

Lebensentfaltende Bildung

Sabine Schmidt-Lauff

Zusammenfassung

Einen Grundbegriff Peter Faulstichs wie „Lebensentfaltende Bildung“ zu rekonstruieren, den er zwar häufig (aber nicht durchgängig und wenig systematisch) verwendet, gleichwohl intensiv (aber keinesfalls proklamatorisch) begründet hat, erfordert mindestens zweierlei: Kontextualisierungen in der Fülle seiner Texte aufzuspüren und zugleich den Gesamtbezug seines wissenschaftlichen Denkens, das er mehr und mehr im kritisch-pragmatistischen Bezug entfaltet hat, nicht aus den Augen zu verlieren. Entsprechend ergibt sich eine mögliche Begriffsrekonstruktion aus den gesetzten Schwerpunkten des folgenden Beitrags. Zunächst wird auf die Entstehung bzw. Einbettung des Begriffs der lebensentfaltenden Bildung innerhalb Peter Faulstichs Arbeiten eingegangen. Daran anschließend ergänzt die Fokussierung auf den von ihm angeregten kritisch-pragmatistischen Diskurs Schlüsselfragen gesellschaftlicher und individueller Zusammenhänge. Schließlich führen die bildungstheoretische Rückbindung lebensentfaltender Bildung in eine Bedeutung von Lernen als Bildungsproblem auf dem Weg zu Entfaltung und Souveränität über das eigene Leben. Seine persönlichen wissenschaftstheoretischen wie -ethischen Ansprüche an Erkenntnis, Handlungsfähigkeit und den Stellenwert von Wissenschaft im Kontext gesellschaftlicher und individueller Lebenszusammenhänge runden das Begriffsbild ab und münden in einen wertschätzenden Epilog.

1. Zur Entstehung des Begriffs „lebensentfaltende Bildung“ bei Peter Faulstich

Den Begriff „lebensentfaltende Bildung“ hat Peter Faulstich über einen längeren Zeitraum entwickelt. Früh spricht er bereits im Kontext seiner „arbeitsorientierten Erwachsenenbildung“ (1981) über Bildung für den Beruf und darin von der „Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit“ (Faulstich 1981, S. 29). Einige Jahre später schreibt er, dass Lernen „auch Entfaltung sein könnte“ (Faulstich/Zeuner 1999, S. 25).

Auf der Suche nach Orten zu grundständigen Ausführungen seiner Idee einer lebensentfaltenden Bildung fällt auf, dass keines seiner vielen Bücher und keiner der unzähligen Aufsätze den alleinigen Titel „lebensentfaltende Bildung“ trägt¹. Es mag als Ausdruck seiner pragmatischen publikations- wie gegenstandsbezogenen zeitgenössischen Kontextualisierung gewertet werden, die tatsächlich umfassendste „Be-

gründung“ als „theoretische Grundlegung lebensentfaltender Bildung“ (Faustich 2003, S. 16) in einem Lehrbuch mit dem Haupttitel „Weiterbildung“ zu veröffentlichen. Er selbst begründet dies wie folgt: „Erwachsenenbildung erhält durch ‚Weiterbildung‘ und im ‚lifelong learning‘ biographische Kontinuität über alle Phasen des Lebens und entgrenzt sich aus den traditionellen Institutionen. Schon der Begriff Weiterbildung, der in den 1970er Jahren in Mode kam, deutete Unabgeschlossenheit in umfassenden Lebenszusammenhängen an“ (ebd., S. 14). Die sich damals zuspitzende, bereits mehr als fünf Jahrzehnte andauernde und auch international beeinflusste Debatte um eine angemessene semantische Fassung von Erwachsenenbildung im Kontext lebenslangen Lernens greift er kritisch auf: „Wenn es nicht um die Banalität gehen soll, dass wir nie auslernen, solange wir leben, ist ein Konzept der Aneignung und Vermittlung in intentionalen Lernprozessen verteilt über die Lebensphasen gemeint.“ (ebd., S. 14) Er wendet sich kritisch gegen bildungspolitische Engführungen und den allgemeinen Mainstream anglizistischer Metaphern: „‚Lifelong learning‘ hat aber in der deutschen Fassung als ‚lebenslanges Lernen‘ einen negativen Mitklang – von ‚lebenslänglich‘ in einer Zwangsanstalt. Schon früh ist auf die Unentrinnbarkeit der ‚Lebenslänglichkeit‘, aus der man nie entfliehen kann, und auf Anpassungstendenzen an eine unbegriffene Wandeldynamik hingewiesen worden.“ (ebd., S. 14)

Mit dem im Anschluss formulierten Anspruch, der klassische Begriff Bildung des deutschen Humanismus habe auch unter modernen Herausforderungen der Gegenwart Bestand, plädiert Faustich für ein bildungstheoretisch fundiertes Lernverständnis. „Und der Begriff Lernen bleibt inhaltsleer, wenn er sich der Tradition und Perspektive von ‚Bildung‘ verweigert. ‚Lebensbegleitend‘ klingt zu nebensächlich und könnte ‚sterbebegleitend‘ werden; ‚lebensumspannend‘ oder ‚lebensumfassend‘, die ebenfalls als Stichwörter der Debatte auftauchen, haben fast totalitäre Konnotationen“ (ebd., S. 15). Aus der Ablehnung zeitgenössischer Semantiken und bildungspolitischer Engführungen des lebenslangen Lernens einerseits sowie seiner grundsätzlich kritischen Haltung gegenüber modernen bildungswissenschaftlichen Auslegungen als funktionale Selbstbildung über die Lebensspanne andererseits, folgt sein partieller Neologismus der „lebensentfaltenden Bildung“. Hierin vereinigen sich die beiden Elemente, so ist „‚lebensentfaltend‘ verbunden mit aktiver Gestaltung und Erweiterung der eigenen Horizonte und Handlungsmöglichkeiten“ (ebd. S. 15). „Gleichzeitig“, schreibt er weiter, „halte ich den Begriff Bildung für einen Entwurf, der nach wie vor Lernen auf individuelle und gesellschaftliche Perspektiven hin orientieren kann. Also: lebensentfaltende Bildung.“ (ebd., S. 15) Dabei gibt er selbstoffenbarend zu: „Über dem Titel habe ich lange gebrütet.“ (ebd., S. 14)

In einem ersten Schritt ist damit der Begriff „lebensentfaltende Bildung“ dargestellt. Im Folgenden soll nun Peter Faustichs verschiedenen Perspektiven in der Kontextualisierung und Begründung lebensentfaltender Bildung vertiefend nachgegangen werden.

2. Lebensentfaltende Bildung im Kontext kritisch-pragmatistischen Denkens

Für Peter Faulstich bilden gesellschaftliche Realitäten und Schlüsselfragen von Gegenwart und Zukunft Entwicklungslinien einer ‚lebensentfaltenden Bildung‘. Dies ist nicht zu verstehen ohne Rückgriff auf seine Grundlegungen zur kritisch-pragmatistischen Theorie. Bezogen auf den „kritischen Pragmatismus als Begründung lebensentfaltender Bildung“ (Faulstich 2003, S. 155) zielt dieser auf eine Welt-Ich-Relation. Ein solches Verhältnis gründet auf a.) einer Dialektik von „Denken und Handeln im gesellschaftlichen Zusammenhang“, b.) „Begreifen“ statt Deuten, um gestaltend zu verändern, c.) Sprache und Semantik als mögliche wie „bedeutungshaltige Diskurse“ zwischen handelnden Menschen, d.) Freiheit und gegenstandskonstituierende Einflussnahme im Sinne einer „humanen Praxis“ sowie e.) Forschung und Wissenschaft als Methodenansätze in der „Verbindung und Reflexion von Empirie und Theorie“ (ebd., S. 155).

Intentionen einer so gefassten, kritisch-pragmatistisch lebensentfaltenden Bildung richten sich auf Schlüsselfragen gesellschaftlicher und individueller Zukünfte wie auch Aspekte des Bildungsbegriffs (ebd., S. 300):

- Entwicklung von „Persönlichkeit“ zur gesellschaftlichen Teilhabe und von Identität für ein gelingendes Leben;
- „Wertfragen“ einschätzen können und in Reflektion gesellschaftlicher Problemlagen, Interessen und Ideen einen eigenen Sinn finden;
- „Gestaltbarkeit“ sehen und verstehen (z. B. von Technik und Arbeitsbedingungen), Umweltfragen als gesellschaftliche Fragen begreifen und Alternativen gestalten;
- Chancen von „Partizipation“ ergreifen und „Engagement“ entwickeln, um Konflikte demokratisch zu lösen;
- Angesichts der Bedrohung durch Krieg und Zerstörung „globale Zusammenhänge“ erkennen;
- den Umgang mit der eigenen „Lebenszeit“ gestalten und diese sinnhaft erleben können.

Um diese Intentionen lebensentfaltender Bildung zu fundieren, setzt Peter Faulstich auf die Aneignung von Wissen als expansives Lernen (in Anlehnung an Klaus Holzkamp subjektwissenschaftliche Lerntheorie; vgl. Faulstich 2003, 2013, 2014). Zugleich akzeptiert er im Sinne eines pragmatistischen Verständnisses – welches für ihn die Verbindung von Erfahren, Denken, Handeln im Prozess des Begründens eines Selbstbewusstseins, eingebunden im sozialen Kontext, betont – auch ein restriktives (defensives) Lernhandeln bzw. Lernwiderstände. Da die „Erweiterung je meiner Möglichkeiten“ tatsächlich „nur in bedingter Freiheit denkbar ist“ (ebd. 2014, S. 29), kann es aus individueller Sicht nämlich sehr wohl sinnvoll sein, nicht zu Lernen oder sich Lernen zu widersetzen, z. B. um sich gegen Irritationen und Destabilisierungen der eigenen Biographie zu wehren. Es sind die gesellschaftlichen Einbettungen, sozialen Lebenswelten und individuellen Alltagserfahrungen, die Lernhandeln als Diskre-

panzerfahrungen (un-)möglich machen – und zugleich unsere bedingte Freiheit² und Willensbildung ausdrücken.

3. Bildungstheoretische Rückbindungen lebensentfaltender Bildung

In seinen Begründungen lebensentfaltender Bildung und generell seinen bildungstheoretischen Auseinandersetzungen schätzt er insbesondere Heydorns Entwürfe zu einer „Neufassung des Bildungsbegriffs“ (1972).³ Im Zentrum steht ein „Mündigkeitsanspruch des Menschen“ (Heydorn 1972), der innerhalb der gesellschaftlichen Institutionen Wirklichkeit werden soll. Mündigkeit ist „Selbstfindung des Menschen, der Prozess seiner Habhaftwerdung, seines wahren Bewusstseins von sich selber“ (ebd. 1972, S. 10) und „Bildung ist ein entscheidendes Mittel dieses Prozesses“ (ebd., S. 11).

Heydorns Neufassungen von Bildung – in denen er eigentlich zeigte, dass die wichtigsten Fragestellungen des Nachdenkens über Bildung bereits seit der deutschen Aufklärung weiterzuverfolgen sind – bilden für Peter Faulstich den Kerngedanken von Bildung: „wie nämlich sich die Menschen entfalten können in einer einschränkenden Wirklichkeit“ (Faulstich 2016, S. 59). Denn, obwohl Bildung „nicht abschließend positiv zu definieren“ sei, „sondern immer negativ intendiert, gegen Dummheit gerichtet“ ist, bleibt „Kern von Bildung die Aufklärung und der Widerstand gegen Unterdrückung, Ausbeutung und Verdummung“ (ebd., S. 60).

Dabei ist und bleibt Bildung ein „großer Begriff“ und eines der „schwierigsten Worte der deutschen Tradition“ (ebd. 2003, S. 19), weil sich in ihm biographische Entfaltung zeigt, die immer in gesellschaftliche und soziale Kontexte (historisch) eingebunden ist. In der Auseinandersetzung um Bildung spielt der Wechsel politischer, programmatischer, funktionaler Zuschreibungen bezogen auf ihre wesentlichen Elemente wie Wissen, Biographie, Kultur, Persönlichkeit und Identität eine Rolle und will beachtet werden. Bildung ist, so schreibt Peter Faulstich selbst, gekennzeichnet durch „Historizität – ihre Themen und Probleme verändern sich – Multiperspektivität –, sie unterliegen unterschiedlichen Intentionen und Interessen – und Heterogenität –, sie ist rückgebunden in divergierende kulturelle Kontexte“ (ebd. 2016, S. 53). Bildung als lebensentfaltende Bildung ist auf den konkreten historischen Kontext, die gegenwärtige Situation und zukünftige Perspektiven zu beziehen: „Ein solcher Begriff von Bildung bestimmt sich nicht aus einem zeitlosen Kanon, sondern nur historisch konkret angesichts der sich je gegenwärtig stellenden Probleme und der Verwirklichungsvoraussetzungen von Entfaltungsmöglichkeiten“ (ebd. 2016, S. 60). Bildung bzw. ihre Auslegungen und Programmatiken sind also keineswegs herrschaftsfrei. Bildung sei weder „allgemeingültig“ noch als „einheitliche Begrifflichkeit“ anzunehmen (ebd. 2016, S. 53). Allerdings verweist er uns immer auch auf ihre dialektische Kraft im Subjekt-Sein „durch die mögliche, wenn auch bedingte Freiheit der Individuen“ (ebd. 2016, S. 61). Bildung erhält durch uns eine „herrschaftssprengende Kraft, da Spielräume und Unverfügbarkeit zugelassen werden müssen und bestehen bleiben“ (ebd., S. 61).

4. Souveränität über das eigene Leben als Bildungsproblem

Neben der gesellschaftlichen Kontextualisierung erfordern relationale Auseinandersetzungen ein Nachdenken über unser individuelles Sein: „Das zentrale Bildungsproblem, die Perspektive der Entfaltung von Persönlichkeit und die mündige Gestaltung von Sozietät, wird gebunden an die Gewinnung von zunehmender Souveränität über das eigene Leben.“ (Faustich 2003, S. 301).

Je bestimmte Lebensverhältnisse verorten uns in einem konkreten, körpergebundenen und biographischen Kontext. Situation ist darin der „konkrete, zeitlich, räumlich oder sozial bestimmte Zusammenhang der Bezüge, in denen das Subjekt steht“ (ebd. 2013, S. 141). Mehr noch, die Kontexte, in denen wir leben, schreiben sich in unsere Körper ein – als Lebensführung sind sie leibgebunden. „Kontext darf also nicht missverstanden werden als Summe der von außen auf das Individuum wirkenden Faktoren“ (ebd. S. 143). Als Vorgang akzentuiert „Kontextualismus (...) die Frage nach der Einheit von Ich und Welt, von Person und Formation der Gesellschaft“ (ebd., S. 143). Das daraus entstehende Netz aus Struktur, Handlung und Erfahrung in der Lebenszeit – das sich subjektiv ausdifferenziert bzw. ausdrückt über Körperlichkeit und Sprachlichkeit – konkretisiert sich in der Biographie. „Wir leben in Räumen und Zeiten; unsere Körper beanspruchen Platz; wir verorten uns durch die Sprache und wir haben als Subjekte eine Lebensgeschichte, die wir als Biographie erzählen.“ (ebd., S. 142).

Für die Erwachsenenbildung wird das Konzept der Biographie zweifach bedeutsam: „Zum einen als Analyse des Stellenwerts von Bildung in biographischen Prozessen und zum anderen als Reflexion eigener oder fremder Biographie als Bildungsanstoß“ (ebd. 2012, S. 81). Bezogen auf die Analyse des Stellenwerts von Bildung spricht er von „temporalen Verhältnissen“ (ebd. 2003, S. 238) zwischen individueller Biographie und sozialem System, in denen Lernen als Entfaltung von Persönlichkeit und Entwicklung von Identität verortet ist. Daraus entstehe die zweite Bedeutsamkeit, indem „Biographizität“ als Fähigkeit zu verstehen ist, „das eigene Leben im Umgang mit der Lebenszeit zu gestalten“ (ebd., S. 82). Biographizität kann als individuelle Übergangskompetenz wirken, durch die in „sozialen Situationen eine personale Sinnggebung“ vorgenommen wird (ebd., S. 82 f.). Das bedeutet aber, dass Lebensereignisse nicht *per se* Lernanlass sind, sondern erst dazu werden, indem sie auf eine je spezifische Biographie treffen. Aus Vergangenheitsbearbeitung, Zukunftsentwürfen und Gegenwartsfragen können subjektive Lernanlässe entstehen, die im Erwachsenenalter verbunden werden müssen mit „Lernzeitanprüchen“ (ebd. 2012, S. 83), um realisiert zu werden.

Peter Faustichs Kontextualisierungen lebensentfaltender Bildung sind von einer tiefgreifenden Temporalität gekennzeichnet. Er denkt Zeit nicht nur chronometrisch oder zeitpolitisch über Lernanteile im Lebenslauf, sondern auch historisch über kritische Zeitdiagnosen und geschichtliche Einbettungen auch disziplinärer Art. „Verblüfft“, so schreibt er in seinen Überlegungen zu „Zeitproblemen in der Bildungskonzeption“ (2012), stelle man fest, „wie wenig dies in der Diskussion der Erziehungs- und Bildungswissenschaft beachtet worden ist. Ausgerechnet die Bildungs-

theorie, die es doch mit Entwicklung und Entfaltung zu tun hat, unterschlägt die Tatsache, dass alle Bildung in der Zeit stattfindet.“ (ebd., S. 76). Eigentlich, so Peter Faulstich, haben wir es mit einer Vielzahl, auch widersprüchlicher Zeitphänomene und -erfahrungen zu tun. Kritisch weist er z. B. auf die Gefahr „multimedialer Inszenierungen von Freiheit“ hin, die lediglich „im Schein von Aufklärung deren Gegenteil“ erzeugen und letztlich „die Herrschaft unbegriffener Systemimperative“ sichern (ebd. 2016, S. 60). Oder er kritisiert „beschleunigte Akkumulationsprozesse des Kapitals“ (ebd. 2003), deren Akzeleration zu einem veränderten, vorrangig ökonomisierten Umgang mit Zeit führe, so dass sie für menschliches Lernen verloren gehe und fehle. Paradox sei der zugleich zunehmende Ruf nach Wissensaneignung und Transfer – letztlich nach Lernen.

Sein Denken schließt grundsätzlich geschichtliche Analysen als gesellschaftshistorische Bezüge mit ein (s.o.). Sie bewegen sich in der Regel zwischen Antike, Aufklärung und Gegenwart⁴. Die Epoche der Aufklärung rückt er oft ins Zentrum, denn hier wären bereits „Probleme relevant“ geworden zwischen Vernunft und Herrschaft; Privatem und Öffentlichem; Wissen und Macht; Rationalität und Religiosität; Universalismus und Relativismus; Realität und Fiktion, „die bis heute die Grundlinien der Gesellschaftsentwicklung bestimmen“ (ebd. 2011a, S. 61). Über diese zeittheoretische Fluchtlinie (Koselleck 2000) verweist er auf Ungleichzeitigkeiten von Entwicklungen in der Erwachsenenbildung (z. B. Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung; „mittlere Systematisierung“) und zeigt, dass diese weder monokausal noch linear verlaufen. Geschichtsbetrachtungen haben deshalb einen hohen Stellenwert. Der Rückgriff auf Traditionen schafft Orientierung, „wenn nicht nur ein unbegriffener Wandel erlitten, sondern Fortschritt in Richtung auf ein besseres Leben gestaltet werden soll“ (Faulstich 2003, S. 301). Aber, es ist unser Geschichtswissen, das uns auch zeigt, dass Fortschritt „nicht einlinig und ausschließlich aufwärts verläuft“ (ebd., S. 301), und der Blick auf die Geschichte sorgt nicht für ein nostalgisches „Aufwärmen von längst Vergangenen“ (ebd., S. 248).

Es sind gerade seine Gegenwartsbeobachtungen im Zuge der „Destruktion des Begriffs der Aufklärung“ und „Erosion des Begriffs der Bildung“, die aufrütteln und aktueller denn je sind: „Wir erleben eine tiefgreifende Verunsicherung über die ‚Nachhaltigkeit‘ und ‚Zukunftsfähigkeit‘ der Aufklärung und der Bildung. Angesichts zunehmendem Kulturkonservatismus, Postmodernismus, radikaler Rationalitätskritik, Antisubjektivismus und religiösem Fundamentalismus entstehen sich vertiefende Freund-Feindpolaritäten, zurückgewandter Nationalismus und ein konservativreaktionär dominiertes Diskussionsthema.“ (ebd. 2011a, S. 168) Seine Sorge sei begründet, weil nur noch wenige sich sorgen um Aufklärung und Bildung, „um die Prinzipien von Vernunft und Öffentlichkeit, die nicht naturgegeben sicher sind, sondern die auch verloren gehen können.“ (ebd. 2011a, S. 168 f.)

5. Wissenschaftstheoretische und -ethische Ansprüche und Relationen

„Ich versuche hier“, schreibt Peter Faulstich in den Vorüberlegungen seiner Begründungen lebensentfaltender Bildung, die „Sichtweise einer Wissenschaft, die Erwach-

senenbildung als Fokus hat, zu erweitern“ (Faustich 2003, S. 14). Im Durchschreiten zentraler Kategorien und Probleme der Gegenwart und über „mehrere Anläufe auf verschiedenen Ebenen“ (ebd., S. 14) findet er Begründungen. Er sensibilisiert zugleich für theoriegeladene und traditionsbelastete Begriffe. Zentrale Elemente seiner wissenschaftlichen Einlassungen zur Begründung lebensentfaltender Bildung stellen Aufklärung und Vernunft, Mündigkeit, Gerechtigkeit, Lernen, Handeln und Erfahrung, Wissenschaft und Wissen dar.

Obwohl Wissenschaft bzw. wissenschaftliche Erkenntnis keinesfalls zwingend nützlich werden muss, vertritt Peter Faustich doch eine spezifische Theorie-Praxis-Relation. Danach entstehen sowohl wissenschaftliche Fragestellungen aufgrund sozialer o.a. Herausforderungen, wie auch Erkenntnis und Wissen ihre Legitimation und Wirkungen nur aus dem jeweiligen gesellschaftlichen und historischen Kontext gewinnen⁵. Entsprechend konstatiert er in seiner Monographie „Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung“ (2011), dass „im Verhältnis von Wissenschaft und lebensentfaltender Bildung ein Handlungsfeld“ betrachtet wird, „das nach verbreiteter Ansicht immer wichtiger werden wird: Es geht um die gesellschaftliche Produktion von Wissen und dessen individuelle Aneignung“ (ebd. 2011a, S. 15). Im Vorwort dazu präzisiert Martin Beyersdorf dieses Verhältnis als „fortwährende Entwicklung der Urteilskraft“, die „die Resultate wissenschaftlicher Forschung im menschlichen Lebenszusammenhang beachtet – allen Irrationalitäten zum Trotz, die sich immer wieder einnisten“ (Beyersdorf 2011a, S. 7). Schon einige Jahre vorher schreibt Peter Faustich selbst: „Die wichtigste Leistung ‚lebensentfaltender Bildung‘ ist die Vermittlung zwischen immer wieder neu entstehenden Wissensbeständen und Handlungsfähigkeit“, wobei drei Ebenen zu beachten seien: „instrumentell“ gehe es um den Transfer von Wissenschaft, „hermeneutisch“ um die „Interpretation von Welt“ und „kritisch“ um die „Reflexion verhinderter Gestaltungsmöglichkeiten“ (Faustich 2003, S. 151 f.). Ziel sei eine Wissenschaft, die sich auf Lebenszusammenhänge bezieht und „Abstraktheiten ebenso wie Rezeptangebote“ vermeidet (ebd., S. 159). Wissenschaft richte sich aber zugleich zwingend auf uneingelöste Möglichkeiten und Potenziale zur Gestaltung von Welt und Entfaltung von Identität.

Eine solche Wissenschaft stellt ihrer Idee nach eine „Lebensform“ der Nachdenklichkeit dar (ebd. 2003; 2006; 2011a). Weil Wissenschaft dann nicht einfach Technik, „Instrumentenlieferant oder Methodenerzeuger“ ist, sondern eine Haltung bedeutet, aus der resultierend Handlungsfähigkeit über „Eingriffswissen“ auf höherem Reflexionsniveau folgt (vgl. Faustich/Zeuner 1999). Dies eröffnet einen bestimmten Stellenwert von Wissenschaft im Rahmen des Bildungssystems und verpflichtet sie auch im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung⁶.

Sich einfach an die Hand nehmen lassen und theoretisch einführen („theory light“) oder lediglich einen Überblick verschaffen, lehnt er auch in der Wissenschaftsrezeption ab. Stattdessen fordert er ein reflektierendes Verstehen, das sich mit Theoriekonzepten auseinandersetzt, sie prüft und verschiedene (auch widersprüchliche) Positionen bemüht. Überzeugungen, die unser Handeln in der Praxis anleiten (auch das wissenschaftliche Handeln), sind eingebettet in gesellschaftliche wie zugleich individuelle Erfahrungen und Wahrnehmungen, die unsere Anschauungen und Bedeu-

tungszuweisungen markieren. Erkenntnis und Wahrheit, auch nur vorläufige, wird eben nicht als Resultat vorgefunden, sondern im Prozess hergestellt, angeeignet und vermittelt. Relational radikal schreibt er über Wissenschaft: „Sie stellt selbst die Fragen, auf welche sie Antworten versucht“ (ebd. 2003, S. 151).

Das dahinter aufscheinende Verhältnis von Erkennen und Verändern interessiert ihn fortgesetzt. „Wenn man den kritisch-pragmatischen Ansatz ernst nimmt, sind Theorien eben nicht nur begründete Sätze z. B. über ‚Lernen im Lebenslauf‘. Sie sind vielmehr immer schon bezogen auf Verstehen und Anleiten des Handelns“ (ebd., S. 157). Weitergehend bestimmt dies auch für seine „Theorie lebensentfaltender Bildung“ eine spezifische Haltung, die niemals „Postulatspädagogik“ sein könne, sondern sich stattdessen auf die konkreten Situationen und „Konstellationen“ einlassen müsse (ebd., S. 157). Der wissenschaftliche Blick (disziplinär und persönlich) richtet sich auf das individuell Mögliche („mögliche Lebensführung“; ebd., S. 157), um so – aufgrund von Erkenntnis und Interesse – gestaltend und verändernd tätig zu werden (an der Welt und an sich). Als Ziel bleibt die Verteidigung einer öffentlich verantworteten Gestaltung eines modernen Bildungssystems der lebensentfaltenden Bildung.

6. Epilog und Würdigung

Mit der dargelegten Begriffsrekonstruktion und in der Durchsicht bzw. Aufarbeitung seiner vielfältigen Arbeiten, hat sich eine ganz eigene, persönliche Wertschätzung entwickelt. Diese resultiert in einer tiefen, ehrlichen Danksagung an ihn selbst und sein Werk.

Aus der Lektüre seiner Texte entsteht eine kraftvolle Widerständigkeit – um an seine eigenen Worte anzuschließen⁷ – die bei mir nochmals zu einer Gewissheit der Würdigung und für die Beibehaltung sowie kritische Weiterführung des Begriffs *Bildung* als „lebensentfaltendes“ Konzept führt. Peter Faulstich gehört somit unbedingt in die von ihm selbst wertgeschätzte Riege einiger Weniger, die dem „Zerfall einer zentralen Idee weiterwirkenden humanistischen Denkens“ (Faulstich 2016, S. 53) unablässig und offen entgegentrat.

Anmerkungen

- 1 Lediglich drei Varianten im Titel finden sich: „Weiterbildung. Begründungen lebensentfaltender Bildung“ (Monographie 2003), „Lebensentfaltende Bildung – Zielsetzung von Lernen im Alter“ (Aufsatz 2009), „Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung“ (Monographie 2011).
- 2 Hier lehnt sich Peter Faulstich insbesondere in den Texten der letzten Jahre an Peter Bieri „Das Handwerk der Freiheit – Über die Entdeckung des eigenen Willens“ (2003) an (vgl. Faulstich 2013, 2014).
- 3 In seinen Texten findet sich diese Wertschätzung in Bezug auf Hans-Joachim Heydorn. Zuletzt schreibt Peter Faulstich 2016 über ihn: „Zu den wenigen Ausnahmen hartnäckigen Widerstandes gegen einen solchen Abgesang bildungstheoretischen Problembewusstseins, die immer noch wirksam werden, gehört – weniger bekannt, weil nicht modisch – das Denken Hans-Joachim Heydorns“ (Faulstich 2016, S. 59). Obwohl Heydorn an keiner

Stelle selbst den Begriff der Entfaltung verwendet – er spricht viel-mehr im Duktus seiner Zeit von „Befreiungsentwürfen“, von „Befreitsein“ oder „Mündigkeitsanspruch“ (Heydorn 1972, S. 142) – lehnt Peter Faulstich sein Verständnis von „Lebensentfaltung“ an ihn an. Wenn „in Heydorns Sicht einer Dialektik von Vernunft und Wirklichkeit“ der Begriff Bildung die Überwindung aller Verhältnisse sein kann und der „Ausgangspunkt des Nachdenkens (...) die Möglichkeit einer Entfaltung der Menschen [ist], nicht ihre Verwertbarkeit, ihre Qualifikation, oder die Produktion oder gar der Profit“, dann, so Peter Faulstich, verteidige dies „den Eigensinn von Bildung als Selbstentfaltung“ und „gegen die beliebige Verfügbarkeit und Funktionalisierung“ (Faulstich 2016, S. 59).

- 4 Es gibt von Peter Faulstich aber auch zahlreiche, deutlich weiterführende historische Analysen und kompulatorische Einbettungen oder historisch-biographische Zugänge z. B. zu Pionieren der Erwachsenenbildung (gemeinsam mit Christine Zeuner 2001).
- 5 „Das Wort ‚Wissen‘ wird also gebraucht, um alle Erkenntnisverfahren und -wirkungen zu bezeichnen, die in einer bestimmten historischen Situation und in einer bestimmten Thematik akzeptabel sind. Nichts kann als Wissenselement auftreten, wenn es nicht mit einem System eines bestimmten wissenschaftlichen Diskurses in einer bestimmten Epoche anchlussfähig ist“ (Faulstich 2011b, S. 21).
- 6 Es seien eben die Hochschulen, die „gesellschaftliche Anwendungszusammenhänge“ in den wissenschaftlichen Kontext zurückholen, was so-wohl Gewicht als auch Relevanz wissenschaftlicher Weiterbildung steigert (ebd. 2003, S. 152).
- 7 Wie schreibt er selbst über Kräfte zehrende äußere Anfeindungen („Bildung“ sei, so wird unterstellt, weder den Entwicklungen ‚moderner Gesellschaften‘ angemessen noch sie die Idee vereinbar mit empirischer Forschung“; Faulstich 2016, S. 52) und innere Zweifel: „Sinnentwürfe angesichts sich immer wieder fortsetzender ökonomischer Antagonismen, sozialer Paradoxien und kultureller Absurditäten zehren an der Kraft, sich dem entgegenzustellen“ (ebd., S. 60).

Literatur

- Beyersdorf, Martin (2011): Vorwort. In: Faulstich, Peter (2011): Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung. Bielefeld: transcript Verlag, S. 7-8.
- Faulstich, Peter (1981): Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M.: Diesterweg Sauerland.
- Faulstich, Peter (2001): „Arbeitsgesellschaft“ als Zeitdiagnose – ‚Arbeitsorientierung‘ als Bildungsprinzip? In: Wittpoth, Jürgen (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 118-138.
- Faulstich, Peter (2002): Lernzeiten. Hamburg: vsa-Verlag.
- Faulstich, Peter (2003): Weiterbildung: Begründungen lebensentfaltender Bildung. München: Oldenbourg.
- Faulstich, Peter (2006): Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Bielefeld: transcript Verlag.
- Faulstich, Peter (2009): Lebensentfaltende Bildung – Zielsetzung von Lernen im Alter. In: Weiterbildung, Heft 3, S. 8-11.
- Faulstich, Peter (2011a): Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung. Bielefeld: transcript Verlag.
- Faulstich, Peter (2011b): Aufklärung: der Zugang zum Wissen und die Macht seines Gebrauchs. In: Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Bd. 34 H. 2, S. 15-23, www.die-bonn.de/doks/report/2013-diskussion-lernen-sichtbar-machen.pdf
- Faulstich, Peter (2012): Lernen in der Kontinuität der Momente. Vorüberlegungen zu einem bildungswissenschaftlich kritisch-pragmatischen Begriff der Zeit. In: Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Zeit und Bildung. Münster: Waxmann, S. 71-90.

- Faulstich, Peter (2013): Menschliches Lernen: eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie. Bielefeld: transcript Verlag.
- Faulstich, Peter (Hrsg.) (2014): Lerndebatten: phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion. Bielefeld: transcript Verlag.
- Faulstich, Peter (2016): Das Politische in der Bildung. In: Hufer, Klaus-Peter/Lange, Dirk (Hrsg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 52-61..
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. 1. Aufl. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (2001): Erwachsenenbildung und soziales Engagement. Bielefeld: wbv.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1972): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Koselleck, Reinhart (2000): Zeitschichten. Studien zur Historik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.