriff in seiner Definition und Zuordnung eher vage („Angestellte, Frauen, Kinder und Migranten“) und ist bei genauer Betrachtung in der jeweiligen Binnenstruktur der anvisierten Gruppe wieder genauso unspezifisch wie der Teilnehmer-Begriff in seiner Gesamtheit. Eine auf den Erkenntnissen der Sozialpsychologie und der Milieuforschung basierende Programmplanung, Unterrichtsdidaktik und Kommunikationspolitik sind selten.⁶
- Sowohl in der pädagogischen Ausrichtung (Lehr-/Lernformen) wie im Marketing (Produktdistribution und -kommunikation) ist der Auftritt der Volkshochschulen weitgehend milieuspezifisch unreflektiert und unsystematisch. Wenn aber den konkreten Unterrichtsangeboten keine – insbesondere empirisch gestützten – soziologischen und pädagogischen Analysen und Teilnehmerprofile zugrunde liegen (die beispielsweise spezifische Bedingungen von Kompetenzen und Lernverständnissen, Lerngewohnheiten und -abläufen berücksichtigen), dann kann man wohl kaum von einer fundierten spezifischen Teilnehmer-Orientierung sprechen.
- Unterricht in der Volkshochschule ist – allen didaktischen Erörterungen der letzten 40 Jahre zum Trotz – nach wie vor in überwiegendem Maß frontal- und damit dozentenorientiert. Die Kommunikation wird (analog der vorherrschenden schulpädagogischen Praxis) weiterhin einbahnstraßenmäßig gesteuert („Dozent/in fragt – Teilnehmer/in antwortet), Vortrag, Lehrbuch und „ganz modern“ die Ppt-Präsentation bestimmen weitgehend den Unterrichtsablauf. Kollektive Lernformen kommen allenfalls mal als kurze (häufig unstrukturierte) Arbeitsgruppenphasen vor, individuelle Selbstlernelemente reduzieren sich auf (fremdbestimmte) Hausaufgaben. „Selbstgesteuertes Lernen“ innerhalb der Volkshochschule bleibt ein Schlagwort.
- Allen theoretischen Bekenntnissen zum Trotz sind Volkshochschulen in ihrer „Produktplanung und -gestaltung nach wie vor eher angebots- als nachfrageorientiert ausgerichtet. Volkshochschulveranstaltungen werden überwiegend „von oben“, d. h. von mehr oder weniger professionellen Planern/Planerinnen konzipiert und organisiert, um dann anschließend „verkauft“ zu werden. Natürlich spielt dabei die Überlegung der vermuteten Nachfrage auch eine zentrale Rolle, ist aber nicht der wesentliche Entscheidungsfaktor – und kann dies aus spezifischen bildungspolitischen wie pädagogischen Erwägungen heraus auch nicht ausnahmslos sein. Programmplanung als Produktentwicklung in der Volkshochschule erfolgt – sofern nicht inzwischen ökonomische Kriterien ohnehin die Oberhand

gewonnen haben – immer noch vorwiegend aus der Einschätzung gesellschaftlicher Bedarfe heraus, weniger nach individuellen Bedürfnissen der Adressaten. Im Bewusstsein der Planenden bedeutet Nachdenken über die Teilnehmer/innen dann meist nur die Sehnsucht nach einer möglichst hohen Zahl an Anmeldungen.

- Die Professionalisierung der Volkshochschulplanung seit den 70er Jahren hat neben allen Vorzügen auch den organisationssoziologischen Nachteil mit sich gebracht, dass der grundsätzliche Denkansatz in der alltäglichen Arbeit nicht von der „Lernenden-“ oder „Kundenperspektive“ ausgeht, sondern von der Organisationsperspektive und vom persönlichen Interessen- und Wahrnehmungsprofil des hauptamtlich planenden Personals. Die Teilnehmenden bilden die Objekte, nicht die Subjekte organisationalen Handelns. Zwischen der milieuspezifischen und bildungssoziologischen Prägung der Planenden und dem der erreichten bzw. erreichbaren Adressatenkreise dürfte dabei durchaus ein signifikanter Zusammenhang bestehen.⁷
- Eine Mitwirkung von Teilnehmenden an der Programmplanung oder auch an der Unterrichtsgestaltung gibt es in der Regel nicht. Dies bleibt den „Profis“ vorbehalten. Ansätze mit der Bildung von „Hörerräten“ in der Weimarer Zeit wie auch heute immer wieder einmal versuchte Anläufe zur Teilnehmermitbestimmung („Programmräte“, „Runder Tisch“) sind Ausnahmen. Sie sind zumeist in den Anfängen stecken geblieben oder nach gewisser Zeit wieder in der Versenkung verschwunden. An der konkreten Programmplanung waren die Teilnehmenden ohnehin meist nicht wirklich beteiligt. Natürlich gibt es die Möglichkeit der Bedürfnisanmeldung gegenüber der Volkshochschule, jedoch haben sich beispielsweise schriftliche Teilnehmerumfragen erfahrungsgemäß als wenig aussagekräftig und für die Planungspraxis kaum belastbar erwiesen. Bei einigen Zielgruppen-Modellen (z. B. Frauen-, Senioren- und Allgemeinbildungsakademien) gibt es zwar einen gewissen inhaltlichen Planungseinfluss, doch dies berührt nur kleine Sondersegmente, nicht das Gros des Volkshochschulangebots.

Die Teilnehmerorientierung als ein Schlüsselbegriff in der Praxis der Erwachsenenbildung ist hier zwar akzeptiert und verbreitet, aber bei den Akteuren in der Regel nur diffus begründet. Im Wesentlichen wird er methodisch und nicht theoretisch verstanden. Er zielt in erster Linie auf flexible „Handlungsstrategien in Abhängigkeit vom jeweiligen Handlungskontext“⁸, seien diese eher mikrodidaktischer oder gar marketingorientierter Natur.

Es ist aber gar keine Frage: Hinter die Teilnehmerorientierung kann heute keine pädagogische Institution zurückfallen. Im besonderen Charakter der Volkshochschule, deren Existenzgrundlage und Wirksamkeit auf der freien bzw. freiwilligen Nachfrage und Teilnahme beruht, ist diese wesentlich. In der „radikalen“ Variante einer konstruktivistisch begründeten „Ermöglichungsdidaktik“ (vgl. Arnold/Gómez Tutor 2007 und Arnold/Pätzold 2008) wird das Prinzip der Selbststeuerung der Lernenden sogar absolut gesetzt. Alles Denken und Handeln wird sich letztendlich an der Teilnehmerorientierung ausrichten müssen. Denn wenn sie den Menschen keinen kogni-

tiven wie affektiven „Zugewinn“ bringen würde, dann hätte die Institution ihren Sinn und Zweck nicht erfüllt. Und sie hätte zudem ein leeres Haus.

IV. Mythos 3: Flächendeckung

Wahrscheinlich gibt es nur wenige Regionen in Deutschland, in denen die Einrichtung einer Volkshochschule – sei es als eigenständige Einrichtung, sei es in Form einer Außenstelle – nicht vorzufinden ist. Knapp 1.000 Volkshochschulen mit rund 3.500 Außen- und Zweigstellen sind es bundesweit. Dies ist das Ergebnis einer bis heute nicht abgeschlossenen Entwicklung, die in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts begonnen hat.⁹

Doch was sagt diese scheinbar universelle Existenz aus über die reale Präsenz? Ist damit tatsächlich eine breite und uneingeschränkte Zugänglichkeit zum gesamten Spektrum des „klassischen“ VHS-Angebots gewährleistet? Was sagt die nominelle Existenz aus über die rechtlichen, organisatorischen Strukturen und Rahmenbedingungen, erst recht über die fachliche und pädagogische Qualität? Sind die Programmstrukturen quantitativ wie qualitativ überhaupt vergleichbar? Allein im Großraum Mittlerer Neckar reicht die Spannweite von der VHS Stuttgart (596.000 Einwohner, 153.000 UE, 58 hauptamtliche Mitarbeiterstellen) bis zur VHS Schlierbach (3.700 Einwohner, 379 UE, 0,18 hauptamtliche Mitarbeiterstelle) (Volkshochschulverband Baden-Württemberg 2009). Die meisten Außenstellen werden ehrenamtlich geführt und bieten in der Regel ein reduziertes Programmangebot. Der Grad der inhaltlichen Anbindung und organisatorischen Steuerung ist sehr unterschiedlich; Professionalisierungsgrad und Leistungsfähigkeit stehen immer in der Gefahr, in gegensätzliche Richtungen zu divergieren.

Verfügen die Volkshochschulen tatsächlich über eine einheitliche Corporate Identity? Wie ausgeprägt ist der Blick über den eigenen Tellerrand, d. h. die zuständige Kommune bzw. das eigene Einzugsgebiet, hinaus? Volkshochschulen sind nicht zuletzt infolge ihrer Trägerstruktur weitgehend der lokalen Binnenperspektive verhaftet. Das (Selbst-)Bewusstsein, als „Lokalmatadoren“ ihr eigenes kleines „Königreich“ zu „regieren“ ist bei vielen VHS-Leitungen durchaus ausgeprägt – auch wenn sie dies nicht immer bewusst ausleben. Zu den Nachbareinrichtungen hält man vielfach freundliche Distanz, eine kollegiale Unverbindlichkeit, die zumeist von Desinteresse, gelegentlich aber auch durch Konkurrenzängste geprägt ist. Das Bewusstsein der Zusammengehörigkeit, der Notwendigkeit eines im Erscheinungsbild einheitlichen und inhaltlich geschlossenen (überörtlichen) Auftretens, das Gefühl der (Mit-) Verantwortlichkeit für die Institution „Volkshochschule“ an sich – all dies ist sehr unterschiedlich ausgeprägt und mit einer gewaltigen Spannweite behaftet, in der Praxis mehr noch wie im theoretischen Selbstanspruch.

Nimmt man zur Feststellung des Integrationsgrads allein den Indikator der personellen Teilnahme an regionalen wie zentralen Veranstaltungen des Landesverbands, dann ist das Ergebnis ziemlich ernüchternd: In Baden-Württemberg weisen von 174 Volkshochschulen nur rund 50 bis 60 Einrichtungen eine einigermaßen regelmäßige Beteiligung am Verbandsgeschehen auf, die Mehrzahl von ihnen (aber keineswegs al-

le) in aktiven Funktionen (z. B. regelmäßige Mitarbeit in Arbeitsgruppen und Gremien). Einige weitere beteiligen sich zumindest sporadisch. Und der Rest? Das sind weit über 100 Einrichtungen, von denen man wenig oder gar nichts sieht und hört. Bei einigen von ihnen ist noch nicht einmal der Name der Leitung bekannt. Das ist übrigens keineswegs ein ausschließlich durch die Organisationsgröße bedingtes Problem – „Outcasts“ gibt es ebenso wie engagierte Mitstreiter/innen in allen Größenklassen.

Wenn also von Flächendeckung die Rede ist, dann ist das die euphemistische Vernebelung der enorm ausgeprägten Varietät und Differenz von Volkshochschulen in ihrer Gesamtheit, die keineswegs – wie der Begriff suggeriert – eine überall und jederzeit gleiche Teilhabe-Chance der Menschen zu vergleichbaren Rahmenbedingungen und Qualitätsstandards garantiert.

Wir haben es demnach bei der Flächendeckung mit einem Mythos zu tun, dessen Funktion dennoch eine positive ist: Er formuliert einen Anspruch, der seit jeher zu den Gründungspostulaten der Erwachsenenbildung gehört hat, nämlich (Weiter-) Bildungsmöglichkeiten überall für alle anbieten zu wollen. Er ist Ausdruck eines der Volkshochschulidee inhärenten sozialen Gleichheitsanspruchs. Dessen Realisierung ist abhängig von Bedingungen und Strategien, an denen die Volkshochschulen von jeher arbeiten (auch wenn sie nicht in jedem Fall von ihnen beeinflussbar sind). Entscheidendes Erfolgskriterium dürfte dabei die räumliche Erreichbarkeit für die Menschen sein¹⁰, die Gewährleistung eines einigermaßen umfassenden und differenzier-ten Programmangebots (was häufig nur in Kooperationsverbünden möglich ist) sowie annähernd gleiche Qualitätsstandards.

Dieser Anspruch ist natürlich den meisten Volkshochschulen in der Theorie sehr wohl bewusst. In der Distributionsplanung steht – zumal in Einrichtungen mit örtlich stark zersplitterten Raumkapazitäten – das Kriterium der teilnehmerfreundlichen Zugänglichkeit (wozu neben den Aspekten der zentralen Lage, der ÖPNV-Anbindung, der Parkmöglichkeiten auch die Auffindbarkeit durch beschilderte Wegweisung gehören) selbstverständlich an vorderster Stelle. Auch sind struktur- und kommunalpolitische Grundüberlegungen durchaus maßgeblich (orts-/stadtteilbezogene Versorgung, Einbeziehung kleinerer oder randständiger Gemeinden). Aber in vielen Fällen verfügt die jeweilige Volkshochschule über zu wenige Entscheidungsoptionen, weil die entsprechenden Kapazitäten (z. B. für die geplante Veranstaltung geeignete Räumlichkeiten, organisatorische oder personelle Ressourcen) schlichtweg fehlen oder weil die Erwartung der erforderlichen Kundenakzeptanz zu niedrig ist.

Die – wenn auch unvollkommene – Omnipräsenz der Volkshochschulen ist grundsätzlich betrachtet zweifelsohne eine strategische Stärke mit hohem Entwicklungspotenzial. Gegenüber allen anderen Weiterbildungseinrichtungen stellt es ein wesentliches Alleinstellungsmerkmal dar, das insbesondere auch gegenüber den politischen Entscheidungsträgern ein nicht zu unterschätzendes Gewicht einnimmt. Aber Omnipräsenz ist nicht alles. Wirkliche Stärke kann daraus erst erwachsen, wenn sich überall effektiv arbeitende und eng miteinander kooperierende Einrichtungen in einem geschlossen auftretenden und schlagkräftigen Landesverband zusammenfinden. Es kommt also darauf an, die vorhandenen Möglichkeiten konstruktiv zu nutzen.

V. Mythos 4: Vernetzung

Unter dem Begriff der Vernetzung werden in Volkshochschulen äußerst verschiedenartige Außenbeziehungen verstanden, wobei diese zudem häufig auf unterschiedlichen Ebenen operieren. Die Absprachen zwischen einzelnen Fachbereichen einer großen Volkshochschule, die Mitarbeit in einem Arbeitskreis des Landesverbands, die Zusammenarbeit mit anderen Fachämtern innerhalb einer städtischen Verwaltung, die Beteiligung an einem Veranstaltungs-Projekt oder die Mitgliedschaft in einem Planungsverbund – alles läuft unter dem selben Schlagwort.

Zusammenschlüsse von Volkshochschulen als gleichberechtigten Partnern sind historisch zunächst nur auf der Verbandsebene gedacht worden. Bezeichnenderweise kamen diese immer erst recht spät zum Tragen; die föderalen Strukturen in der Bundesrepublik taten dann ein Übriges zur Zersplitterung der Weiterbildungslandschaft¹¹. So tun sich alle Landesverbände wie auch sein bundesweiter Dachverband (dvv) bis heute schwer, nach außen ein einheitliches Bild und geschlossenes Auftreten zu gewährleisten. Und nach innen ist der Vernetzungsgedanke erst in den letzten zehn Jahren wirklich virulent geworden. Vereinzelte Ideen eines „Konzernverständnisses“ (z. B. im Volkshochschulverband Baden-Württemberg) sind jedoch bislang ziemlich wirkungslos geblieben. In den Köpfen auch des hauptamtlichen Personals spielt die Verbandsstruktur immer noch eine eher untergeordnete Rolle.

In den meisten Fällen geht es aber auch gar nicht um ausgebaute Netzwerke im eigentlichen Sinne, sondern lediglich um kurzzeitige und funktional eng umgrenzte Kooperationen (die natürlich Kernelemente einer Vernetzung und Potenziale zu deren Netzwerk- Ausbau enthalten). Der inflationäre Gebrauch des Netzwerk- Begriffs wirkt dabei wie eine offenbar konsensuale Modeerscheinung, um die „Anschlussfähigkeit an aktuelle Entwicklungstendenzen in den organisierten Zusammenhängen der modernen Gesellschaft zu signalisieren“ (Gnahn/Dollhausen 2006, S. 3). Im Bewusstsein der Planenden sind die Volkshochschulen weitaus „vernetzter“ als sie es in Wirklichkeit sind.

Die vorhandene Begriffsunschärfe ist dabei nur Ausdruck einer verbreiteten Unklarheit über Strukturen und Funktionsbedingungen von Netzwerken. Häufig sind schon die Erwartungen und Zielvorstellungen beim Einschlagen einer Vernetzungsstrategie unscharf. Dazu gehört auch ein diffuses Bild von den Partnerstrukturen und vor allem der Partner- wie Eigeninteressen („akteursspezifische Zwecksetzungen“¹²). Die Probleme, die sich aus dem Eingehen von Kooperationsverhältnissen mit stark differierenden, mitunter zudem auch noch konkurrierenden Partnerorganisationen ergeben, werden deshalb häufig unterschätzt und deshalb auch nicht professionell gemangelt. Häufig wird ein immenser und ineffizienter Kommunikationsaufwand betrieben. Dadurch werden selbst unter günstigen Bedingungen mögliche Synergieeffekte und erreichbare Vorteile „aufgefressen“ (Bayer 1998, S. 23). Nicht selten ist dann – gerade unter dem Aspekt der Aufwand-Ergebnis-Relationen – Frustration die Folge.

„Alles überall mit allem“ zu vernetzen, ist ein Anspruch, der in der Realität schnell zu inhaltlicher Beliebigkeit und organisatorischer Verzettelung führen kann. Wenn die „Passung“ zwischen den kooperierenden Partnern schon im Grundsatz

nicht stimmt – weder in intentionaler, noch in inhaltlicher noch in organisationaler und nicht zuletzt auch in emotionaler Hinsicht – dann droht zum einen schnell ein Verlust an eigener Authentizität und öffentlicher Glaubwürdigkeit. Unschärfe Grenzen und ungleichgewichtige Erwartungen führen dann zum anderen zur einseitigen Funktionalisierung, zur Vereinnahmung zugunsten partieller Fremdinteressen, welche mitunter den eigenen sogar entgegen stehen. Volkshochschule als „kommunale Dienstleisterin“ wird dann genau dieses im wörtlichen Sinne, nämlich die „dienstbare Liese“ für lästige Geschäfte, die andere zwar benötigen, selbst aber nicht auf sich nehmen wollen. So organisiert dann die Volkshochschule Bürgerreisen, Stadtfeste und Dienstjubiläen, stellt Organisationskapazität und Ausstattung für Weihnachtsfeiern, liefert für andere Einrichtungen Flyer und Plakate, wickelt Protokoll- und Rechnungsführung sowie den Schriftverkehr für alle Partner ab und verleiht mitunter sogar ihr Personal als Aushilfskraft an andere Ämter und Vereine. Denn Volkshochschule ist ja für „alle(s)“ da. Man glaubt sich dadurch „unentbehrlich“ zu machen, wird in Wahrheit aber lediglich instrumentalisiert.

Projektorientierung ist in Mode gekommen. Hier ergänzt sich der Netzwerkgedanke wunderbar mit der finanzpolitischen Erfordernissen geschuldeten Jagd nach „lukrativen“ Geldtöpfen. Aber die Summe auch guter Einzelprojekte schafft noch lange keine qualitätsvolle, ganzheitliche und nachhaltige Bildungsarbeit – und wirkliche Netzwerke schon gar nicht. Man muss aufpassen, dass aus dem verbreiteten Springen von Projekt zu Projekt, von Programm zu Programm, von Modell zu Modell nicht ein zwanghaftes Ersatzhandeln entsteht, das den Mangel an durchdachten langfristigen Weiterbildungskonzepten und Gesamtstrategien zu übertünchen sucht (Bayer 1998, S. 26).

Doch umgekehrt betrachtet: Die Ausbreitung von Netzwerkstrukturen lässt sich natürlich auch positiv interpretieren als kreative Entwicklung neuer Organisationsformen im Umgang mit der Unsicherheit, die sich aus der „Beschleunigung und der wachsenden Tiefenschärfe von Strukturveränderungsmöglichkeiten innerhalb des eigenen und innerhalb anderer Systeme ergibt“ (Luhmann 2000, S. 408 f.). Die Einbindung von Volkshochschulen in solche vernetzten Strukturen, möglicherweise sogar ihre Rolle als Hauptträgerin, ist zweifelsohne für sie auch eine Chance. Solche Verbünde initiieren nämlich im besten Fall (selbst-)kritische Reflexion und Revision eingespielter Praktiken der Führung, Kommunikation und Kooperationsarbeit in den Einrichtungen (Gnahn/Dollhausen 2006, S. 14). Netzwerke erhöhen das Kompetenz- und Innovationspotenzial sowohl in programmplanerischer wie in innerorganisatorischer Hinsicht. Sie ermöglichen inhaltliche Projekte, die einzelne Einrichtungen alleine niemals stemmen könnten und stärken die bildungs- und kommunalpolitische Stellung der Einrichtungen. Gerade letzterer Gesichtspunkt besitzt naturgemäß in Zeiten institutionellen Wandels und finanzpolitischer Krisenentwicklungen einen hohen Stellenwert. Für kleinere Einrichtungen und in Marktkonstellationen mit hohem Konkurrenzdruck kann dies Existenz sichernde Bedeutung haben.

VI. Noch ein paar Schlussbemerkungen

Mythische Aussagen werden meist nicht als solche wahrgenommen. Sie beruhen überwiegend auf wenig expliziten und reflektierten Selbstbildern und -ansprüchen, auf „gefühlter“ Realitätswahrnehmung und implizitem Wissen. Mythen sind deshalb eine anstrengende Herausforderung an die Profession, eine ständige Aufforderung zur kontinuierlichen Selbstreflexion und Handlungskorrektur.

Aufarbeitung bestehender wie neu entstehender Mythen bedeutet dabei: analytische Differenzierung und selbstreflexive Entideologisierung auf einer empirisch gestützten Grundlage (Fundamentierung). Denn „es mangelt nicht nur an historischer, sondern auch an empirischer Vergewisserung.“¹³ Dies sind unerlässliche Bedingungen eines fortwährenden Dekonstruktionsprozesses, in dem der Realitätsgehalt von Organisationsmythen immer wieder (selbst-)kritisch abgeklopft wird auf immanente Widersprüche, einseitige Betrachtungsperspektiven, übersehene oder unterschätzte Veränderungsprozesse¹⁴. (Selbst-)Bewusstes Arbeiten mit Mythen und deren „Entmythologisierung“ machen dann Sinn, wenn dies „in kritischer Absicht geschieht, mit dem Bestreben, irrationale Fixierungen, falsche Kausaldeutungen, leere Rituale als solche deutlich zu machen und sie damit der Begründungsnotwendigkeit und Verbesserungsmöglichkeit zu öffnen“ (Schreyögg 1985, S. 161). Nur so ist die notwendige Korrektur „blinder Flecken“ möglich.

Solche unvermeidbaren Diskrepanzen zwischen Ansprüchen und Realitäten können zwar durch Mythen überlagert, verdeckt werden – wirklich schließen können diese die Diskrepanzen nicht. Aber es geht um eine realitätsgerechte Verwirklichung der in ihnen enthaltenen impliziten und expliziten Ansprüche und Zielsetzungen mit dem erhofften Ergebnis einer qualitativen Fortentwicklung, nicht um die selbstberuhigende Pflege unrealistischer – wenngleich auch unvermeidlicher – Illusionen.

Doch wenn auch Sinnen und Streben aller beteiligten Akteure auf dieses Ideal hin wahrscheinlich am Ende niemals vollständig erfüllbar sein werden, so gilt immer noch die Erkenntnis: „...Bildungsarbeit ohne einen – auch kontrafaktischen – normativen Fluchtpunkt im Sinne einer notwendigen Illusion (nicht Utopie), ist seit jeher gar nicht vorstellbar“ (Wittpoth 2007, S. 47).

Anmerkungen

- 1 Typisch sind häufig zu beobachtende Abwehrreflexe, die in prinzipiellen Abschottungs-Argumentationen wie „Bei uns ist das alles ganz anders.“ oder „Das hat sich immer schon so bewährt.“ niederschlagen.
- 2 „Mythische Bilder erzeugen eine Wahrheit, die an sich selbst gemessen werden will. ... Mythische Darstellungen lassen sich an methodischen Parametern weder falsifizieren noch verifizieren. Weder Commonsense noch ein statistischer Erfahrungsdurchschnitt sind imstande, als Instanzen seiner Überprüfung oder gar seines Verständnisses aufzutreten.“ Boehm, Gottfried: Mythos als bildnerischer Prozeß, in: Bohrer, K. H. (Hrsg.): Mythos und Moderne. Begriff und Bild einer Rekonstruktion. Frankfurt a.M., 1983, S. 533
- 3 Zum Gegenteil ganzheitlich strukturierter Organisationen führen „Arbeits- und Bewusstseinsformen, die stärker individualisiert bzw. partialinteressenorientiert sind und gemein-

- same Zieldefinitionen sowie verbindliche Abstimmungen behindern“. Siehe: Ehse, Christiane/Zech, Rainer: Professionalität als Qualität in der Erwachsenenbildung. Zur Organisationsentwicklung von Volkshochschulen im Spannungsfeld diversifizierter Lernmilieus und wirtschaftlicher Marktanforderungen. In: Zech, R./Ehse, Ch. (Hrsg.): Organisation und Lernen, Hannover 1999, S. 38
- 4 Vgl. Bayer, Mechthild: Anforderungen an Innovationen. In: Faulstich, P./Bayer, M./Krohn, M (Hrsg.): Zukunftskonzepte der Weiterbildung. Projekte und Innovationen. Weinheim-München 1998, S. 24. Jüngstes Beispiel ist der Entwurf der Bund-Länder-Kommission zum Deutschen Qualifikationsrahmen als Umsetzung der EU-Empfehlungen des EQF mit seiner einseitigen Ausrichtung auf „Employability“.
 - 5 Luchte, Katja: Teilnehmerorientierung in der Praxis der Erwachsenenbildung, Weinheim 2001, S. 47 f. (im Anschluss an Breloer, G., 1980). Schäffter weist allerdings darauf hin, dass es sich beim Begriff der „Teilnehmerorientierung“ primär um eine Handlungs- und nicht um eine Planungskategorie handle: „Sie fasst unterschiedliche ‚reflexive Mechanismen‘ innerhalb der didaktischen Organisation zusammen, mit denen ein Aussteuerungsprozess situativ möglich wird, von dem antizipierende Planungsverfahren restlos überfordert würden.“ Schäffter, Ortfried: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. a. a. O., S. 302
 - 6 Siehe die Ansätze eines Milieumarketings bei Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland (3 Bde.), Bielefeld 2004–2008
 - 7 Dies näher zu untersuchen wäre eine interessante Forschungsaufgabe.
 - 8 Siehe Luchte, K., a. a. O, S. 161
 - 9 Demgegenüber hatte der Gründungsboom an Volkshochschulen zum Beginn der Zwanziger Jahre („Volkshochschulrummel“) keine nachhaltige Wirkung; der Großteil ging in den Wirtschaftskrisen 1923 und 1929 sowie auf Grund eigener Fehlentwicklungen wieder unter.
 - 10 Teilnehmerumfragen legen nahe, das bei Kursveranstaltungen i. d. R. eine Wegezeit von rund 30 Minuten noch akzeptiert wird, wobei natürlich Verkehrsmittel, -wege und Tageszeiten eine mit entscheidende Rolle spielen.
 - 11 Der Hohenrodter Bund (1923) als harter Kern der „Neuen Richtung“ war ein loses Diskussionsforum für höchst unterschiedliche Volkshochschulkonzepte und deren Protagonisten. Erst 1927 kam es zur Gründung des Reichsverbands der Deutschen Volkshochschulen, der 1933 bereits wieder sein unfreiwilliges Ende fand. Im heutigen Baden-Württemberg kam es zwar bereits 1946 zur Bildung von Arbeitsgemeinschaften in verschiedenen Landesteilen, jedoch erst 1967 zur Gründung des Volkshochschulverbands Baden-Württemberg. Andere Landesverbände waren da schneller, und 1953 entstand dann der Deutsche Volkshochschulverband (dvv).
 - 12 Gnahn, Dieter/Dollhausen, Karin: Koordination von regionalen Bildungsnetzwerken – eine neue Aufgabe für Volkshochschulen? Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) 2006, Internetservice [texte.online, http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de), S. 4. Ein Problem entsteht auch schon dadurch, dass „Netzwerke sich selten vor ihrem Start in dieser begrifflichen Form definieren.“ (Klingebiel, Sibylle: Aufwand und Ertrag einer Netzwerktägerschaft: VHS Rheingau-Taunus, in: von Küchler, F.: Organisationsveränderungen von Bildungseinrichtungen, Bielefeld 2007, S. 99.
 - 13 Wittpoth, Jürgen: Theorie (in) der Erwachsenenbildung, in: Report, 30. Jg. 2007 H. 2, S. 49. Die Nutzenfunktion der Dekonstruktion muss durchaus auch kritisch gesehen werden. „Mythoskritik und Entmythologisierungsversuche, so notwendig sie sind, gebären selbst wiederum Mythen, wenn auch in anderen Kontexten und – vielleicht – weniger spektakulär.“ so Retter, Hein: Kommunikation über Reformpädagogik. In: Korte, Peter/Osterwalder, Fritz/Retter, Hein (Hrsg.): Reformpädagogik. Neue Zugänge – Befunde – Kontroversen, Bad Heilbrunn 2004, S. 210; vgl. auch Anm. 42.

- 14 Nur eines sollte nicht sein: Mythenbildung als billiges Mittel für die „psychologische Selbsttäuschung zur Rettung pädagogischer Arbeitsplätze“ (Siebert, Horst: Keine Zeit für Theorie? S. o., S. 81)

Literatur

- Arnold, Rolf/Gómez Tutor, Claudia: Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik, Augsburg 2007
- Arnold, Rolf/Pätzold, Henning: Bausteine zur Erwachsenenbildung, Baltmannsweiler 2008
- Bayer, Mechthild: Anforderungen an Innovationen. In: Faulstich, P./Bayer, M./Krohn, M (Hrsg.): Zukunftskonzepte der Weiterbildung. Projekte und Innovationen. Weinheim-München 1998
- Douglas, Mary: Wie Institutionen denken. Frankfurt a.M., 1991, S. 164
- Gnahn, Dieter/Dollhausen, Karin: Koordination von regionalen Bildungsnetzwerken – eine neue Aufgabe für Volkshochschulen? Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2006, Internetservice texte.online, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de>, S. 3
- Luhmann, Niklas: Organisation und Entscheidung, 2000
- Nuissl, Ekkehard: Politische Erwachsenenbildung und ihre Krisen, in: Report, 30. Jg. 2007 H. 2, S. 70 f.
- Schäffter, Ortfried: Institutionelle Selbstpräsentation von Weiterbildungseinrichtungen – Reflexion pädagogischer Organisationskultur an institutionellen Schlüssel-situationen. In: Nittel, Dieter/Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld 2003, S. 168
- Schreyögg, Georg: Mythen in Organisationen – Zwischenbemerkungen zu einer neuen Strömung in der betriebswissenschaftlichen Forschung, in: Bühler, W./Hofmann, M./Malinsky, A. u. a. (Hrsg.): Die ganzheitlich verstehende Betrachtung der sozialen Leistungsordnung. Festschrift Josef Kolbinger zum 60. Geburtstag (Linzer Universitäts-schriften Bd. 6), Wien – New York 1985, S. 161
- Volkshochschulverband Baden-Württemberg (Hrsg.): Arbeit der Volkshochschulen in Baden-Württemberg 2008 (Landesstatistik), Leinfelden-Echterdingen 2009
- Wittpoth, Jürgen: Theorie (in) der Erwachsenenbildung, in: Report, 30. Jg. 2007, H. 2
- Zech, Rainer: Mythos Organisation, in: Ehses, Christiane/Zech, Rainer (Hrsg.): Organisation und Lernen, Hannover 1999

Interview mit weiblichen Führungskräften der VHS „Das Berufsbewusstsein weiblicher Führungskräfte“

Bearbeitet von Andrea Siewert-Kölle

Zu den ausgewiesenen Innovationsträgern im Professionalisierungsprozess der Erwachsenenbildung zählt die Gruppe der weiblichen Führungskräfte. Dieser in den letzten Jahren stark angewachsene Kreis tritt in ihren gestalterischen Ambitionen nicht nur umsichtig, sondern auch weitsichtig auf. Gerade weil diese Personengruppe in einem hohen Maße nachhaltig und zukunftsorientiert agiert, erscheint die Beantwortung der Frage interessant, inwieweit ihr gegenwärtiges Handeln Fluchtpunkte in der Vergangenheit aufweist: Beziehen die Protagonistinnen die Sinnquellen ihres Handelns aus der Geschichte der Erwachsenenbildung und der Frauenbildung, haben oder hatten sie Vorbilder in Gestalt real existierender Figuren oder identifizieren sie sich in anderer Weise mit dem kollektivhistorischen Rahmen der Weiterbildung?

An dem Interview nahmen *Barbara Cakir-Wahl*, Direktorin der VHS Frankfurt, *Iris Bergmiller-Fellmeth*, Betriebsleiterin der VHS Rüsselsheim, *Gudrun Luck*, Leiterin der VHS Jena und *Dagmar Mikasch-Köthner*, Leiterin der VHS Stuttgart, teil.

Sind Sie die erste Frau in Ihrer Einrichtung, die in einer Führungsposition tätig ist?

Barbara Cakir-Wahl: Die führenden Köpfe der Frankfurter Volksbildung waren in den letzten 120 Jahren (solange existiert die Volksbildung in organisierter Form in dieser Stadt) fast ausschließlich Männer. Es gab allerdings auch eine – wenngleich sehr kurzzeitige – Ausnahme. Beim Wiederaufbau des Frankfurter Bundes für Volksbildung nach dem Krieg spielte Else Eppstein zusammen mit Carl Tesch eine wichtige Rolle. Beide wurden ab 1946 Geschäftsführer, Else Eppstein starb dann 1948. Ihr besonderer Verdienst war es, die amerikanische Militärregierung davon zu überzeugen, die Volksbildungsarbeit nach dem desaströsen Ende und dem Naziterror in Frankfurt neu organisieren zu dürfen. Und sie muss ein ziemliches Organisationstalent gewesen sein, weil sie unter den damaligen kaum vorstellbaren Bedingungen in sehr kurzer Zeit die Zahlen der Hörer/innen (wie es damals hieß) verdoppeln konnte. Sie selbst gehörte übrigens zusammen mit ihrem Mann Wilhelm Eppstein zu den aktiven Antifaschisten während der Nazizeit. Also für kurze Zeit hat eine starke und politisch aktive Frau eine wichtige Rolle an der Spitze der Frankfurter Volksbildung gespielt.

Wenn ich allerdings die letzten 60 Jahre betrachte, so waren die Führungspositionen der Frankfurter Volkshochschule ausschließlich männlich besetzt gewesen. Insofern war die Besetzung der Direktorenstelle 2006 mit einer Frau tatsächlich ein Novum für Frankfurt, zumal ich zu dem Zeitpunkt auch die erste Frau war, die einen Eigenbetrieb in dieser Stadt geleitet hat. Inzwischen gibt es eine zweite Frau an der Spitze des Eigenbetriebs Kindertagesstätten.

Iris Bergmiller-Fellmeth: Ja

Gudrun Luck: Die Volkshochschule Jena wurde am 25. Februar 1919 gegründet. Seit 1963 leiten Frauen, mit einer Unterbrechung von zwei Jahren, die Einrichtung.

Dagmar Mikasch-Köthner: Wenn man „nur“ die Leitung der Einrichtung (nicht die Fachbereichsleitungen) als Führungsposition ansieht, ja.

Wie hat sich das Verhältnis von Männern/Frauen in pädagogischen Funktionen entwickelt?

Barbara Cakir-Wahl: Die Volkshochschule ist sowohl was ihre Belegschaft betrifft als auch die Kursleiter/innen und Teilnehmer/innen bekanntlich eine stark weiblich geprägte Institution. Frauen bilden in allen drei Gruppen die Mehrheit. Das ist traditionell so und daran hat sich nicht viel verändert. Aktuell haben wir an der VHS Frankfurt, die zu den sieben größten Volkshochschulen in Deutschland zählt, 23 Pädagoginnen und 13 Pädagogen. Wir haben in einigen Teams inzwischen eine gute Mischung: Männer und Frauen, unterschiedliche Altersgruppen (Generationen) und immerhin 14 Prozent Mitarbeiter/innen mit Migrationshintergrund. Durchgehend ist es mir noch nicht gelungen, in allen Teilbereichen der VHS mit vielfältig zusammengesetzten Teams zu arbeiten. Da ist noch viel zu tun. Persönlich halte ich diese Frage jedoch für sehr bedeutsam und für eine zukunftsorientierte VHS für unerlässlich.

Nehmen wir zum Beispiel die Gesundheitsbildung: Sie war über viele Jahre fest in weiblicher Hand und an den Veranstaltungen nahmen überwiegend Frauen teil. Jetzt arbeitet ein Mann mit im Gesundheitsteam und wir erhoffen uns u. a., dass auch mehr Männer mit einem in Teilen veränderten Angebot angesprochen werden.

Iris Bergmiller-Fellmeth: Auf den festen Stellen HPM Frauen, auf den befristeten Projektstellen zwei Drittel Männer, ein Drittel Frauen.

Gudrun Luck: Bezogen auf unsere Einrichtung kann ich das ab Mitte der 1980er Jahre überblicken. Zu dieser Zeit bis kurz nach der Wende gab es wesentlich mehr hauptberufliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (18 bis 20) an unserer Einrichtung, da es für den zweiten Bildungsweg etliche fest angestellte Lehrer gab. Frauen stellten schon damals die größere Mitarbeitergruppe. Heute sind an unserer Einrichtung zwei Männer und sechs Frauen sowie ein Zivildienstleistender hauptberuflich tätig. An unserer Einrichtung arbeiten drei pädagogische Mitarbeiterinnen (einschl. Leiterin) und ein pädagogischer Mitarbeiter. Dieses Verhältnis ist seit der Wende konstant.

Auf Landesebene hat sich die Zahl der Leiterinnen seit Anfang der 1990er Jahre verdoppelt (jetzt 10 von 23 Volkshochschulen insgesamt in Thüringen).

Dagmar Mikasch-Köthner: Steigender Anteil von Frauen. Derzeit ist das Verhältnis Frauen : Männer 18 : 3.

Haben Sie in Ihrer Einrichtung ein eigenes Frauenprogramm oder einen Bereich, der sich mit Frauengeschichte beschäftigt? Wenn ja, welche Schwerpunkte und seit wann existierend?

Barbara Cakir-Wahl: Frankfurt hat, was die (neue) Frauenbewegung betrifft, eine starke Tradition und immer eine führende Rolle in der Debatte gespielt. Das spiegelte sich dann auch im Angebotsspektrum der Volkshochschule wider. In den siebziger, achtziger, neunziger Jahren gab es spezielle Frauenforen, die mit den anderen frauenspezifischen Frankfurter Einrichtungen gut vernetzt waren. Sie wurden übrigens sowohl durch die damalige (männliche) VHS-Leitung als auch durch die politisch Verantwortlichen in der Stadt immer wieder scharf attackiert und irgendwann aufgelöst. Das war schon ein Politikum und diese Auseinandersetzung hat mich letztlich persönlich auch stark geprägt.

Die VHS veröffentlichte bis 2004 ein eigenes Frauenbildungsprogramm, und bis dahin existierte sogar eine interne Arbeitsgruppe „Frauenbildung“, die die Konzipierung entsprechender Veranstaltungen und Kurse als Querschnittsaufgabe begriff. Solche Spezialprogramme gibt es seit fünf Jahren nicht mehr. Aber wenn man unsere breite Angebotspalette der letzten Jahre näher betrachtet, finden sich jede Menge Veranstaltungen, die für Frauen besonders interessant sind. Übrigens auch solche, die sich mit der Geschichte bedeutender Frauenpersönlichkeiten beschäftigen. Nur, warum sollen sich damit nicht auch Männer auseinandersetzen?

Insgesamt gibt es immer weniger Kurse an der VHS, die sich ausschließlich an Frauen wenden. Sie werden auch nur dann eingerichtet, wenn sie entsprechend nachgefragt werden. Gelegentlich wird der Wunsch von Frauen an uns herangetragen, in speziellen EDV Kursen oder in der Digitalfotografie ohne Männer lernen zu wollen. Das ist dann für uns kein Thema.

Im Übrigen stellte sich ja schon damals, als die Frauenbewegung ihren Höhepunkt hatte, die Frage, was macht die besondere Qualität von Frauenbildung aus und benötigen Frauen einen besonderen Schutzraum beim Lernen bzw. beim Kompetenzerwerb? Hier gab es auch in jener Zeit stets unterschiedliche Meinungen.

Iris Bergmiller-Fellmeth: Vom eigenständigen Frauenbildungsbereich sind die neu entwickelten Konzeptionen und Kurse in alle Bereiche übergegangen. Frauenkurse im Bereich, Beruf, Sprachen, Gesundheit, Kreativität. Im Bereich Gesellschaft werden in Kooperation mit dem Frauenbüro und dem Frauenzentrum jährliche Frauentagungen zu verschiedenen Themen angeboten. Des Weiteren Frauenreisen in Kooperation mit Migrantinnen (Herkunftsländer) aus Rüsselsheim.

Gudrun Luck: Nein. Es gibt aber natürlich Kursangebote, die sich speziell an Frauen richten oder fast ausschließlich von Frauen wahrgenommen werden (vor allem im Kreativ- und Gesundheitsbereich).

Dagmar Mikasch-Köthner: Ja, die Frauenakademie, die den Namen der Gründerin und Leiterin der Frauenabteilung an der vhs Stuttgart in den 20er Jahren, Carola Rosenberg-Blume, trägt. Frauenbildung hat an der vhs Stuttgart eine lange Tradition, die mit der Einrichtung eines Fachbereichs Frauenbildung in den 80er Jahren und der Gründung der Frauenakademie 1999 in „institutionalisierter Form“ fortgesetzt wurde.

Sind Sie in Gremien zur Frauenarbeit aktiv (z. B. DVV-Frauenausschuss)?

Barbara Cakir-Wahl: Ich bin zwar tatsächlich ein stellvertretendes Mitglied im DVV-Frauenausschuss, aber ich halte diese Frage nicht für relevant. Viel wichtiger ist doch, dass in allen Verbandsgremien auf Landes- oder Bundesebene sowie bei der Besetzung unterschiedlicher, vor allem herausragender Funktionen Frauen stärker präsent sind. Es ist für mich eine positive Erfahrung, dass es immer mehr großstädtische Volkshochschulen gibt, die von Frauen geleitet werden. Und ich erlebe es auch hier in Hessen, dass viele Leitungspositionen der hessischen Volkshochschulen weiblich besetzt sind. Das war nicht immer so. Übrigens beschäftigt sich der DVV-Frauenausschuss u. a. mit diesen Entwicklungen und führt so etwas wie eine Genderstatistik. In den Landesvorständen sind allerdings die Frauen unterrepräsentiert, im Bundesvorstand kann auch noch daran gearbeitet werden.

Iris Bergmiller-Fellmeth: In der Frauenkammer der Stadt Rüsselsheim.

Gudrun Luck: Ja, Mitte bis Ende der 1990er Jahre im DVV-Frauenausschuss

Dagmar Mikasch-Köthner: Zur Zeit nur im Genderrat des baden-württembergischen Volkshochschul-Verbandes, der 2004 durch den Arbeitskreis Frauenförderung angeregt wurde. Diesem habe ich bis zur Gründung des Genderrats angehört und war in den 90er Jahren Delegierte des Landesverbandes im „AK Frauen“ des DVV.

Gab es und/oder gibt es für Sie Vorbilder in der Erwachsenenbildung, wenn ja, sind es Männer oder Frauen?

Barbara Cakir-Wahl: Bleiben wir mal bei den Frauen. Zwei fallen mir spontan ein, die mich besonders beeindruckt haben und noch beeindruckten nicht nur wegen ihrer außergewöhnlichen Lebensleistungen, sondern vor allem wegen ihrer persönlichen Ausstrahlung und ihrer herausragenden politischen Verdienste. Die eine ist die DVV-Präsidentin Rita Süßmuth, die andere die Psychoanalytikerin Margarethe Mitscherlich.

Iris Bergmiller-Fellmeth: Ja, Frauen im Internationalen Netzwerk OWN – Older Women Network und bei den Männern Edgar Weick, Hessische Erwachsenenbildungsstätte Falkenstein.

Gudrun Luck: Aus der Geschichte der VHS Jena heraus eher Männer, die in den 1920er Jahren hier wirkten (Flitner, Reichwein, Lotze u. a.). Gerade zu dieser Zeit haben sich aber auch Frauen sehr aktiv in die Volkshochschularbeit eingebracht. In der Gegenwart sind es Kolleginnen und Kollegen anderer Volkshochschulen.

Dagmar Mikasch-Köthner: Ein großes Vorbild: Carola Rosenberg-Blume. Menschen, von denen ich auf meinem Berufsweg viel gelernt habe und immer noch lerne, sind der Leiter der vhs, an der dieser Berufsweg als pädagogische Mitarbeiterin 1990 begann und – mehr aus der Gegenwart – Kolleginnen (es sind tatsächlich alles Frauen), die andere Großstädtische Volkshochschulen leiten.

Wenn Sie an Ihre berufliche Sozialisation denken: Wo haben Sie Ihr wesentliches Berufswissen erworben (und was definieren Sie für sich als wesentlich?)? Durch Gespräche mit älteren Kolleginnen oder Kollegen oder über andere Wege (wenn ja, welche)?

Barbara Cakir-Wahl: Die Basis meiner beruflichen Sozialisation sind natürlich Studium, Ausbildung und die ständige Fortbildung. Aber einen großen Teil meines beruflichen Wissens erwerbe ich durch die aktive Mitarbeit in Netzwerken, darunter auch in Frauennetzwerken. Einige möchte ich nennen, weil ich sie für besonders relevant halte. Das ist zum einen der Arbeitskreis großstädtischer Volkshochschulen (hier sind es Frauen und Männer), zum anderen der Kreis der Amts- und Betriebsleiterinnen in der Stadt Frankfurt, die einen eigenen Stammtisch haben. Wertvoll für mich ist die Möglichkeit, mich hier austauschen und Erfahrungen und Probleme besprechen zu können und zwar auf einer Art und Weise, wie es an anderen Orten nicht möglich ist. Hier sehe ich einen persönlichen Gewinn.

Iris Bergmiller-Fellmeth: Soziale Bewegungen (Frauenbewegung, Studentenbewegung, Politische Arbeit), arbeiten in Gruppen, Verständnis von Gesellschaft, bildungspolitische Positionen, Reflektion von Theorie und Praxis, kontinuierliche Teamgespräche im Leitungsteam, Supervision, Fortbildung durch das DIE (Weiterbildungsmanagement), Marketing-Arbeitskreis der hessischen Volkshochschulen im HVV.

Gudrun Luck: Während des Studiums hatte ich keine erwachsenenpädagogische Ausbildung. Zu Beginn vollzog sich der Wissenserwerb in der Kursleitertätigkeit 1983 auch, aber nicht nur über ältere Kolleginnen und Kollegen. Das betrifft ebenso den Beginn der hauptberuflichen Tätigkeit an der VHS im Jahr 1986. Nach der Wende geschah dies z. B. über besondere Projekte des DVV (HSV – Hilfe zur Selbsthilfe für die Volkshochschulen in den neuen Bundesländern), enge Kontakte zur Volkshochschule unserer Partnerstadt Erlangen, Teilnahme an anderen Weiterbildungsveranstaltungen, Kontakte zu Kolleginnen und Kollegen auf Bundeskonferenzen, Teilnahme an Seminaren, Vorträgen und Vorlesungen und anderen Veranstaltungen am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung der Friedrich-Schiller-Universität sowie des Fachbereiches Sozialwesen der Fachhochschule Jena, Weiterbildungen des eigenen Landesverbandes oder anderer Landesverbände...

Wesentliches Berufswissen betrifft für mich die Gebiete

- Besonderheiten beim Lernen und Lehren im Erwachsenenbereich
- Weiterbildungsberatung
- Organisationsentwicklung
- Öffentlichkeitsarbeit
- Erkennen von inhaltlichen Entwicklungen in der Erwachsenenbildung
- Netzwerk- und Gremienarbeit (Arbeit in und mit politischen Gremien, Mandatsträgern)
- betriebswirtschaftliche Kenntnisse
- Qualitätsmanagement
- Zielgruppenarbeit.

Dagmar Mikasch-Köthner: Mein grundlegendes Verständnis von Volkshochschule: Volkshochschule ist für mich – selbstverständlich – „Lernort“ im Sinne von Wissenserwerb und Qualifizierung. Als kommunale Weiterbildungseinrichtung ist sie aber weit mehr: Sie ist eine Einrichtung,

- die ein vielfältiges, qualitätsvolles, wohnortnahes Weiterbildungsangebot bereit stellt und dabei die unterschiedlichsten Lerninteressen, Lernvoraussetzungen und Lebensumstände berücksichtigt,
- die die Kooperation mit anderen Einrichtungen sucht, um Ressourcen so optimal wie möglich einzusetzen und vorhandene Angebote noch genauer aufeinander und auf die vielfältigen Weiterbildungsbedürfnisse und -anforderungen abzustimmen
- die die Weiterbildungsbereitschaft der Menschen durch Beratung und offene und vielfältige Zugänge fördert
- die in ihrem Programmangebot Themen aufgreift, die einen Bezug zu den aktuellen gesellschaftspolitischen und zu den Entwicklungsthemen in der Stadt und damit zur unmittelbaren Lebenswelt der Menschen haben
- die die Integration der Kulturen und Lebensbereiche fördert und Schranken und Benachteiligungen abbaut
- die Orientierung bietet, Anstöße gibt, Perspektiven und Möglichkeiten der persönlichen Entwicklung eröffnet
- die Anlässe für Begegnungen schafft, ein Forum der Diskussion und der bürgerschaftlichen Beteiligung bietet, neue Strukturen wachsen lässt und so zur Lebendigkeit des Gemeinwesens Stadt beiträgt
- und schließlich – als sich stark entwickelndes Handlungsfeld der Volkshochschulen – eine Einrichtung, die in vielfältigen Zusammenhängen Weiterbildungs- und Beratungsdienstleistungen zur Verfügung stellt.

Vermittelt bekommen habe ich mein vhs-Wissen und vor allem dieses grundlegende Verständnis durch meinen weiter oben bereits genannten ersten vhs-Leiter – und im eigenen Gestalten-Können.

Haben Sie selbst Ihr Erfahrungswissen schon einmal an jüngere Frauen weitergegeben bzw. waren oder sind Sie als „Mentorin“ tätig? Oder kennen Sie solche Initiativen und wenn ja, wie beurteilen Sie diese Projekte?

Barbara Cakir-Wahl: Für mich ist es ein besonderes Anliegen jüngere Frauen zu fördern und ihnen Mut zuzusprechen, die „Karriereleiter“ ein Stück höher zu klettern, dabei gibt man natürlich eigenes Erfahrungswissen weiter. Mentoringprojekte können dabei durchaus sinnvoll sein, aber derzeit nehme ich an keinem teil.

Iris Bergmiller-Fellmeth: Bin in keinem Mentoringprogramm, werde aber regelmäßig von Kolleginnen der Stadtverwaltung Rüsselsheim angesprochen, um mit Ihnen Konflikte im Arbeitsleben zu besprechen.

Aufbau und Mitarbeit im Arbeitskreis Frauen in Führungspositionen bei der Stadt Rüsselsheim – kontinuierlicher Austausch und Hilfestellungen an jüngere Kolleginnen.

Gudrun Luck: Nicht nur an junge Frauen, wenn auch überwiegend, z. B.

- Lehraufträge am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung der Friedrich-Schiller-Universität
- Gremien- und Netzwerkarbeit
- Kursleiterfortbildung des eigenen Landesverbandes
- vielfache Betreuung von Praktikantinnen und Praktikanten (weniger), die Erziehungswissenschaften studieren
- Betreuung einer Seminarfacharbeit zum Thema Alphabetisierung
- Einarbeitung neuer Kolleginnen und Kollegen.

Dagmar Mikasch-Köthner: Ja, ich halte dieses Instrument für ein sehr gutes, weil auch die Mentorin ihr eigenes Wissen und Führungshandeln dabei reflektiert. Ich selbst habe diese Erfahrung nicht im beruflichen, sondern im frauenpolitischen Kontext im Rahmen eines Programms der Landeszentrale für politische Bildung BW gemacht.

Wir freuen uns, wenn auf Beiträge der „Hessischen Blätter“ Reaktionen und Kontroversen folgen. Wir nehmen eine redaktionsinterne Debatte zum Anlass, ein Forum zur Diskussion zu eröffnen. Angesichts gegenläufiger Entwicklungen und Verwerfungen in der Erwachsenenbildung ist es wichtig, unterschiedliche Positionen zu Wort kommen zu lassen.

Der gegebene Anlass ist für die weitere Entwicklung des Feldes besonders relevant, da das Verhältnis von Disziplin, Profession und Institution gegenwärtig riskante Tendenzen provoziert. Durch die Einführung der BA-/MA-Strukturen in den Hochschulen hat sich das Studium der Diplom-Pädagogik aufgelöst und zumindest partiell verteilt in Spezialthemen wie Beratung, Management, Marketing usw. Dies gefährdet die Struktur der Disziplin bis hin zur Besetzung der Stellen. Es ergibt sich damit aber auch eine veränderte Rekrutierungsstruktur der Organisationen und resultierend andere Profile von Expertise bezogen auf die Lerninteressen der Adressaten und Teilnehmenden. Dies macht die Herausforderung für alle mit Erwachsenenbildung befassten aus.

Zwischen Profession und Organisation

Anmerkungen zu einem Beitrag von Dieter Nittel in den Hessischen Blättern für Volksbildung

Wolfgang Seitter

Dieter Nittel hat unlängst in den Hessischen Blättern für Volksbildung (1/2010, S. 44 ff.) einen Beitrag verfasst, in dem er auf „Verwerfungen im unvollendeten Projekt der Professionalisierung“ eingeht. Dabei unterscheidet er Verwerfungen, die aus der widersprüchlichen Struktur der Erwachsenenbildungspraxis resultieren, von solchen, die durch die akademische Erwachsenenbildung ausgelöst werden. Als Beispiel für die zweite Art von Verwerfungen stellt er die von Susanne Kraft, Wolfgang Seitter und Lea Kollwe verfasste und 2009 publizierte Expertise über die „Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals“ vor, die er ausführlich im vierten Teil seines Beitrages rezensiert.

Es ist hier nicht der Ort, den Gang der Nittel'schen Argumentation inhaltlich nachzuzeichnen sowie Duktus und rhetorische Stilmittel des Aufsatzes danach zu befragen, inwiefern sie informations- und sachhaltig die These von der wissenschaftsinduzierten Verwerfung belegen. Auch werden die vielen, im Beitrag von Nittel gestellten Fragen nicht aufgegriffen, da sie sich in der großen Mehrzahl bei genauer Lektüre der Expertise von selbst beantworten. Vielmehr sollen zwei Problemkomplexe angesprochen werden, die über den konkreten Anlass hinaus von grundsätzlicher Bedeu-

tung für die Professionalitätsentwicklung im Feld der Weiterbildung und für die Forschung über das Feld sind: nämlich das Verhältnis von feldbezogener Komplexität und analytischer Reduktion sowie das Verhältnis von professioneller Autonomie und organisationaler Einbindung.

Hinsichtlich des ersten Problemkomplexes wirft Nittel den Autoren der Expertise vor, nicht auf der theoretischen Höhe der Zeit zu argumentieren und kategoriale Vermengungen vorzunehmen. Stein des Anstoßes ist die seiner Meinung nach ungeklärte bzw. synonyme Verwendung der beiden Begriffe Professionalisierung und Professionalität, die doch auf ganz unterschiedliche Sachverhalte abzielen und deren Koppelung und/oder naive Gleichsetzung zu enttäuschten Erwartungen seitens der Professionellen führen müsse. Es ist richtig, dass die Autoren die Begriffe zusammendenken, da die Professionalitätsentwicklung der in der Weiterbildung Tätigen eingebettet ist in eine ganze Reihe gleichzeitig ablaufender professionalisierungsrelevanter Prozesse: so die Diskussionen über einen Europäischen und Nationalen Qualifikationsrahmen, die Etablierung und Weiterentwicklung von Qualitätsmanagementmodellen, die Frage der Durchlässigkeit im Bildungssystem, die bildungspolitischen Qualifizierungsvorgaben in vielen Segmenten der Weiterbildung, das Interesse von Bildungseinrichtungen an systematischer Personalentwicklung, etc. Die Aufgaben und Herausforderungen erwachsenenpädagogischer Professionalitätsentwicklung sind in dieser komplexen Gemengelage zu diskutieren und betreffen – wie leicht zu erkennen ist – sowohl die Dimension von Professionalität als auch die Dimension von Professionalisierung. Fragen der Kompetenzentwicklung von erwachsenenpädagogischen Professionellen, der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen, der Verbindung von Bezahlung und Qualifikation im Kontext ordnungspolitischer Neuregulierung umfassen beiden Seiten von Professionalität und Professionalisierung gleichermaßen, häufig ist gar nicht entscheidbar, welche der beiden Seiten eher angesprochen wird. In dieser feldspezifischen Situation ist Versuch, den Rückzug auf säuberlich trennbare analytische Kategorien als theoretische Höhe der Zeit auszugeben und von diesem uneinnehmbaren Olymp aus die andersartigen Bestrebungen von KollegInnen zu bewerten, entweder elitär oder naiv. Denn welchen Erkenntnis-, Orientierungs- und Informationswert hat die Auftrennung in analytische Kategorien, wenn erwachsenenpädagogische Professionalitätsentwicklung im Kontext dieser vielschichtigen Gemengelage von europäischen Rahmenvorgaben, ordnungspolitischer Steuerung, organisationsbezogener Personalentwicklung und kursleiterbezogenen Verwertungsinteressen inhaltlich gefasst und bildungspolitisch weiterentwickelt werden soll?

Dies führt zum zweiten zentralen Aspekt meiner Bemerkungen, wie nämlich das Verhältnis von Profession und Organisation angemessen modelliert werden kann. Dieter Nittel optiert für die durchaus sympathische Position, die Autonomie der Berufskultur zu stärken und deren Handlungsspielräume zu erweitern. Dabei stützt er sich auf professionstheoretische Überlegungen, die in freiberuflicher Professionalität den Kerntypus des Professionellen sehen. Die geringe Quote von erwachsenenpädagogischen FreiberuflerInnen im Gegensatz zu den vielen freiberuflichen Ärzten und Rechtsanwälten ist dann die empirische Folie, auf deren Hintergrund die Erwachse-

nenbildung als halbe oder prekäre Profession wahrgenommen wird. Diese Art der theoretischen Fokussierung des Problems blendet allerdings aus, dass nicht nur in der Erwachsenenbildung (Pädagogik), sondern auch in der Medizin und Jurisprudenz die Mehrzahl der Professionellen in organisationalen Kontexten arbeitet, Freiberuflichkeit also suspendiert ist und professionelle Autonomie und organisationale Einbindung zusammengebracht und zusammengedacht werden müssen. Von daher ist es auch wenig ergiebig, die Autoren der Expertise zu verdächtigen, insgeheim ein an Qualitätsmanagementmodellen angelehntes Verfahren der Professionalitätsentwicklung vorzuschlagen. Hilfreicher wäre eher zu fragen, ob und wie Organisations- und Professionsinteressen miteinander verschränkt und aufeinander abgestimmt werden können. Die Autoren sagen ja offen – Verdacht ist also gar nicht angebracht –, dass Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung auch und gerade durch die von Qualitätsmanagementprozessen ausgelösten Ansprüche an Organisationen mit vorangetrieben wird. Dieses Verschränkungsverhältnis einseitig in Richtung Berufskultur auszulösen, ist Ausdruck einer analytischen Reduktion, die normativ an der Orthodoxie einer spezifischen Professionstheorie festhält und sowohl begrifflich als auch grundlagentheoretisch Organisation gegen Profession ausspielt. Neuere Studien und theoretische Konzepte, die Professionalität in Organisationen und die Entstehung organisationsgebundener Professionalität im Modus individueller wie kollektiver (Selbst-)Beobachtung fokussieren (vgl. Kade/Seitter 2004; Seitter/Kade 2009; Schäffter 2010), weisen jedenfalls in eine andere Richtung.

Literatur

- Kade, J./Seitter, W. (2004): Selbstbeobachtung. Professionalität lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, H. 3, S. 326-341
- Kraft, S./Seitter, W./Kollewe, L. (2009): Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals. Bielefeld
- Nittel, D. (2010): Verwerfungen im unvollendeten Projekt der Professionalisierung. Ein Zwischenruf. In: Hessische Blätter für Volksbildung 60, H.1, S. 44-55
- Schäffter, O. (2010): Institutionalformen für das lebenslange Lernen. Eckpunkte eines erwachsenenpädagogischen Forschungsprogramms. In: Dollhausen, K./Feld, T. C./Seitter, W. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden (i. E.)
- Seitter, W./Kade, J. (2009): Selbstbeobachtung als Strukturierung des Lernens in Organisationen. In: Göhlich, M./Weber, S. M./Wolff, St. (Hrsg.): Organisation und Erfahrung. Beiträge der AG Organisationspädagogik. Wiesbaden, S. 137-146

Anmerkungen zu den Anmerkungen von Wolfgang Seitter Eine erfolgreiche Professionalisierung ist auf Partizipation des Lehrpersonals angewiesen!

Dieter Nittel

1. Bei all dem Staub, der durch die kritischen Einlassungen in meinem HBV-Beitrag (Nittel 2010) und die von Wolfgang Seitter formulierte Entgegnung aufgewirbelt worden zu sein scheint, möchte ich den positiven Stellenwert des von Kraft/Seitter/Kollewe (2009) vorgelegten Vorschlags der Zertifizierung von Kompetenzen des lehrenden Personals im Hinblick auf einen dadurch vielleicht erst möglich gemachten breiteren Diskurs über Chancen und Risiken einer nachhaltigen Strategie der Verberuflichung in der Weiterbildung unterstreichen. Die Sache, um die es geht, ist für das Berufsfeld von vitaler Bedeutung und verdient daher höchste Aufmerksamkeit! (...)

2. (...) Meine Bedenken, ob das Konzept auf der Höhe der Theorieentwicklung ist, haben sich noch verstärkt, da ich den Verdacht habe, dass mein Kollege theoretische Positionen unberücksichtigt lässt, an deren Erstellung er selbst beteiligt gewesen ist.

Seitter hat unter Rekurs auf moderne Konzepte der Systemtheorie und unter Bezug auf die Arbeiten von Jochen Kade (Kade 1997) und mit diesem zusammen die Differenz von Vermittlung und Aneignung in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion wissenschaftlich begründen und die Produktivität und Stichhaltigkeit dieser Unterscheidung in mehreren empirisch unterfütterten Fallstudien eindrucksvoll belegen können (Kade/Seitter 2007). Diese strukturelle Differenz ist aber nicht nur in der pädagogischen Kommunikation, sondern in einer Vielzahl anderer Zusammenhänge, z. B. im Bereich der Didaktik, außerordentlich bedeutsam. Verwundert stelle ich fest, dass der analytische Mehrwert der Differenz von Vermittlung und Aneignung aus Seitters Sicht aus dem Diskursuniversum „Professionstheorie“ offenbar verbannt werden soll. Dabei liegen die Bezüge doch auf der Hand! Mit der vom Autorenteam Kraft/Seitter/Kollewe anvisierten Ausdehnung bzw. Auf-Dauer-Stellung von Fortbildungsangeboten und der Zertifizierung des erfolgreichen Besuchs solcher Angebote seitens des in der Lehre tätigen Personals ist die Erwartung verknüpft, Prozesse des beruflichen Qualifikationserwerbs, die im Kern Bildungsprozesse sind, zu befördern. Hierbei geht es um die Weitergabe wissenschaftlichen und beruflichen Exper-

ten- und Fachwissens an das Lehrpersonal, und zwar mit dem Ziel der Optimierung des mikrodidaktischen Handelns. *Damit wäre die Vermittlungsseite des von den Autoren ins Auge gefassten Programms umrissen.* Inwieweit damit beim lehrenden Personal faktische Aufklärungs-, Lern-, Bildungs- und Reifeprozesse angestoßen werden und ob diese dann auch noch in eine hochwertige pädagogische Praxis einmünden, inwieweit also die Professionalität(sentwicklung)¹ als Synonym für die Einheit von Wissen und Können mit eben diesen Programmen befördert werden kann – das entscheidet sich ausschließlich auf der Aneignungsseite. Professionalität bildet die eigentliche Feuerprobe, bei der sich zeigt, ob die Aneignung von Wissen und Können gelungen oder misslungen ist. *Die strukturelle Differenz von Vermittlung und Aneignung im Kontext der „normalen“ Erwachsenenbildung wird in die Praxis der Fortbildung der Fortbildner hinein verlängert: Hier sind die Schulungs- und Qualifizierungsmaßnahmen deckungsgleich mit der Lehre bzw. der Vermittlungsdimension, während die faktische Aneignung des hier erworbenen Wissens und Könnens im jeweiligen Grad der „Professionalität“ manifest wird.* Das wirft die Frage auf: Wie kommt Wolfgang Seitter dazu, Professionalitätsentwicklung und die zukünftig zu implementierenden Fortbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen zu vermengen (und das auch noch – wie in den Entgegnungen geschehen – offensiv zu verteidigen), wo er doch gewöhnlich das Lehren und das Lernen, die Vermittlung und die Aneignung an anderer Stelle säuberlich trennt?

Was leistet das so genannte Referenzmodell vor dem Hintergrund der hier so stark betonten Unterscheidung? Es offeriert für große Teile des lehrenden Personals ein Programm der Zertifizierung und trägt damit zur Lizenzierung des beruflichen Handelns auf mikrodidaktischer Ebene bei. Damit findet eine Vereinheitlichung der Erwartung statt in Bezug auf das, was Vertreter des lehrenden Personals alles wissen und können müssen. Das ist eine beachtliche Leistung und wäre ein ausgesprochen verdienstvolles Unterfangen. Das Referenzmodell – und diese feine Nuance erscheint mir wichtig – verändert allerdings nur die Bedingungen für die Qualität des mikrodidaktischen Handelns, nicht aber die damit verbundene Professionalität, denn die ist untrennbar an die situativen Bezüge des beruflichen Handelns sowie an das hier aktualisierbare Wissen und Können gekoppelt. Wo liegt nun der systematische Kategorienfehler? Im Kern blendet das Referenzmodell die lockere Koppelung (Weick) von Vermittlung und Aneignung im Kontext von Professionalisierung aus und suggeriert, sofern das lehrende Personal nur fleißig fortgebildet wird, die Erwartung eines Automatismus auf der Ebene der Optimierung der Durchführungsqualität in Weiterbildungseinrichtungen. Professionalität ist jedoch untrennbar an die Subjektivität des Praktikers, an die spontanen Leistungen des „Ich“ (G. H. Mead) gebunden; jeder Versuch einer Intervention in diesen nicht „technologisierbaren“ Bereich steht unter dem Verdacht einer Grenzverletzung, weil Professionalität nicht nur die Autonomie, sondern auch die Souveränität und Dignität der Praxis inkorporiert. Die Entscheidung, das so genannte Referenzmodell mit dem Etikett „Professionalitätsentwicklung“ zu belegen, ist somit sachlogisch sehr riskant und nur schwer zu begründen, weil auf diese Weise implizit ein Versprechen formuliert wird, welches man unter grundlagentheoretischen Gesichtspunkten aufgrund der Überkomplexität der auf

Professionalität einwirkenden Einflussfaktoren und wegen der Kontingenz zwischen Vermittlung und Aneignung *so* gar nicht geben kann.

3. Die Expertise von Kraft/Seitter/Kollewe ist auch unter berufspolitischen Gesichtspunkten für mich mit vielen Fragezeichen verbunden. Aufgrund der partiellen Ko-Evolution von wissenschaftlicher Disziplin und Berufspraxis und der damit verbundenen wechselseitigen Abhängigkeiten zwischen den beiden Sphären und aufgrund des zentralen Befunds aus der Verwendungsforschung (Beck/Bonß 1989), dass die Wissenschaft nicht per se besseres Wissen generiert, sondern – im Verhältnis zum berufspraktischen Wissen – nur ein anderes Wissen ausbildet, erweisen sich die in dem so genannten Referenzmodell aufscheinenden Hierarchien zwischen der sozialen Welt der Wissenschaft und der der Berufspraxis als dysfunktional. Das von den Verantwortlichen des Referenzmodells gewählte Top-down-Vorgehen dürfte schon allein deshalb kontraproduktiv sein, weil die Berufskultur in vielen Belangen wesentlich besser über sich Bescheid weiß als die Vertreter der Universitäten und folglich ein hohes Maß an „Expertise“ einbringen könnte. Eine wirksame Professionalisierung ist unter den Bedingungen der reflexiven Moderne (Beck/Giddens) auf eine Interaktion auf Augenhöhe zwischen Theorie und Praxis angewiesen; doch die sucht man in dem Modell vergeblich!

Der Umstand, dass die Philosophie des so genannten Referenzmodells stark hierarchie-orientiert und wenig partnerschaftlich ausgelegt zu sein scheint, ist an zwei Indikatoren ablesbar: Zum einen kommt die Zielgruppe des Programms (bis auf zwei (!) Kursleiter²) so gut wie gar nicht zu Wort. Dieser Personenkreis hat aus der Sicht des Autorenteamts offenbar keinen Expertenstatus. Er war noch nicht einmal in Gestalt von Vertretern des Berufsverbandes und der Gewerkschaften einbezogen, vielmehr wurden (fast) ausschließlich Repräsentanten der Trägerorganisationen und Vertreter aus der Kultus- und Wissenschaftsbürokratie für Experteninterviews ausgesucht, wobei es sich „durchweg um hochrangige Mitglieder der jeweiligen Verbände und Einrichtungen handelt“ (Kraft/Seitter/Kollewe 2009: 61), deren Statements – und auch darin liegt viel Ironie – aber keineswegs als offizielle Verlautbarungen der Institutionen interpretiert werden dürfen. Die Situationsdefinition der Erhebung sah – und damit wäre der zweite Indikator genannt – offenbar so aus, dass den Organisationsvertretern das Referenzmodell in komprimierter Form vorgestellt wurde, ohne dass sie die Chance hatten, an dessen strategischer Ausrichtung etwas Substantielles zu verändern (siehe hierzu Anlage 2 in Kraft u. a. 2009: 97–99). *An einer kooperativen Arbeits- und Aushandlungssituation in dem Sinne, dass Vertreter der Wissenschaft und Vertreter der Träger die mit dem Auftrag des Ministeriums verbundene Chance ergreifen würden, gemeinsam ein Qualifizierungsmodell zu entwickeln, scheinen die Verantwortlichen gar nicht interessiert gewesen zu sein.* Ich finde es in hohem Maße problematisch und nicht nachvollziehbar, denjenigen Personenkreis bei der Planung von Reformmaßnahmen außen vor zu lassen, der von den ins Auge gefassten Maßnahmen unmittelbar betroffen ist und die vorgeschlagenen Lösungen später umsetzen soll. (Immerhin sieht das Modell ein gestaffeltes Entgeltsystem vor, das für Personen ohne Grundqualifikation, mit Grundzertifikat und mit Fortbildungszertifikat unterschiedli-

che Bezahlungen vorsieht.) Die Entscheidung, das so genannte Referenzmodell statt in einem ergebnisoffenen Dialog mit der Berufspraxis in Distanz zu dieser am grünen Tisch zu entwickeln und damit die „eingehüllte Rationalität“ (Koring) des Berufswissens auszuklammern, wird der (unterstellten) ehrenwerten Absicht des Autorenteams ebenso wenig gerecht wie der demokratisch-partizipativen Tradition der Erwachsenenbildung. (...)

4. Bei der Auslegung und Wiedergabe meiner eigenen wissenschaftlichen Position hat Wolfgang Seitter ziemlich weit daneben gegriffen. Um es klar zu sagen: Ich vertrete nicht die Auffassung (und habe sie auch nie vertreten), dass „die geringe Quote von erwachsenenpädagogischen FreiberuflerInnen im Gegensatz zu den vielen freiberuflichen Ärzten und Rechtsanwälten“ für mich die „empirische Folie“ darstelle, auf deren Hintergrund die Erwachsenenbildung „als halbe oder prekäre Profession wahrgenommen wird.“ Ein Blick in meine diesbezüglichen Texte müsste unweigerlich zur Korrektur dieser Behauptung führen.³ Mit großem Erstaunen habe ich auch zur Kenntnis genommen, ich wolle das Verhältnis von Profession und Organisation einseitig auflösen. Auch die Behauptung, dass ich die beiden Sinnwelten Profession und Organisation „sowohl begrifflich als auch grundlagentheoretisch“ vor dem Hintergrund einer normativ überformten „Orthodoxie einer bestimmten Professionstheorie“ gegeneinander ausspiele, müsste sich nach der Lektüre meiner Publikationen als unhaltbar erwiesen haben.⁴

5. Bei all den Nachteilen und Schwächen, die bei einem solch ambitionierten Unterfangen wie der Erstellung eines Rahmenkonzeptes zur Qualifizierung des lehrenden Personals wohl nie ganz auszuschließen sind, sollten jedoch immer auch das Potential und die mögliche positive Funktion einschlägiger Positionspapiere im Auge behalten werden: Im konkreten Fall könnte das so genannte Referenzmodell einen Stimulus zu einer breiter angelegten Diskussion unter Beteiligung von Vertretern der Wissenschaft, der Trägerorganisationen und der erwachsenenpädagogischen Praktiker (Dozenten, Kursleiter und andere Lehrende) über angemessene Strategien einer nachhaltigen Professionalisierung darstellen. (...) Hier könnte zudem das DIE eine wichtige Funktion übernehmen, indem es ein Forum der berufspolitischen Streitkultur anbietet und damit vielleicht eine Fortsetzung der sich abzeichnenden Auseinandersetzung über das so genannte Referenzmodell möglich macht.

Die ungekürzte Fassung dieses Beitrags (plus Literatur) kann beim Verfasser nachgefragt werden: nittel@em.uni-frankfurt.de

Anmerkungen

- 1 Das Autorenteam führt eine neue Wortschöpfung in die Debatte über die Verberuflichung des Personals der Erwachsenenbildung ein: den Begriff „Professionalitätsentwicklung“. Wenn man in den soziologischen Referenztheorien, also bei Oevermann, Stichweh und Schütze nachschlägt, so stellt man fest, dass diese Kategorie weder in den strukturfunktionalistischen und systemtheoretischen Ansätzen noch in der Tradition des Symbolischen

Interaktionismus als eingeführter Fachterminus auftaucht. Eigentlich ist es im Wissenschaftsbereich üblich, eine neue Kategorie zu definieren, sie in einen wissenschaftshistorischen oder systematischen Ableitungszusammenhang zu stellen. Dieser Erwartung kommt das Autorenteam nicht nach. Stattdessen scheint es darauf zu vertrauen, dass der Begriff sich selbst erklärt. Da mit dieser Unterlassung möglicherweise eine Menge Missverständnisse verbunden sind, wäre – trotz des Hinweises von Wolfgang Seitter, das Autorenteam habe die Kategorie im Sinne von Professionalisierung benutzt – eine solche Definition hilfreich. Die Definitionsnotwendigkeit der Kategorie Professionalität ist ja mehrfach konstatiert worden (vgl. etwa Faulstich 1999: 185 ff.).

- 2 Hierbei handelt es sich um zwei Kursleiter oder Kursleiterinnen, die bei dem Interview mit der Leitung der VHS Stuttgart anwesend waren. Bei der Präsentation des Samples scheint die Autorengruppe nicht mit der nötigen Sorgfalt vorgegangen zu sein. Hier wird nämlich konstatiert, dass 12 Interviews mit 14 Personen geführt worden sind, wobei „in zwei Fällen (...) es sich um Interviews handelt, die mit zwei Interviewpartnern durchgeführt wurden“ (S. 61). In der unmittelbar danach abgedruckten Auflistung wird aber nur ein Interview mit drei Personen vermerkt (S. 62); zwei Interviews mit zwei Personen tauchen hier gar nicht auf. Ganz unverständlich ist mir, warum später die Zahl von acht transkribierten und sechs nicht transkribierten Interviews angegeben wird (wie kommt diese Zahl zustande, wo doch zuvor nur von 12 Interviews (mit 14 Personen) die Rede war?). Methodisch fragwürdiger ist allerdings der Punkt, dass nichts über den genauen Modus der Verschriftlichung der sechs nicht per Audioaufnahme verfügbaren Interviews ausgesagt wird: Handelt es sich um stenotypistische Mitschriften oder um bloße „Notizen“? Wie wurden diese Mitschriften im Vergleich zu den Transkriptionen kodiert? Sind die Kodierungen aus den transkribierten und den nicht transkribierten Interviews vergleichbar?
- 3 Ich habe genau gegenläufig argumentiert, z. B. habe ich mit Verweis auf die Studien von Diekmann und Arabin auf den relativ großen Anteil von freiberuflich tätigen Erwachsenenbildnern hingewiesen. Siehe hier die folgenden Publikationen: Nittel, D. (1999): Freiberuflichkeit als Zukunftsmodell für Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen. In: *Der Pädagogische Blick* 2000, H. 3, S. 137–149.
- 4 Gegen ein dichotomisierendes Verhältnis von Profession und Organisation und gegen die einseitige Auflösung der Relation habe ich an mehreren Stellen vehement Stellung bezogen: „Professionalität und organisationsspezifische Handlungslogik verhalten sich nicht per se gegensätzlich, sondern stehen im Verhältnis funktionaler Äquivalenz zueinander (Abbott 1988), denn beide nutzen Macht, welche in dem einen Fall durch Vertrauen und in dem anderen durch die funktionale Logik bürokratischer Verfahrensabläufe konstituiert wird“ (Nittel 2000: 223). Vgl. auch Nittel 1999: 164 – 173 sowie Nittel 2000: 223–229.



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Politische Bildung

Bettina Lösch, Andreas Thimmel (Hrsg.)

Kritische politische Bildung Ein Handbuch

Eine kritische politische Bildung braucht die Auseinandersetzung mit aktuellen Themen und Ansätzen der kritischen Gesellschaftstheorie, sie braucht theoriefundiertes Wissen, um die Praxis der politischen Bildungsarbeit kritisch reflektieren zu können. Deshalb ist es ein Anliegen des Handbuchs, einen Überblick sowohl über historische als auch aktuelle gesellschaftskritische Theorien zu geben. Mit dieser Fundierung wird ein kritischer Blick auf die didaktische und pädagogische Praxis gerichtet, um den gegenwärtigen Stand politischer Bildung analysieren und notwendige Veränderungspotentiale aufzuzeigen zu können.

Durch die Beiträge unterschiedlicher Fachdisziplinen entstand ein breites und spannungsreiches Spektrum von Grundlagen und Erfordernissen kritischer politischer Bildung.

Das Handbuch richtet sich an Bildungsarbeiter/innen, Multiplikator/inn/en, Lehrer/innen und Wissenschaftler/innen der schulischen sowie der außerschulischen politischen Bildung.

ISBN 978-3-89974550-4, 544 S., € 49,80



Autorinnen und Autoren:

Nadine Baltzer | Armin Bernhard | Ulrich Brand | Helmut Bremer | Carsten Bünger | Ingrid Burdewick | Julika Bürgin | Christoph Butterwegge | Alex Demirovic | Christof Dieterle | Tim Engartner | Stefanie Graefe | Benno Hafener | Gudrun Hentges | Klaus-Peter Hufer | Birgit Jagusch | Fabian Kessel | Bettina Köhler | Michaela Lapp | Sabine Leidig | Johanna Schreiber | Bettina Lösch | Paul Mecheril | Andreas Merckens | Astrid Messerschmidt | Matthias Möhring-Hesse | Chantal Munch | Frank Nonnenmacher | Markus Ottersbach | Ralf Ptak | Jörg Reitzig | Karsten Riß | Bernd Overwien | Margit Rodrian-Pfennig | David Salomon | Birgit Sauer | Barbara Schäuble | Christoph Scherrer | Imke Scheurich | Achim Schröder | Daniel Schugurensky | Albert Scherr | Gerd Steffens | Andreas Thimmel | Edgar Weiß | Markus Wissen | Benedikt Widmaier | Christine Zeuner

www.wochenschau-verlag.de

Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts., Tel.: 06196/86065, Fax: 06196/86060, info@wochenschau-verlag.de



DER GESAMTE BILDUNGSMARKT UNTER EINEM DACH

27. bis 29. Oktober 2010 Messe Basel

Zukunft Bildung



Sehen, testen, vergleichen und netzwerken: Das bietet Ihnen die WORLDDIDAC Basel 2010. Wie wird sich Bildung in der Zukunft weiterentwickeln? Welche Trends beherrschen das Lernen von Morgen? Mehr als 400 Aussteller aus aller Welt präsentieren vom 27. bis 29. Oktober 2010 ihre neusten Lehr- und Lernmittel. Bildungstrends und aktuelles Wissen werden in Workshops und Fachreferaten vermittelt und garantieren einen lehrreichen Messebesuch. Überzeugen Sie sich selbst und sehen Sie den gesamten Bildungsmarkt unter einem Dach.

Willkommen auf der WORLDDIDAC Basel 2010.

www.worlddidacbasel.com

Berichte

Informelles Lernen im Kontext lebensbedrohlicher Erkrankungen Neues Forschungsprojekt gestartet

Die Kategorie des informellen Lernens wirft trotz intensiv betriebener Forschungsaktivitäten derzeit immer noch eine Reihe von Fragen auf. Selbst auf eine allgemeingültige Definition konnte sich bis heute im wissenschaftlichen Diskurs nicht geeinigt werden. Hinzu kommt, dass – vor dem Hintergrund der Diskussion des informellen Lernens im Kontext des lebenslangen Lernens – die schmerzhaften und teilweise sehr leidvollen Erfahrungen, wie sie lebensbedrohliche Erkrankungen mit sich bringen, für das Lernen von Erwachsenen in der Erziehungswissenschaft bislang unberücksichtigt geblieben sind. Diese Lücke schließt das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderte Projekt „Lebenslanges Lernen im Kontext lebensbedrohlicher Erkrankungen. Die Anwendung der biographieanalytischen Perspektive auf Herzinfarkt- und Brustkrebspatienten“ (Durchführung: Prof. Dr. Dieter Nittel/Dr. Astrid Seltrecht).

Dieses Projekt verfolgt das Ziel, auf der Basis autobiographisch-narrativer Interviews einen Korpus grundlegender biographischer Lerntypen aufzudecken, diese unter erziehungswissenschaftlichen Gesichtspunkten zu dimensionalisieren und in ein schlüssiges Gesamtkonzept zu integrieren. Um die Aufschichtung von Wissen in der Alltagspraxis, nachhaltige Verhaltensmodifikationen und Identitätsveränderung zu rekonstruieren, wird eine in der Regel extrem krisenhaft erlebte Ausnahmesituation im Lebensablauf von Frauen und Männern – nämlich eine

Brustkrebserkrankung bzw. ein Herzinfarkt – mit den Instrumenten der Biographieforschung untersucht. Auf diese Weise sollen nicht nur Aussagen über das spezifische Lernverhalten der beiden Patientengruppen generiert werden, sondern methodisch kontrollierte Befunde für den „Normalfall“ des Lernens im Lebensablauf vorgelegt werden.

Bezeichnend für dieses Projekt ist die schon nach kurzer Projektlaufzeit hohe Anzahl an Qualifikationsarbeiten. So schreiben derzeit sieben Studierende an ihrer Diplomarbeit; darüber hinaus entstehen eine Dissertation und eine Habilitation im Rahmen des Projektes. Exemplarisch soll hier auf einige Arbeiten eingegangen werden, die das informelle Lernen im Kontext lebensbedrohlicher Erkrankungen fokussiert untersuchen: Beatrix Beteau untersucht in ihrer Diplomarbeit Lernprozesse auf der Ebene der Identität vor dem Hintergrund aufgeschichteter Leidensprozesse. Sie hat hierfür eine Reihe an Lebensgeschichten erhoben, in denen nicht nur eine Brustkrebserkrankung, sondern auch weitere Ereignisse (z. B. die Beziehung zum Ehepartner oder die Arbeitssituation) über lange Zeiträume schmerzlich erlebt wurden. In ihrer Arbeit wird sie die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Leidensprozessen sowie deren Auswirkungen auf das Selbst- und Weltbild der Betroffenen untersuchen. Damit rückt sie das in der erziehungswissenschaftlichen Forschung vernachlässigte Verhältnis zwischen Lern- und Erleidensprozessen in den Fokus ihrer Untersuchung. Marlena Gastrock analysiert in ihrer Diplomarbeit die Aneignungs- und Vermittlungsprozesse zwischen Arzt und Patient, indem sie sich auf die in autobiographisch-narrativen Interviews vorkommenden Berichte über die selbst erlebte Interaktion ehemaliger Brustkrebspatientinnen mit ihren behandelnden Ärzten

konzentriert. Bedeutung gewinnt die Auswertung dieser Materialien bereits vor dem Hintergrund des Konzeptes von der reflexiven Moderne (Beck 1986, Giddens 1992, 1995), das nahe legt, dass nicht nur die Interaktion *von* den Akteuren, sondern die Reflexionen der Akteure *über* die Interaktion als Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtung diskutiert werden muss. Lena Wiesendanger betrachtet in ihrer Diplomarbeit die informellen Lernprozesse beim Wiedereinstieg in die Berufstätigkeit von Personen, die durch die Behandlung einer lebensbedrohlich erlebten Erkrankung für einen langen Zeitraum arbeitsunfähig waren. Und sie geht noch einen Schritt weiter, indem sie Gespräche mit Experten aus der Personalentwicklung führt und die den Berufsrückkehrern betrieblich eingeräumten Lernchancen erhebt. Der Vergleich dieser beiden Perspektiven (berufliche Wiedereinsteiger vs. Mitarbeiter der Personalentwicklung) miteinander wird erbringen, ob es einen gesteigerten Bedarf an Reintegrationsmaßnahmen in diesem Bereich gibt.

Diese drei Beispiele entstehender Diplomarbeiten, die jeweils einen anderen Zeitpunkt der Erkrankung und des damit in Zusammenhang stehenden informellen Lernens (vor, während und nach der Krankheit) in den Vordergrund rücken, sowie weitere Projektergebnisse zum Umgang mit lebensbedrohlichen Krankheiten und zu den ablaufenden informellen Lernprozessen bei den erkrankten Personen sollen anschließend in eine Lernumgebung für Medizinstudierende zum Thema „Biographie, Krankheit, Lernen“ einfließen. Hierzu nutzt Dipl. Pädagoge Christian Hoppe im Rahmen seines Promotionsvorhabens zwei prominente Lehr-Lerntheorien (Konstruktivismus und Instruktionismus) mit dem Ziel, die aus diesen Theorien abgeleiteten methodischen und didaktischen

Konzepte auf ihre Bedeutsamkeit für das mediengestützte Lehren und Lernen anhand von Literatur-, Studien- und Produktanalysen zu vergleichen und auf deren Integrierbarkeit hin zu überprüfen. Mit Hilfe der Methode des Design-Based-Research aus der Lehr-/Lernforschung sollen sowohl Theorieüberprüfung und -weiterentwicklung als auch die Optimierung von Gestaltungsprozessen miteinander verbunden werden.

Das Forschungsprojekt ermöglicht damit Befunde, die für die erziehungswissenschaftlich relevante Erforschung des informellen Lernens von Bedeutung sind. Mit der Entwicklung einer Selbstlernarchitektur für Medizinstudierende, die wiederum informelle Lernprozesse bei den Adressaten gestattet, wird die Praxisrelevanz des Projektes betont sowie die Diversifikation der gewonnenen Ergebnisse gesichert. Weitere Informationen zum Projekt und zu den Qualifikationsarbeiten: www.biographie-krankheit-lernen.de.

Astrid Seltrecht

Gernot Graessner hielt seine „Last Lecture“ Streifzug durch die Erwachsenenbildung

Am 21. Januar 2010 hielt Gernot Graessner seine Abschiedsvorlesung an der Universität Bielefeld. Er nahm dies zum Anlass, grundlegende Positionen der Erwachsenenbildung zu reflektieren und Position zu beziehen.

Besonders als Vorsitzender des „Arbeitskreises universitäre Erwachsenenbildung“ (AUE hat Graessner die wissenschaftliche Weiterbildung über lange Jahre maßgeblich geprägt. Erst gehört zum Jahrgang 1945, ist also an den Hochschulen initiiert worden in der Stimmung des durch die Studentenbewegung erzeugten Aufbruchs; Nach Studium der Politikwissenschaft, Soziologie und Volkswirtschaft an den Universitä-

ten Marburg und Bonn promovierte er an der Philosophischen Fakultät in Bonn. Seine erste Stelle trat er als Pädagogischer Mitarbeiter an der VHS Wolfsburg. Danach war er wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität des Saarlandes; seit 1976 an der Universität Bielefeld. Von 1985 bis 2010 war Gernot Graessner Rektoratsbeauftragter für wissenschaftliche Weiterbildung; seit 2009 ist er Studienleiter an der Europäischen Fernhochschule Hamburg.

In seiner „Last lecture“ geht Graessner der Frage nach, „welches denn der eigentliche Wert war, der mich bewegt hat, mich seit 1971 mit der Erwachsenenbildung beruflich zu beschäftigen. Aber angestoßen wurde die Frage auch von der Direktorin einer großstädtischen Volkshochschule, die sich in einem Gespräch, das wir im vorvergangenen Jahr hatten, fragte, was denn eigentlich heute die Arbeit der Erwachsenenbildner zusammenhalte.

Ich sage Ihnen zunächst, was nicht wichtig und das sehr kurz, denn Unwichtiges sollte man nur kurz erwähnen. Nicht wichtig scheinen mir zu sein: Curricula, Creditpoints, Module, Qualitätsmanagement, Gesetze, Geld und Teilnehmer. Natürlich wichtig, aber nur sekundär! Denn wichtig an der Erwachsenenbildung primär ist: ... **Die Idee!**

Und dieses möchte ich Ihnen mit dem versprochenen kleinen Streifzug durch die Erwachsenenbildung zeigen. Der Streifzug umfasst einen biographischen Epilog und fünf Stationen.

Station 1: Bildungsreform
 Station 2: Pädagogische Missiones
 Station 3: Der Takt der Zeit
 Station 4: Strzelewicz/Borinski
 Station 5: Anna Louise Karsch“

Gernot Graessner schließt mit einem Bezug zu der von ihm mitgeprägten wis-

senchaftlichen Weiterbildung. Im Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungswesen, welcher sich 1960 zur Situation und Aufgaben der Deutschen Erwachsenenbildung geäußert hat, heißt es:

„Das Bemühen, dem erwachsenen Menschen ein wohlbegründetes Sachwissen von den elementaren Zusammenhängen seines Lebens und ein selbstständiges kritisches Urteil zu vermitteln, führt die Erwachsenenbildung an die Seite der Wissenschaft. Die zunehmende Rationalisierung, die alle Gebiete des Lebens ergreift, zwingt dazu, rationale Methoden allgemein zugänglich zu machen, und die Spezialisierung des Wissens und des gesellschaftlichen Handelns, die mit einer zunehmende Verflechtung aller Lebens und Wissens Gebiete zusammengeht, macht es notwendig, dass jeder Mensch, der seine Zeit verstehen und auf sie wirken will, sich den Blick auf das Ganze öffnet und weitet (...). Das hier geforderte Bündnis von Erwachsenenbildung und Wissenschaft bedeutet also weder eine unechte Akademisierung des Volkes – „Halbbildung“ – noch eine Verwässerung der Wissenschaft – „Popularisierung“ –, sondern ein Umdenken der Wissenschaft auf die Lebenswelt des Laien hin“ (Empfehlungen und Gutachten 1966, S. 914 f).

Ein konkreter Vorschlag des Deutschen Ausschusses lautet: „An den Hochschulen sollen Institute für ‚Außenarbeit‘ eingerichtet oder Kommissionen gebildet werden, die mit den Volkshochschulen Vortragsreihen, vor allem aber langfristige systematische ‚Seminarkurse‘ veranstalten; diese Kurse sollen von Mitgliedern des Lehrkörpers, oder von Wissenschaftlern, die das Vertrauen der Hochschule besitzen, geleitet werden“ (Gutachten, S. 917 f).

Dies hat dazu geführt, dass mittlerweile fast alle Hochschulen entsprechende Anlaufstellen eingerichtet haben –

wenn auch unterschiedlich institutionalisiert. Für Bielfeld führt Graessner aus:

„Es ist vielleicht kein Zufall, dass es an der Universität Bielefeld seit 25 Jahren, angestoßen und begleitet von Herrn Skowronek, mit der Kontaktstelle Wissenschaftliche Weiterbildung eine solche Außenarbeit gibt, die auf der Basis dieses institutionellen Vertrauens die Weiterbildungsaktivitäten der Universitätsmitglieder zu unterstützen versucht und dass es seit kurzem ein Forschungsinstitut für wissenschaftliche Weiterbildung gibt,

welches im Wesentlichen die Beziehungen zwischen der Universität und dem Feld des Lehrens und Lernens im Bildungsbereich vermitteln wird. Die Linie der 50 Jahre von 1960 bis heute ist, wie Sie vielleicht sehen, leicht nachzuvollziehen; ich bin sehr sicher, dass sie ihre Fortsetzung finden wird.“

So wie ich Gernot kenne, wird er selbst dabei sicher – jetzt allerdings nach einer Status-Passage – weiter mitwirken. Wir haben schon einiges verabredet.

Peter Faulstich

Nachrichten

Stellungnahme des AdB zu seinem Jahresthema 2010: Wirtschaft(en) in gesellschaftlicher Verantwortung Demokratie – Ökonomie – Politische Bildung

Die weltweite Finanz- und Wirtschaftskrise hat mit ihren Auswirkungen auf die Volkswirtschaften und die davon betroffenen Menschen die Grenzen unkontrollierten globalen Wirtschaftens deutlich gemacht. Der Fast-Zusammenbruch der Finanzsysteme führt zu existenzbedrohenden Folgen bei vielen Menschen und zu außerordentlichen Belastungen der Staatshaushalte mit unabsehbaren Auswirkungen auf nachfolgende Generationen.

Angesichts dieser Entwicklungen schwindet das Vertrauen der Menschen nicht nur in den Markt, die Banken und die Stabilität des Geldes, sondern auch in die Souveränität der Politik und die Gestaltungskraft der Demokratie. Gewählte politische Akteure und Parlamente aller staatlichen Ebenen geraten in eine Legitimationskrise, weil die Handlungsmacht der politischen Führung durch die Fakten schaffende Macht der Ökonomie ad absurdum geführt wird. Milliarden schwere konjunkturelle Stützungsmaßnahmen werden zukünftig politischen Gestaltungsspielraum weiter einschränken.

Dem AdB und seinen Mitgliedseinrichtungen als Trägern der politischen Bildung ist es ein Anliegen, die Ursachen und Folgen der Krise in den Mittelpunkt der Bildungsarbeit zu stellen: Politische Bildung will Jugendliche und Erwachsene informieren, orientieren, Raum für Diskurs bereitstellen sowie zum Handeln und zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigen und ermutigen. Deshalb sollte die politische Bildung zukünftig

- sich noch engagierter mit den Strukturen des Weltwirtschaftssystems befassen, um eine Diskussion über Transparenz und Kontrolle von Märkten und die Grenzen von Gewinnerzielung und Einkommen zu führen;
- neue Konzepte entwickeln, die zur Verbesserung der ökonomischen Handlungskompetenz von Menschen führen, um sie als Betroffene, Kunden, Aktionäre und Arbeitnehmende in die Lage zu versetzen, aktiv im Rahmen ihrer Möglichkeiten in den Markt eingreifen zu können;
- Anreize zum Diskurs über Verbesserungen und Alternativen zu bisherigen Wirtschaftssystemen auf globaler, aber auch nationaler oder lokaler Ebene schaffen. Dazu gehört auch die Bildung für nachhaltige Entwicklung (Umwelt, Ökonomie und Soziales);
- durch zielgerichtete Bildungs- und Beratungsprozesse mithelfen, die Gestaltungsmacht der Politik in der Wirtschaft wieder herzustellen;
- deutlich machen, dass Regierungen und Parlamente in Deutschland dringend aufgefordert sind, sich ihrer Verantwortung für eine verlässliche Wirtschafts- und Finanzpolitik auf nationaler und internationaler Ebene zu besinnen: Eine Abkopplung wie die des Finanzsektors aus gesellschaftlicher Einbindung und staatlicher Kontrolle gefährdet letztlich die Demokratie als akzeptierte Gesellschaftsform.

Demokratie ist darauf angewiesen, dass die in ihr lebenden Menschen gemeinsam Verantwortung für die Zukunft übernehmen. Dazu kann die politische Bildung ihren wichtigen Beitrag leisten.

Beschlossen vom Vorstand des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten (AdB) am 17. Februar 2010

pf

Hamburger Perspektiven: Möglichkeiten der Partizipation Älterer am Wissenschaftsprozess

Für die 1. Europäische Konferenz der Universität Hamburg „Aktives Altern“ vom 24. bis 26. März 2010 „Lebensbegleitendes Lernen, Lehren und Forschen für Aktives Altern vor dem Hintergrund des demografischen Wandels in europäischen Gesellschaften: Die Rolle der Älteren“ wurde die Erklärung „Möglichkeiten der Partizipation Älterer am Wissenschaftsprozess“ vorbereitet und vorgestellt. Sie soll Anstöße geben für die Arbeit der Hochschulen bei der wissenschaftlichen Weiterbildung im Prozess des Alterns.

1. Aktives Altern

Die immer noch in unserer Gesellschaft verbreitete Vorstellung vom Altern ist problematisch. Ein Modell des Alterns als Abstieg hat sich in den Köpfen festgesetzt und bestimmt unsere Einstellungen und Handlungen.

Demgegenüber muss man Altern betrachten als Zugewinn, als Erweiterung, als Entfaltung – also als Aufstieg. Eigentlich ist das ein naheliegender und sich aufdrängender, aber wenig durchgesetzter, vielleicht verdrängter Gedanke. Für eine angemessene Einschätzung ist es wichtig, ein statisches Altersbild – als defizitärer Zustand – zu ersetzen durch ein dynamisches Konzept – als offenes Potential.

2. Fortbestehende Lernfähigkeit

Dies gilt vor allem für die oft unterstellte Einschätzung von Lernfähigkeit. Immer noch beherrscht die Adoleszenz-Maximum-Hypothese die Diskussion – die Vorstellung also, man lerne am besten und schnellsten als Kind oder in der Jugend.

Dagegen kann man belegen, dass das Lernen komplexer Zusammenhänge bis

ins hohe Alter möglich ist und zwar dann, wenn die Lernenden einen Sinn darin sehen, sich mit einem Thema zu beschäftigen. Und: Solche Themen sind meistens keine individuellen Probleme, sondern ergeben sich aus den sozialen Kontexten, in denen man lebt.

3. Spektrum der Möglichkeiten

Die Ergebnisse der Altersforschung haben zu einer Aufgabe des Defizitkonzepts geführt. Ein alternatives *Ressourcenkonzept* legt aber – nicht zuletzt wegen der individuellen Verschiedenheit von Altersprozessen – keine positiv formulierbaren, zwingenden Konsequenzen fest. Es betont Handlungsfreiheit. Das breite Spektrum der Möglichkeiten ist vor allem ein Indiz für das Fehlen eines gesellschaftlichen Konsens bezüglich der Stellung des Alterns in der Gesellschaft – also für das Fehlen angemessener Altersbilder und entsprechender Generationenkonstellationen. Daraus ergeben sich differenzierte Handlungsmodelle.

4. Differenzierte Handlungsmodelle

Diese sind unterschiedlich ausmalbar und systematisch zu differenzieren:

- So kann es sein, dass man müde geworden ist. Entsprechend erwartet man nichts Neues mehr und fällt in ein *Resignationsmodell*. Hintergrund dafür sind das Defizit-Konzept und die Rückzugs-Vorstellung. Damit allerdings gerät man in eine gefährliche Spirale von Stillstand und Verfall in einem „Negativen Altersbild“: Einsamkeit, Entfremdung, sinkende Lebensfreude, hohe Belastung, Nutzlosigkeit, Langeweile, schlechter Gesundheitszustand, weniger Respekt und Unzufriedenheit.
- Dem entgegen steht ein *Aktivitätsmodell*, das auf neue oder weitergehende Erfahrungen setzt. „Erfolgreiches Altern“ ist angesagt. Ein „Positives Al-

ternsbild“ ist gekennzeichnet durch Gelassenheit, Selbstvertrauen, Selbstverwirklichung, Selbstgestaltung, Unternehmungslust, Zufriedenheit und eine positive Gewinn-Verlust-Bilanz. Dies kann anknüpfen an verschiedenste Lebensbereiche, die dem Individuum wichtig waren, sind oder werden: Beruf, Familie, Sport, Kultur, Politik u. a. Aber auch dies ist noch entwicklungs offen:

- Ein *Kontinuitätsmodell* versucht, die vorgängigen Berufs- oder Familienerfahrungen fortzusetzen.
- Ein *Alternativmodell* beruht auf einem Bruch mit dem Vorgängigen und einem Neuanfang
- Ein *Expansionsmodell* verbindet Erfahrung und Öffnung und setzt auf weitere Entfaltung beim Altern durch aktive Zeitgestaltung.

5. Spektrum der Lerninteressen

So vielfältig wie die möglichen Strategien sind auch die Interessen Älterer an Wissenschaft. Schlussfolgerung ist also: Wir lernen bis zur letzten Sekunde unseres Lebens. Und wir lernen das, was wir für bedeutsam ansehen. Falsch wäre es also Lernen Älterer hauptsächlich auf Gesundheitsfragen zu beziehen und einzuschränken.

Das Spektrum des Seniorenstudiums an der Universität reicht von der Kunstgeschichte bis zur Physik. Die Anlässe reichen von nachberuflicher Verwendbarkeit, Erfüllen früherer Lerninteressen, Erlernen von Sprachen, bis zum Nachholen von Abschlüssen. Manchmal steht auch das Interesse im Vordergrund mit anderen zusammenzukommen und an einem gemeinsamen Thema zu arbeiten.

6. Ressourcen des Alterns

Ältere verfügen über vielfältige biographische, soziale und kulturelle Ressourcen,

die sie in den Wissenschaftsprozess einbringen können:

- Sie haben in ihrer Biographie ein Erfahrungswissen erworben, dass über nur systematisches wissenschaftliches Wissen hinausgeht, dies kann bei der Bearbeitung wissenschaftlicher Probleme genutzt werden, um – besonders in den Gesellschafts- und Geisteswissenschaften – neue Perspektiven einzunehmen und Fragen aufzuwerfen.
- Sie verfügen über vielfältige Kontakte und Verbindungen in Unternehmen, Verwaltungen und Vereinen, welche Zugänge zu Forschungsfeldern öffnen.
- Sie sind eingebunden in kulturelle Kontexte, die der Wissenschaft oft verschlossen sind.

Diese Potentiale sind von hohem Wert für die Wissenschaft. Ältere sind also nicht Bittsteller am Tisch der Wissenschaft, sondern Anreger, Türöffner, Beteiligte und Förderer für Forschung.

7. Partizipationschancen

Der Überblick über die Teilhabe Älterer an deutschen Hochschulen zeigt ein breites Spektrum der Aktivitäten. Es reicht von der Möglichkeit des Besuchs einzelner Lehrveranstaltungen, einem spezifischen Profil eines „Seniorenstudiums“, über die Beteiligung an Forschungsvorhaben bis zu „Seniorenprojekten“.

Für die erfolgreiche Teilhabe Älterer am Wissenschaftsprozess braucht es eine gezielte Unterstützung.

8. Sozialpolitische, hochschulpolitische und wissenschaftspolitische Unterstützung

Selbstverständlich steht am Anfang aller Wissenschaftsbeteiligung auch für Ältere die Notwendigkeit der materiellen Absicherung. Gebühren dürfen nicht soziale

Selektivität erzeugen. Stipendien müssen finanzielle Probleme abfedern.

- Institutionell benötigt die Kontinuität der Wissenschaftsbeteiligung Älterer eine Unterstützung durch die zentralen Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung. Gleichzeitig ist eigenständige Interessenvertretung mit einem hohen Maß an Entscheidungsmöglichkeiten sinnvoll.
- Bei der Mittelverteilung für und in den Hochschulen sollte eine gezielte Forschungsförderung für „Seniorenprojekte“ erfolgen.

9. Umsetzungsstrategien

Die Akteure in Hochschulen, Politik und Verwaltung müssen entsprechende Arbeitskreise gründen und unterstützen.

Finanzielle und personelle Ressourcen sind bereitzustellen.

Fakultäten sind besonders materiell auszustatten, die sich an „Seniorenaktivitäten“ beteiligen.

10. Forschung und Lebensbegleitende Bildung

Aktives Altern ermöglicht eine sinnvolle und erfüllte Gestaltung des eigenen Lebens. Die Teilnahme am gesellschaftlichen Prozess des Wissenserwerbs kann dazu eine Möglichkeit bieten. In der Wissenschaftlichen Weiterbildung verbinden sich individuelles Lernen und die soziale Interaktion des Forschens.

*Peter Faulstich,
Birgit Pfau-Effinger,
Gabriele Wesemann*

Rezensionen

Gruschka, Andreas (2008): Präsentieren als neue Unterrichtsform. Die pädagogische Eigenlogik einer Methode, Verlag Barbara Budrich, 120 Seiten, 9,90 Euro

Das Präsentieren ist offenbar eine „didaktische Erfolgsgeschichte“ (S. 13): In Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung hat sich diese Methode in den letzten Jahren enorm ausgebreitet. Es ist erstaunlich, mit welcher Selbstverständlichkeit und meist auch Souveränität Lernende die Ergebnisse von ihnen selbstständig erarbeiteten Themen unter Einsatz unterschiedlicher Medien vorstellen. Im Gegensatz zu einem lehrorientierten, eher Passivität erzwingenden Frontalunterricht fördert die Präsentationsmethode die Eigenaktivität der Lernenden. Sie recherchieren Themen eigenständig, systematisieren ihre Ergebnisse und üben schließlich ein freundliches, seriöses und methodisch geschicktes Auftreten vor einem größeren Publikum ein. So gesehen erscheint diese Methode tatsächlich eine erfolgreiche didaktische Innovation zu sein. Es könnte dann nur noch um die Frage gehen, wie man Präsentationen noch weiter optimieren kann.

Genau darum geht es aber Gruschka in seinem Buch nicht. Vielmehr wird der reale Vermittlungsprozess empirisch untersucht. Gegenstand des Buchs ist also nicht die Frage, „wie man richtig präsentiert, sondern was empirisch der Fall ist und was aus ihm für den Umgang mit der Methode gelernt werden kann“ (S. 10). Untersuchungsfeld sind Schüler einer 8. Gesamtschulklassen, die im Fach Geschichte die Aufgabe hatten, sich über vier Wochen hinweg jeweils an einem Tag der Woche einen Aspekt des über-

geordneten Themas „Mittelalter“ selbstständig zu erarbeiten. Zum Abschluss des Projekts sollten die Schüler ihre Ergebnisse vor ihrer Klasse präsentieren.

Ein empirischer Zugang wird methodisch über Unterrichtsanalysen realisiert auf der Grundlage natürlicher Protokolle. Analysiert werden die Transkripte der Präsentationen unter der Fragestellung, wie die Lernenden mit der Sache, also dem Thema Mittelalter, umgehen: Was wird vermittelt, welche sachlichen Zusammenhänge werden dargestellt und wie wird dies getan (S. 37 ff.)?

Die Studie zeigt, wie sich die Methode „Präsentation“ systematisch vor die Sache schiebt. Tendenziell ist der Inhalt nur noch Mittel zum Zweck, Methodenkompetenz zu entwickeln. Eine sachliche Auseinandersetzung mit dem Thema wird im Unterricht kaum noch zugelassen. Die Methode der Präsentation erzwingt, dass Ergebnisse als Informationen, als „Fakten, Fakten, Fakten“ präsentiert werden (S. 114). Es müssen in kurzer Zeit möglichst viele Sachverhalte beschriftet und bebildert dargestellt werden. Ein problematisierender Umgang mit dem Wissen bzw. eine entsprechende Aufbereitung ist nicht vorgesehen. Aufkommende Fragen im Unterricht werden nicht vertieft, vielmehr steht die methodische Kritik im Mittelpunkt. Es wird auf die Gestaltung geachtet, weniger auf das Wissen: „Die Präsentationen werden vor allem unter dem Gesichtspunkt der Gestaltung konzipiert, nicht aber unter dem, welches Wissen bedeutend ist, um das Thema angemessen zu behandeln“ (S. 116). Im Buch werden zahlreiche anschauliche Beispiele dargestellt: „Wenn zu allen Kleidungsstücken des Ritters die richtigen, zuweilen komisch klingenden Namen genannt werden und auf dem Plakat auch entsprechend klar als Etiketten erscheinen, dann ist alles richtig gemacht worden. Was die Kleidungsstücke

bedeuten, kommt nur zufällig und nebenbei zur Sprache. Das Informationswissen wird also vor der Folie des Vermittlungsmediums, nicht aber von der Vermittlung der Sache aus konzipiert“ (S. 116f). Die Präsentationsmethode schiebt sich zwischen den Lernenden und den von ihm in den Blick genommenen Gegenstand.

Das Buch stellt den ersten Band einer Reihe mit dem Titel „Pädagogische Fallanthologie“ dar, deren Anliegen es ist, die Erträge qualitativer bildungswissenschaftlicher Forschung der Ausbildung (und auch Weiterbildung) professionellen pädagogischen Personals verfügbar zu machen. Neben der ausführlichen Darstellung der Fallanalyse „Mittelalter“ wird in einem ersten Teil das Phänomen Präsentieren in seiner Verbreitung in unterschiedlichen Formen dargestellt und problematisiert. Im dritten Teil werden einige Empfehlungen gegeben, wie diese Methode angemessen für Unterricht genutzt werden kann, d. h. so, dass die Methode nicht um ihrer selbst willen inszeniert wird und dabei eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Sache verhindert.

Sowohl die allgemein- als auch die erwachsenendidaktische Diskussion ist traditionell von präskriptiven Modellen geprägt, deren Aussagen kaum empirisch abgesichert sind. Dabei wird zudem die Frage nach der Vermittlung von Bildungsinhalten massiv vernachlässigt (vgl. Haberzeth 2010). So entsteht oft eine Dominanz von Methodenstrategien, welche die Vermittlungsarbeit bezogen auf die Aneignung von Themen letztlich behindern, wie die Analysen von Gruschka deutlich zeigen. Es wird kein neuer didaktischer Ansatz postuliert, sondern es werden empirisch fundierte Empfehlungen gegeben, wie die verbreitete Methodenfokussierung in der Bildungsarbeit wieder aufgebrochen werden kann, die bildungswissenschaftlich kaum begründbar und nicht weiter-

führend ist. Mit den vorliegenden Analysen werden erste wichtige Schritte auf dem Weg zu einer empirisch gehaltvollen Vermittlungstheorie gegangen, die in der gemeinsamen Auseinandersetzung von Lehrenden und Lernenden mit Themen ihren Kern sieht. Es wäre zu wünschen, dass die Einsichten und Ergebnisse dieser Studie in der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden genutzt werden.

Erik Haberzeth

Baldauf-Bergmann, Kristine (2009): Lernen im Lebenszusammenhang. Der Beitrag der subjektwissenschaftlichen Arbeiten Klaus Holzkamps zu einer pädagogischen Theorie des lebensbegleitenden Lernens, Berlin, ICHS Bd. 31

Baldauf-Bergmann verfolgt das Ziel, „Lernen“ im Kontext sozialer Wandlungsprozesse und individueller Lebenszusammenhänge zu klären. Sozialen Wandel fasst sie dabei zunächst formal als Prozesse der kollektiven Neuschöpfung von sozialen Handlungsstrukturen, wie sie mit den Theorien sozialer Praktiken konzeptualisiert werden. Sie grenzt sich gegen lineare Modernisierungsvorstellungen ab (23) und gewinnt einen Zugang zu kontextuellen Prozessen des sozialen Wandels. Die „Kritische Psychologie“ Klaus Holzkamps wird in den Zusammenhang der Tätigkeits-theorie gestellt und auf ihre Wurzeln in der kulturhistorischen Schule vor allem in der Folge Leontjews offen gelegt.

Zunächst knüpft Baldauf-Bergmann im Teil I an bildungspolitische und -theoretische Diskurse an, wie sie von Dohmen, Erpenbeck und Schäffter entwickelt wurden. Problematisch ist hier die Bezugnahme auf formale Begriffe der Selbstorganisation, der Transformation und der Lernkultur (53 ff.). Baldauf-Bergmann diskutiert deren Perspektiven, zeigt aber auch ansatzweise Widersprüchlichkeiten auf. Sie landet bei der allgemeinen Frage nach dem Lernen im Le-

benszusammenhang als erwachsenenpädagogisches Entwicklungsprojekt zur Herausbildung lebensweltlicher Bildungsstrukturen (89-104).

Im Teil II geht es um die Problematik einer angemessenen Gegenstandsbestimmung des Lernens. Baldauf-Bergmann diskutiert auf wissenschaftskonzeptionellen Ebene Probleme der Gegenstandskonstituierung von Lernen als sozialer Kategorie. Sie setzt sich kurz mit der „traditionellen Lerntheorie“ (Skinner, Thorndike, Hull) auseinander, zitiert kritische Perspektiven (109) aus philosophisch-pädagogischer (Koch), phänomenologischer (Meyer-Drawe), ökologischer (Kruse/Graumann/Lanterann) und tätigkeitstheoretischer Sicht (Engeström). Ausführlicher behandelt sie schon an dieser Stelle die Kritik vom Standpunkt einer gesellschaftstheoretisch fundierten Psychologie (112 ff.). Im Anschluss an Wimmer (185) kommt sie zu der Auffassung, dass die Entwicklungsaufgabe einer Wissenschaftskonzeption lebensweltlichen Lernens im Kontext eines relationalen Wissenschaftskonzepts zu verfolgen sei.

Als Beispiel für ein solch relationales Wissenschaftskonzept wird die subjektwissenschaftliche Theorie Holzkamps im Teil III in ihren zentralen Voraussetzungen und Begriffen dargestellt und mit Blick auf die formulierte erwachsenenpädagogische Entwicklungsaufgabe reflektiert und kritisiert. Die Wissenschaftskonzeption der „Kritischen Psychologie“ wird ausführlich dargelegt (205 ff.). Durch Bezugnahme auf die „Grundlegung der Psychologie“ werden die Verkürzungen und Einschränkungen des Ansatzes aufgebrochen, die bei ausschließlicher oder vorrangiger Konzentration der Rezeption auf das zentrale Werk „Lernen“ (1993) Holzkamps entstehen.

In Teil IV werden die Erträge der subjektwissenschaftlichen Rezension für die Fragestellung und Forschungsdesiderata benannt. Baldauf-Bergmann zieht

den Schluss, dass es möglich sei, die „Kritische Psychologie“ als relationale Wissenschaftskonzeption zu interpretieren, ohne deren kritischen Gehalt preisgeben zu müssen (269). Sie sieht in der „Kritischen Psychologie“ eine Wissenschaftskonzeption, die an die Komplexität, Flexibilität und Temporalität sozialer Prozesse anschließt (Teil IV.1). Mittels der subjektwissenschaftlichen Handlungs- und Lerntheorie ergeben sich Optionen einer sozialen Selbstverständigung über die Zusammenhänge und Bedingungen gelingender Handlungsvollzüge in der gegenwärtigen Gesellschaft.

Überzeugend ist die Einordnung in die kulturtheoretische und tätigkeitspsychologische Tradition. Außerdem wird durch den Bezug auf die wissenschaftstheoretischen Grundlagen der „subjektwissenschaftlichen Theorie“ „Lernen“ entsprechend in Holzkamps kapitalismuskritische Position einbezogen.

Die Referenz an Erpenbeck u. a. erscheint mit den Teilen III und IV wenig kompatibel. Ebenfalls liegt die Anbindung an Schäffers formal systemische Klassifikationen quer. Jedenfalls passt dies kaum zu den Rückbezügen auf Haugs Forderung, die zum Weltzustand gewordenen kapitalistischen Verhältnisse weiterwirkend zu begreifen (342), und auf Jaeggis Auseinandersetzung mit dem sozialpsychologischen Problem der Entfremdung (344 ff.).

Lernen im Kontext sozialer Strukturentwicklung (IV.3) deutet auf Lösungsrichtungen. Der Anspruch, Lernen im Lebenszusammenhang stark zu machen, wird als Desiderat deutlich; Holzkamp hat dazu Skizzen vorgelegt. Wie der Ansatz subjektiven Lernens in gesellschaftliche Zusammenhänge einbezogen werden kann (385), bleibt offen. In diese Richtung ist weiterzuarbeiten. Hierzu bietet diese Arbeit einen guten Beitrag.

Peter Faulstich

Mitarbeiter/innen

Fried Peter Bourseaux, Jg. 1950, Leiter vhs Leinfelden-Echterdingen, Oberstudienrat, Vorsitzender VHS-Region Mittlerer Neckar Ost – Positionspapiere und Studien online unter www.vhs.leinfelden-echterdingen.de: Zur Belebung eines Selbstverständnis-Diskurses in den Volkshochschulen, 2007; Nachwuchs fürs Team. Assessment Center als Personalauswahlverfahren an der Volkshochschule, 2002.

Horst Dräger, Prof. (a. D.), Dr., Jg. 1940, Hochschullehrer Universität Trier – Veröffentlichungen u. a.: Erziehungswissenschaft: die Überwindung der doppelten Partikularität von Pädagogik und Andragogik, 1985; Historiographie und Geschichte der Erwachsenenbildung, 1984.

Wiltrud Gieseke, Prof. Dr. habil., Jg. 1947, Professorin, Lehrstuhl Erwachsenenpädagogik Humboldt-Universität Berlin – Veröffentlichungen u. a.: Professionalität und Professionalisierung. In: Arnold/Nolda/Nuissl (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung, 2. überarb. Aufl., Bad Heilbrunn 2010; Was ist erwachsenenpädagogische Professionalität? In: Otto/Rauschenbach/Vogel (Hg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz, Opladen 2002.

Klaus-Peter Lorenz, Dr., Jg. 1955, vhs Region Kassel – Veröffentlichungen u. a.: (Hg.) Politische Landschaft – die andere Sicht auf die natürliche Ordnung, Duisburg 2002; Notizen zur Ideen- und Sozialgeschichte der Reformbewegungen. Ökonomisch leben – der Weg ins 3. Jahrtausend? In: Müller-Plantenberg (Hg.): Der Bildungsprozess beim Aufbau der Solidarischen Ökonomie, Kassel, 2009.

Dieter Nittel, Prof. Dr., Jg. 1954, Professor Erziehungswissenschaft Institut für Sozial-

pädagogik und Erwachsenenbildung Universität Frankfurt am Main – Veröffentlichungen u. a.: Die Erwachsenenbildner. In: Mertens/Frost/Böhm/Ladenthin (im Auftrag der Görres Gesellschaft), Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. II, Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Paderborn 2009; E-Learning in Hochschule und Weiterbildung. Einschätzchancen und Erfahrungen (zus. mit Holten), Bielefeld 2009.

Julia Schütz, Dr. phil., Jg. 1977, Wiss. Mitarbeiterin Universität Frankfurt am Main, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung – Veröffentlichungen u. a.: Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit. Eine bildungsbereichsübergreifende Studie, Bielefeld 2009; (zus. mit Reupold) Bildungsbereichsübergreifende Kooperationen. Wahrnehmungen pädagogischer Akteure. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 1/2010.

Wolfgang Seitter, Prof. Dr. phil. habil, Jg. 1958, Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung Universität Marburg – Veröffentlichungen u. a.: (Hg.): Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung, Wiesbaden 2009; Kraft/Seitter/Kollewe: Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals, Bielefeld 2009.

Andreas Seiverth, Jg. 1950, Bundesgeschäftsführer Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) – Veröffentlichungen u. a.: Für des Menschen Menschlichkeit – Reflexionen zur berufsethischen Orientierung pädagogischer Professionen, Forum EB, 4/2003; Am Menschen orientiert – Revisionen evangelischer Erwachsenenbildung, Bielefeld 2002.

Andrea Sieverth-Kölle, Diplom-Pädagogin, wissenschaftliche Mitarbeiterin Universität Frankfurt am Main, promoviert am Institut für Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik.