

Hessische Blätter für Volksbildung

**Humanismus –
Sprache –
Erwachsenenbildung**

1 | 2018

Digitale Zeitschriftenbibliothek für
Wissenschaft und Bildungspraxis

➔ wbv-journals.de/hbv

Einfach recherchieren – bequem bestellen

- Die digitalen Ausgaben und Einzelartikel der **Hessischen Blätter für Volksbildung** stehen Ihnen zum kostenlosen Download zur Verfügung.
- Alle weiteren digitalen Artikel auf wbv-journals.de erhalten Sie zum Vorzugspreis.

Das wbv-
Fachzeitschriften-Portal:
wbv-journals.de



Hinweis:

Als Abonnent:in erhalten Sie ihren persönlichen Aktivierungscode 2018 mit diesem Heft.

Sollten Sie die Karte aus Versehen nicht erhalten haben, wenden Sie sich bitte an unseren Kundenservice unter 0521/911 01-11.

Sie haben noch kein Abonnement der Hessischen Blätter für Volksbildung?

Dann informieren Sie sich unter wbv.de/hbv.

Hessische Blätter für Volksbildung 1/2018

Thema Humanismus – Sprache – Erwachsenenbildung	
	Editorial
Wolfgang Seitter	Humanismus – Sprache – Erwachsenenbildung 3
	Horizont
Heinz-Elmar Tenorth	Humanismus: Tradition eines Begriffs, Referenzhorizont von Bildung 5
	Themenfelder
Sigrid Nolda	Sprache und Erwachsenenbildung: Vergessene und aktuelle Aspekte in Theorie, Praxis und Empirie 17
Andreas Seiverth	Die „Rückkehr der Religion“ in den Diskurs der Erwachsenenbildung Eine Skizze zur religionstheoretischen Begründung der Erwachsenenbil- dung und der religiösen Bildung Erwachsener 32
	Organisationsformen und Zielgruppen
Hartmut Boger, Christiane Ehes	Günther Böhmes Bildungstheorie und die Erwachsenenbildung in Volkshochschulen Schnittstellen und Abgrenzungen 43
Silvia Dabo-Cruz	„Bildung und kein Ende“ Bildung Älterer im Kontext der Hochschule 51
Wolfgang Seitter	Zwischen geselliger Bildung und bildender Geselligkeit: Die „Schlaraffia“ als Verbund kunstvergnüglicher Männer 65
Service	
	Berichte 77
	Dokumentation 84
	Rezensionen 96
	Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe 100

Hessische Blätter für Volksbildung – 68. Jg. 2018 – Nr. 1

Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

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

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main (Verbandsvorsitzende: Heike Habermann, Offenbach/Main; Verbandsdirektor: Dr. Christoph Köck, Frankfurt am Main)

Geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz:

Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg

Mitglieder der Redaktionskonferenz: Dr. Martin Dust, Hannover; Dr. Marieanne Ebsen-Lenz, Lich; Dr. Birte Egloff, Frankfurt/M.; Dr. Christiane Ehse, Frankfurt/M.; Prof. Dr. Julia Franz, Bamberg; Prof. Dr. Bernd Käßlinger, Gießen; Jürgen Küfner, Dresden; Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Hamburg

Redaktion des Schwerpunktthemas: Prof. Dr. Wolfgang Seitter

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

Die Hessischen Blätter handhaben ein Peer Review. Alle theoretisch-konzeptionellen und empirischen Beiträge, die für den Thementeil eingereicht werden, durchlaufen ein anonymisiertes Begutachtungsverfahren. Die Redaktion behält sich die endgültige Entscheidung vor. 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: wbv Media 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: wbv.de

Anzeigen: sales friendly Verlagsserviceleistungen, Bettina Roos, Pfaffenweg 15, 53227 Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-0, E-Mail: info@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: wbv.de

Bezugsbedingungen: Jahresabonnement „Hessische Blätter für Volksbildung“: 46,- €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis 40,- € (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: Einzelheftpreis: 16,90 € (zzgl. Versandkosten)

hbv 2/2018 Bildung zur Nachhaltigkeit

hbv 3/2018 Demokratiebildung

hbv 4/2018 100 Jahre Volkshochschule

hbv 1/2019 Inklusive Erwachsenenbildung

Information über die Themen, Bezugsmöglichkeiten und Preise von Einzelheften der Jahrgänge 1958 bis 2001: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-13

Printed in Germany

© 2018 Hessischer Volkshochschulverband e. V. (Anschrift s. o.)

International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103 X

Best.-Nr. dieser Ausgabe: HBV1801

DOI digitale Ausgabe: 10.3278/HBV1801W

Editorial

Humanismus – Sprache – Erwachsenenbildung

Wolfgang Seitter

Das vorliegende Heft ist Günther Böhme, dem langjährigen Vorsitzenden der Redaktionskonferenz der Hessischen Blätter für Volksbildung, gewidmet. In dem Heft soll es darum gehen, Themen und Fragestellungen, die Günther Böhme wichtig waren und zu denen er immer wieder geschrieben hat, aufzunehmen und weiterzudenken. Das Heft wird dabei unter dem Fokus „Humanismus – Sprache – Erwachsenenbildung“ gerahmt, da aus Sicht der Redaktion dieser Dreiklang paradigmatisch für sein Denken und Wirken steht.

Günther Böhme war eine bemerkenswerte Erscheinung. Als Grandseigneur der Erwachsenenbildung und als langjähriger intellektueller Motor der Hessischen Blätter schien er gewissermaßen aus der Zeit gefallen zu sein: durch sein hohes, schriftstellerisch gleichwohl ungemein produktives Alter (1923–2016), durch seine spezifische Art des Sprechens und Schreibens, durch sein hartnäckiges Verweisen auf Traditionsbestände, die seiner Meinung nach dem Vergessen anheim zu fallen drohten, durch sein beständiges Pochen auf die Anerkennung von Antike und Christentum als historisch und gegenwärtig wirkende Prägekräfte Europas, durch seine Erinnerung an die *septem artes liberales* als Ausdrucksgestalt eines europäischen Bildungskanons, durch sein Verweis auf Philosophie und Religion als prägende Dimensionen geistseelischer Existenz, durch seine vielfältigen praktischen Betätigungen als geselliger Humanist sowie Verteidiger von Toleranz und Humor, durch seine Sprachmächtigkeit und rhetorische Begabung, die sich in unterschiedlichsten Formaten und Gattungen ausdrückte.

Günther Böhme hatte Freude, in der Sprache zu sein, Sprache war sein Arbeits- und Ausdrucksmittel, er arbeitete mit der Sprache in analytischer, historischer und systematischer Perspektive, aber auch als Dichter und Verseschreiber in poetischer Variationsvielfalt. Und er feilte an der Sprache, an der Präzision des Ausdrucks, an ihrer formalen Gestalt und Gestaltung. Schließlich war er selbst ein Rhetor, der wusste, wie Sprache wirkt und in welchen unterschiedlichen Nuancen sie zum Ausdruck gebracht werden kann.

Die Autorinnen und Autoren, die in diesem Heft versammelt sind und die unterschiedliche Aspekte des Böhme'schen Denkens und Wirkens aufgreifen, stehen in ih-

rer eigenen Wissenschaftsbiographie und wissenschaftlichen Ausrichtung sowie in ihren konkreten kollegialen Arbeitskontakten und Prägungen in unterschiedlicher Nähe zu Günther Böhme. Das vorliegende Heft lebt von diesen differenten Ausgangspunkten und den damit verbundenen Beobachtungsmöglichkeiten auf das Werk Günther Böhmes.

Den Auftakt des Heftes bildet der Beitrag von *Heinz-Elmar Tenorth* über ‚Humanismus: Tradition eines Begriffs, Referenzhorizont von Bildung‘, in dem die vielfältigen Spielarten humanistischen Denkens mit den Perspektiven und Ausarbeitungen von Günther Böhme fokussierend abgeglichen werden. Die darauf folgenden beiden Beiträge widmen sich zwei zentralen, von Günther Böhme immer wieder aufgegriffenen Dimensionen und Themenfeldern der Bildung Erwachsener, Sprache und Religion: So beschäftigt sich *Sigrid Nolda* sich in ihrem Aufsatz über ‚Sprache und Erwachsenenbildung‘ mit ‚vergessenen und aktuellen Aspekte in Theorie, Praxis und Empirie‘, während *Andreas Seiverth* in seinen Ausführungen über ‚Die ‚Rückkehr der Religion‘ in den Diskurs der Erwachsenenbildung‘ eine ‚Skizze zur religionstheoretischen Begründung der Erwachsenenbildung und der religiösen Bildung Erwachsener‘ vorlegt. Drei weitere Beiträge fokussieren schließlich unterschiedliche, von Günther Böhme theoretisch und/oder handlungspraktisch in den Blick genommene Verbindungen von Organisationsformen und Zielgruppen der Erwachsenenbildung: So fragen *Hartmut Bøger* und *Christiane Ehses* in ihrem Aufsatz über ‚Günther Böhmes Bildungstheorie und die Erwachsenenbildung in Volkshochschulen‘ nach konzeptionell-programmatischen Schnittstellen und Abgrenzungen; *Silvia Dabo-Cruz* fokussiert mit ‚Bildung Älterer im Kontext der Universität‘ eine von Günther Böhme sowohl handlungspraktisch wie bildungstheoretisch viele Jahre begleitete zielgruppenspezifische Organisationsform von Erwachsenenbildung, während *Wolfgang Seitter* in seinem Beitrag ‚Die „Schlaraffia“ als Verbund kunstvergnüglicher Männer‘ eine spezifische Variante geselliger Bildungspraxis porträtiert, in der Günther Böhme selbst jahrzehntelang Inspiration für seine künstlerischen Ausdrucksgestalten fand.

Günther Böhme war bis ins hohe Alter hinein ein ungemein produktiver Denker mit weitgespannten wissenschaftlichen und künstlerischen Interessen. Möge auch dieses Heft dazu beitragen, sowohl die Themen und Bearbeitungsformen seines wissenschaftlichen Denkens als auch die zielgruppenspezifischen Institutionalisierungsformen der – von ihm angeregten, begleiteten und praktizierten – (Selbst-)Bildung Erwachsener weiter zu tragen!

Humanismus: Tradition eines Begriffs, Referenzhorizont von Bildung

Heinz-Elmar Tenorth

Zusammenfassung

In der inzwischen nahezu unübersichtlichen Vielfalt der aktuell präsenten Varianten von Humanismus zeigt der Beitrag die spezifische Position von Günther Böhme. Entwickelt aus einer bildungstheoretischen Interpretation des Renaissance-Humanismus zeichnet sich sein Konzept dadurch aus, dass er – historisch – die Kontinuität von Humanismus als anthropologische Prämisse der Moderne ausweisen kann, sowie – systematisch – dass er diese Prämisse nicht primär normativ und gegenüber anderen Positionen abgrenzend behauptet, sondern als Thema der je aktuellen Aneignung von Humanismus bildungstheoretisch einführt und damit die Varianz der Humanismen selbst noch zum Thema von Reflexion und individueller Bildung machen kann.

„Humanismus“ – verloren in der Vielfalt der Referenzen?

Bei aller Ehrerbietung, die ein Gedenkheft fordert, und so bekannt und beliebt der Begriff auch ist: Kann Humanismus heute noch bildungstheoretisch von Bedeutung sein? Kann er, muss man sogar schärfer fragen, systematisch so bedeutsam sein, wie es Günther Böhme in seinen bildungstheoretischen und bildungshistorischen Arbeiten immer neu begründet und gefordert hat? Die heterogene, heterodoxe und heteronome Vielfalt dessen, was aktuell unter dem Titel „Humanismus“ nicht allein im pädagogischen Milieu diskutiert wird, stimmt zunächst doch eher skeptisch.

Bildungshistoriker waren schon seit langem mit der Tatsache konfrontiert, dass man die diversen Humanismen spätestens seit dem frühen 20. Jahrhundert säuberlich zählen musste, um Differenzen nicht zu verwischen und Zuschreibungen richtig zu platzieren. Hier, in der Weimarer Republik, hatte der „dritte Humanismus“ im Umkreis von Werner Jaeger und anderen den zweiten, den von Friedrich Paulsen sog. „Neuhumanismus“, also die (in sich selbst sehr unterschiedliche) Reflexionstradition und Griechenbegeisterung von Niethammer bis Humboldt, von Herder bis Wolf abgelöst (Menze/Romberg/Pape 1974). Der, so Paulsen, war wiederum deutlich unterscheidbar vom Humanismus in Renaissance und Reformation, wie er sich in Italien

und Spanien, in England, Deutschland oder den Niederlanden entfaltet hatte und von Böhme in seiner „Bildungsgeschichte des frühen Humanismus“ (Böhme 1984) so subtil rekonstruiert worden ist.

Nach 1945 blieb es indes nicht bei diesen drei Humanismen, der Begriff inflationierte, sichtbar bis heute in immer neuen Attribuierungen. Schon in der SBZ begründete der führende SED-Bildungspolitiker Paul Wandel in seiner Rede zur Wiedereröffnung der Berliner Universität vom 29.1.1946 unter dem Titel „Unsere Universitäten und die Idee der Humanität“ den Leitgedanken eines „kämpferischen Humanismus“ als Zeichen der „gemeinsamen Gesinnung der Humanität und der Völkerverständigung“ (vgl. Maskolat 1960, S. 620 f.), scharf abgegrenzt gegen das Verständnis von Humboldts „Humanitätsidee“, das Eduard Spranger, erster kommissarischer Rektor dieser Universität und damals schon vor den neuen Machthabern nach Tübingen geflohen, bereits in seiner Habilitationsschrift von 1909 dargestellt hatte. Sprangers Begriff galt Wandel als „elitär“, er sah in den Marxschen Texten seine Referenz, so wie die breite spätere Rezeption und Konstruktion eines „kritischen Humanismus“. Aber „kämpferisch“ und „kritisch“ sind nicht die einzigen Attribuierungen geblieben. 1954 unterschied der Schweizer Humanismusforscher und Bildungssoziologe Walter Rüegg bereits sechs Varianten des Humanismus, einen idealistischen, liberaldemokratischen, marxistischen, integralen, biblizistischen und existenzialistischen Humanismus, und zeichnete deren Referenzen in den unterschiedlichen Philosophien und Weltanschauungen vornehmlich Westeuropas nach (Rüegg 1954). Heute werden im „organisierten“, d. h. säkularen, Humanismus z. B. „moderne“ oder „praktische“ Humanismen propagiert, von „theoretischen“ abgegrenzt, gegenüber diversen „Weltanschauungen“, z. B. „Theismus, Naturalismus, Positivismus, Atheismus“ als begründungsbedürftig eingeschätzt und gegen die diversen Varianten des „Antihumanismus“ von Adorno über Althusser bis Foucault verteidigt (Wolf 2016, S. 9-15).

In solchen philosophischen Traditionen, aber auch in Konfessionen, wenn z. B. die Dominikaner um Eberhard Welty im Kloster Walberberg den christlichen Humanismus als Basis einer „neuen Ordnung“ propagieren, oder in politischen Bewegungen, wie im Humanistischen Verband oder in der Internationalen Humanistischen und Ethischen Union (IHEU), die sich antikirchlich und strikt säkular begründen (Groschopp 2016), und natürlich in der zeitgenössischen westlichen und besonders der französischen Philosophie findet sich der Humanismus also bis heute, je dezidiert beansprucht oder attackiert, offenbar mächtig präsent, aber nicht auf einen begrifflich-theoretischen Nenner zu bringen. Rüegg kennt schon die scharfe Humanismuskritik Heideggers, aber noch nicht die umfassende Kritik aller Menschenbilder oder der großen Erzählungen von Humanität, Vernunft und Fortschritt, wie sie sich in der späteren französischen Philosophie entwickeln, und ja auch zu Kontroversen über den Rhein hinweg, u. a. zwischen Habermas und Foucault, geführt haben. Im Kontext der Reflexion und Kritik postmoderner Positionen wird heute von „Transhumanismus“ und „Metahumanismus“ geredet, ohne dass die Referenz auf Humanismus etwa systematisch aufgegeben wird. Als „Leitkultur“ wird er aktuell vorgeschlagen (Nida-Rümelin 2006), in Bildungsphilosophien eingebaut oder reflexiv

generell erneuert (Nida-Rümelin 2013; ders. 2016). Gegen einen „exklusiven Humanismus, der seine enge Verwandtschaft mit Kolonialismus und Rassismus nicht wahrzunehmen vermag“ (Macho 2013, S. 159), findet man jetzt auch einen „inkluisiven Humanismus“. Damit wird aber nicht etwa auf die UN-Charta gegen Benachteiligung von Behinderung gezielt, wie es die Inklusionspädagogik tut, auch nicht primär antikolonial argumentiert, sondern jetzt auch die Tierwelt in den Humanismus eingeschlossen, d. h. in die „Solidarität der Sterblichen, eben nicht allein der Menschen“ (Macho 2013, S. 171), begründet in der kulturwissenschaftlich negativ beantworteten Frage „nach der Möglichkeit oder Unmöglichkeit“, „zwischen Tieren, Menschen und Maschinen zu unterscheiden“ (Macho 2013, S. 155 f.) Und natürlich wird ein solcher, die Differenzen kulturwissenschaftlich nivellierender Humanismus sogleich vehement in seiner Möglichkeit und Begründbarkeit bestritten, wie das Reinhardt Brandt gegen Macho, gestützt auf Kants Urteilslehre, scharf formuliert hat. Aber die Frage des „Speziesismus“, d. h. auch die Frage nach der „axiologischen Sonderstellung des Menschen“ (Birnbacher 2011), ist damit keineswegs im Konsens geklärt. Schon das häufig beanspruchte Argument mit der „Anthropologie“ führt ja nicht zu einer Klärung, sondern in Kontroversen über Natur und Kultur, über Natur und Geschichte, über Neurowissenschaften und Philosophie oder zu paradoxierend-problematischen Formeln wie „Naturalistischer Humanismus“ (Kurthen 2011) oder zu ethnologischen Thesen über Weltbilder „jenseits von Natur und Kultur“ (Descola 2011).

Günther Böhme sind die hier skizzierten diversen Wandlungen und Wendungen des Humanismusbegriffs natürlich nicht fremd geblieben, so wenig wie die Problematisierung von Referenzen, z. B. in der Anthropologie oder Philosophie, die für ihn unbestritten in Geltung waren. Seine eigene Arbeit an der Tradition des ersten Humanismus sieht er deshalb auch, ironisch gebrochen, als Arbeit an einem „als esoterisch verdächtigten Thema“ (Böhme 1984, S. 1), aber notwendig, um „dem konturlosen Gerede vom Humanismus unserer Tage ein festes Gefüge zu geben“ (ebd.). Für ihn muss die Frage „Was ist ein zeitgemäßer Humanismus?“ (Böhme 2001, S. 373) vor allem „angesichts des inflationären Gebrauchs des Begriffs ... erst wieder gewonnen werden“, denn aktuell sei „der Begriff ... reduziert auf ein verschwommenes Bild von Menschlichkeit“ (ebd.). Aber „ein unzweideutiger Begriff von Humanismus“ sei notwendig, damit sich nicht ein reduziertes Verständnis, „bis zur Unkenntlichkeit eines fassbaren Humanismusbegriffs überhaupt“ (Böhme 2001, 375), in der Diskussion festsetze. Böhmes Arbeit ist, mit anderen Worten, immer auch der Versuch, dem Begriff des Humanismus einen philosophisch ausweisbaren Sinn zu geben, gegen eine Diskurswelt, die diesen eindeutigen Sinn geltungstheoretisch permanent bedrohte.

Dabei sieht er sich auch nicht auf verlorenem Posten, sondern konstatiert gelegentlich erfreut, dass „sich nicht zufällig die Anzeichen dafür (mehren), daß dem Humanismus und seinem Bildungsbegriff erneute Aufmerksamkeit zuteil wird.“ (Böhme 1990, S. 116) Die Intensität, mit der „Humanismus“ seit 1990 diskutiert wird, und nicht nur für die Tradition von Bildungstheorie und Philosophie (Wiersing 2001), bestätigt Böhmes Beobachtung bis heute. Historiker haben z. B. die für die Humanismus Debatte wesentliche Epoche von 1920 bis 1950 breit analysiert (v.a.

Löwe/Streim 2017), dabei zwar auch die sich historisch abzeichnende Vielfalt und politische Funktionalisierung der Bestimmungen nicht übersehen, aber auch den Humanismus in seiner eigenen Ambivalenz, zugleich Krisenindikator und Form der Bewältigung von Krisenerscheinungen und -erfahrungen zu sein, aufgewiesen. Neue Fragen der Historiker ergeben hier und da sogar neue Blicke auf den Frühhumanismus, z. B. in der Reaktualisierung des Humanismus für die Idee der Universität (Rudersdorf 2016) oder für die Bedeutung der Biografie in der Konstruktion von Individualität in und seit der Renaissance (Goeing 2014), also der Intention von Günther Böhme durchaus verwandt. Andererseits hätte er sich sicher gewundert, seine bevorzugte Epoche jetzt unter der These „Die Gelehrtenwelt ordnen“ beobachtet zu sehen und dabei über die „Genese des hegemonialen Humanismus um 1500“ belehrt zu werden (de Boer 2017).

Auch die systematische Frage der Begründbarkeit von Humanismus und Humanität angesichts der unverkennbaren Vielfalt von Weltanschauungen und Kulturen, Wissenschaften und Ethiken ist aktuell erneut Thema geworden (z. B. Holderegger/Weichlein/Zurbuchen 2011). Dabei ist nicht allein das „Speziesimus“-Problem virulent, sondern ganz generell die Frage, wie sich universalistische ethische Vorstellungen in einer pluralen Welt der Vielfalt von Kulturen behaupten lassen – und es hat den Anschein, dass allein die von der Charta der UN verbürgten Menschenrechte solche Universalität noch beanspruchen können. Allein als eine konflikthafte präsente Möglichkeit der Orientierung in der Welt existiert also der „Humanismus“ heute. Er bewahrt in seiner Reflexionsgeschichte die Optionen, die in der Auffassung und Gestaltung von Mensch und Welt bestehen, als Herausforderung und Problem, an dem man sich abarbeiten muss, wenn nicht allein Macht und Gewalt, sondern auch begründete Reflexion und zivilisierte Kommunikation den Umgang mit Menschen und die Gestaltung von Gesellschaft bestimmen sollen. Dann kann man Konsens oder Einheit aber gar nicht mehr erwarten, denn zu den Errungenschaften der humanistischen Tradition gehört mit der Ablösung von unbefragten Traditionen, gleich ob philosophisch, staatlich oder kirchlich, notwendig auch die Freisetzung zum Streit, zur Alternative und zum Konflikt. In diesen Formen lebt der Humanismus, Letaldiagnosen sind deshalb völlig unangebracht, aber Konsenserwartungen und Einheitsformeln ebenso.

2. Humanismus – Referenzen der Bildungsreflexion

Günther Böhme hat in seinen Reflexionen des Humanismus immer Anteil an diesen grundlegenden Debatten genommen, aber seine eigene Perspektive als Bildungsphilosoph darf man dabei nicht übersehen, schon weil sie neben den allgemeinen auch die besonderen Fragen für eine Rezeption des Humanismus im Kontext von Bildungstheorie und -praxis bereithält. Für ihn waren nämlich die bildungstheoretischen Probleme und Möglichkeiten ausschlaggebend, und in dieser Referenz waren die historische und die systematische Frage zugleich zentral (systematisch: Böhme 1990). Historisch lautete dann seine Frage, „worin unser Bildungsdanken und unser Bildungsgedanke wurzelt und welche Erscheinungsweisen von Bildung in der Bildungs-

geschichte entgegentreten.“ (Böhme 1984, S. 3) Bildungstheoretisch verband er das mit einer starken Überzeugung von der Geltung dieser Tradition: „Im Humanismus hält sich ein Bildungsprinzip durch, das über allen historischen Wechsel hinweg die Basis menschlicher Entfaltung sein kann.“ (ebd.) Sein Rückgang auf die Geschichte hatte deshalb nicht nur historiographischen Sinn, zu zeigen, wie es gewesen ist und Tradition wurde, sondern immer auch die starke theoretische Ambition, „dem Begriff der Bildung eine klare Struktur zu geben und ihn anthropologisch begründet mit Inhalten zu füllen.“ (1984, S. 4), und zwar gegen alle Historisierung, die den Geltungsanspruch einschränken will.

Die Geschichte wird dabei zu einer Instanz, aus der Herkunft eines kulturellen Selbstverständnisses und eines historisch in der Renaissance erstmals identifizierten Bildes vom Menschen eine überdauernde Aufgabe und aktuell noch bestehende Handlungsmöglichkeiten zu begründen. Das führt zuerst zu einem dezidiert eigenen Bild des Humanismus: „Der Humanismus ist Bildungsbewegung. Sein Anliegen ist die *perfectio hominis*, die Vervollkommenung des Menschen.“ (1984, S. 4), und Böhme räumt ein, das sei „beinahe tautologisch gesprochen“ (ebd.). Bildungstheorie ist die Form der Reflexion, in der – alteuropäisch gesprochen und zunächst im Blick auf den Menschen – die Vervollkommenung des Menschen thematisiert wird, oder, in der neuhumanistischen Version, wie sie z. B. in Wilhelm von Humboldts Fragment über Bildung vorliegt, die Selbstkonstruktion des Menschen „durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt o.J., S. 283 f.). Welt und Subjekt sind also gemeinsam die Referenzen des Bildungsprozesses, die Qualifizierung als „humanus und eruditus“ (Böhme 1984, S. 104), die anthropologische Dimension, d. h. die Herausforderung an den Menschen, sich lernbereit mit der Welt auseinanderzusetzen, und die gesellschaftliche Konstruktion der Individuen sind für Böhme systematisch – und im Humanismus erstmals historisch – die notwendig verbundenen Seiten eines Prozesses, zu dem uns die Welt herausfordert. Für Humboldt wiederum gab es zwar, schulisch gesehen, bevorzugt geeignete Bildungswelten, denkt man an die griechische Kultur, aber anders als z. B. Niethammer reduzierte er die Bildungswelt nicht auf die hohe und gelehrte Kultur, sondern kann auch die politische und ökonomische Praxis als Herausforderung sehen. Die bildungstheoretischen Nachfolger, zumal Hegel und Marx, betonen also nicht zufällig oder gegen den Ursprung der Bildungsidee vor allem die Rolle der Arbeit im lebenslangen Prozess der Konstruktion eines gesellschaftlich handlungsfähigen und selbstverantwortlichen Subjekts.

Im Blick auf den ersten Humanismus, den man ja auch den Schulhumanismus nennt, werden innerhalb der bildungstheoretischen Rezeption allerdings die Rolle der Schule und organisierter Bildungsprozesse für die Ermöglichung der Selbstkonstruktion besonders intensiv diskutiert; und auch darin ist Humboldt, der ja kurze Zeit ein prominenter Bildungspolitiker war (Tenorth 2017), durchaus vergleichbar. Schulen werden als Orte gesehen, in eine Kultur dadurch einzuführen, dass sie diese Kultur in Form des obligatorischen Kanons von Themen und Erwartungen präsent halten und im Generationenwechsel tradieren und verallgemeinern, damit allgemeine Bildung als Generalisierung der Prämissen für die Teilhabe an Gesellschaft, d. h. an der für alle

unhintergehbaren Form von Kommunikation, möglich wird. Schulische Bildungsprozesse haben hier ihre zentrale Funktion, zunächst, im Frühhumanismus, in der Differenz gelehrter, europaweit vergleichbarer, und elementarer, regional und konfessionell definierter Bildung, dann, seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert primär national zentriert. Für Böhme haben die Schulen in Europa aktuell die neue Aufgabe, „das gemeinsame Erbe der europäischen Völker“ zu präsentieren, und damit als „einheitsstiftende Kraft für ein sich vereinigendes Europa“ (Böhme 2001, S. 376) zu wirken. Auch hier sieht er das „Studienprogramm“ des Humanismus als heute noch systematisch diskutierbaren Kanon gegenwärtig.

Sein Kanon hat allerdings durchaus diskussionsbedürftige Aspekte. In Übereinstimmung mit Humboldt betont er die Unentbehrlichkeit von Sprache (Muttersprache und Fremdsprache) und Geschichte, spezifiziert allerdings die Naturwissenschaft zusammen mit Technologie und Mathematik „als eine humanistische Naturwissenschaft goethescher Provenienz“, in Differenz zur modernen Naturwissenschaft, die zwar kulturell gepflegt werden muss, aber nicht zur Allgemeinbildung gehört (381). „Religiöse Ethik“ wiederum, die er dem Frühhumanismus entsprechend dem Kanon hinzurechnet, ist bei Humboldt kein eigener Modus des Weltzugangs, sondern Teil des Historischen. Humboldts Betonung der ästhetisch-expressiven Dimension, von der Kunst bis zu den Leibesübungen, fehlt bei Böhme ganz – da ignoriert er Debatten, die in der Reflexion schulischer Allgemeinbildung intensiv geführt worden sind. Sein systematischer Bildungsbegriff, konzentriert auf „allgemeine Teilnahme an der Geschichte, als allgemeine Ausbildung der menschlichen Kräfte, Bildung aber auch durch die Allgemeinheit, Bildung durch allgemeine, auf das Wesen des Menschen zielende Bildungsinhalte, schließlich Bildung als die allgemeine Bildung eines jeden und damit aller“ (ebd., 380), bezeichnet aber nicht nur Konsenszonen, sondern schließt diese Kanonerweiterung überhaupt nicht aus.

Anders als bei Humboldt und im Ergebnis viel aktueller als die traditionell schulfixierte Bildungsdebatte ist Böhme indes darin, dass er theoretisch wie politisch und praktisch, engagiert und intensiv auf die Bildungsprobleme jenseits der Schule geachtet, also den Lebenslauf insgesamt als Bildungsgang reflektiert hat. Erwachsenenbildung in ihrer frühen Form war schon immer ein Thema für ihn, die Bildung im Alter hat in ihm einen ihrer Begründer gefunden, Bildungstheorie und Gerontologie hat er früh miteinander in Beziehung gesetzt (Böhme/Dabo-Cruz 2003). Auch hier war die „Idee der Bildung“ leitend, unverkennbar in der von ihm rekonstruierten humanistischen Tradition, „dass alle Beschäftigung mit dem Alter, mit dem höheren und dem hohen Alter und mit der Vielfalt der damit verbundenen Probleme ihren Ausgang zu nehmen hat von der Person als sich selbst verantwortliches, selbstkritisch über sich entscheidendes, selbstbewusst in seinen gesellschaftlichen Zusammenhang stehendes, selbstbestimmt sein 3. Lebensalter lebendes Individuum“ (Böhme in Böhme/Dabo-Cruz 2003, S. 7). Der bildungstheoretische Sinn dieser Orientierung wird dadurch unterstrichen, dass Böhme jede Form von „Pädagogisierung“ für diesen Kontext ebenso abwehrt wie die gelegentlich nicht vermiedene Unterstellung, ja Zumutung, „der Erziehung auch noch des alten Menschen“. Aber er greift auch die Idee eines thematischen Kanons dieser Bildungsphase – hier für die Universität des 3. Lebensalters –

erneut auf. Es gehört zum Gedanken des bildenden Kanons, dass es erneut „ein enger Kreis von Fächern“ ist, den Böhme sieht, und es verwundert nicht, dass er „nichts anderes als den klassischen Kanon humanistischer Fächer“ identifiziert, um sein Bildungsprogramm für realisierbar zu erklären: „Bildung und Weltverständnis, geistige Bereicherung und individuelle Steigerung, insbesondere historische Kenntnis und Erkenntnis“ (ebd., S. 8). Disziplinär sieht er das „Bildungsbedürfnis“ der „älteren Menschen (vorherrschend)“ in „Kunstgeschichte und Geschichte, Philosophie und Theologie“ befriedigt und er schließt nicht aus, hofft sogar, dass damit „der längst obsolet gewordene christliche Humanismus ... zu neuem Ansehen kommen“ könnte (ebd., S. 8/9).

Ist eine solche Engführung, sowohl auf die Adressaten – in einer Universität des 3. Lebensalters – als auch im Kanon der Themen – letztlich zentriert auf den christlichen Humanismus – aber wirklich begründet oder nicht doch nur zufällig und dann, einerseits, dem Ort der Bildungsarbeit in der Universität und der spezifischen Klientel geschuldet und, andererseits, der interpretatorischen Kraft und inspirierenden Leistung ihres Mentors, Günther Böhme? So unstrittig die Ziele sein mögen – „Bildung und Weltverständnis, geistige Bereicherung und individuelle Steigerung, insbesondere historische Kenntnis und Erkenntnis“ –, über die Rolle des Humanismus in der Bildung der Erwachsenen und im Alter muss man schon angesichts der Vielfalt der Humanismen, die Böhme ja selbst nicht fremd sind, noch einmal aus der Distanz nachdenken. Sie einfach auf einen christlichen Humanismus zu reduzieren, ist jedenfalls nicht unmittelbar überzeugend.

3. Bildung – Zeitdiagnose und Bildungspraxis

Dieser zweite Blick auf die Bedeutung von Bildung und zumal des Humanismus für die Bildung im Erwachsenenalter und im hohen Alter ist aber auch bildungstheoretisch notwendig, und nicht allein wegen der raschen Reduktion auf den christlichen Humanismus, den man bei Böhme findet. Bildungstheorie, das ist die andere, noch einzubringende Referenz, war bei aller Abwehr von Pädagogisierung und Erziehungszumutungen ja nie allein eine nachfrageorientierte Praxis, die Lerngelegenheiten und Themen bereitstellte, die von den Adressaten gewünscht wurden – und sich freute, wenn die wünschten, von dem auch der Bildungstheoretiker wünschte, dass sie es wünschen –, sie hatte auch immer einen konstruktiven Anspruch. Er bestand darin, ein Angebot bereitzustellen, das den Anforderungen der Zeit entsprach und auch neues Lernen ebenso provozierte wie die Konfrontation mit anderen und zunächst erst einmal fremden Erfahrungen. Auch Erasmus folgte ja nicht dem Markt, er konstruierte die Bildungswelt, die er angesichts der Welt und seines Modells vom Subjekt zugleich für notwendig hielt. Zeitdiagnose, um an diese notwendige Funktion von Bildungstheorie zu erinnern, gehört deshalb in jeden Kontext der Konstruktion von Bildungsangeboten, schulisch oder in der Erwachsenenbildung, und das war Böhme natürlich auch nicht fremd.

Seine bildungshistorischen Schriften zeigen ihn als einen Diagnostiker der langen Dauer der Moderne, die in der Frühen Neuzeit einsetzt und bei allem Wandel auch

Kontinuität, im Bild des Menschen und im Bildungsanspruch der Zeit, also in der Geltung des Humanismus, belegt. In seinen philosophischen Texten geht er auch den diversen Wendungen des aktuellen „Zeitgeistes“ nach und entwickelt eine zunehmend kritische Position gegenüber der Lage der Welt, der Bildung und der Gesellschaft (Böhme 2008) – mit entsprechenden Konsequenzen für die Aufgaben, die er der Bildungsarbeit insgesamt zuschreibt. Gelegentlich lesen sich diese Texte so, als wollte er seine Zunft, die Erziehungswissenschaft, nur ganz traditionalistisch an „das alte Wahre“ (ebd.) erinnern, das ihr mit der Distanz zum Bildungsbegriff abhandengekommen ist. Aber seine Argumentation ist nicht traditionalistisch, sondern zunehmend gesellschaftskritisch und es ist wohl auch kein Zufall, dass er in der Diagnose der Zeit von „radikalen Wandlungen“ ausgeht und die „Notwendigkeit“ sieht, ja das „dringende Bedürfnis“, für die Gegenwart zu einer „*Neufassung des Bildungsbegriffs* und seiner elementaren Gehalte“ zu kommen (Böhme 2008, S. 7; Hervorhebung H.-E.T.). Er nimmt also bei aller Differenz in den gesellschaftspolitischen Referenzen dennoch eine Formel und einen Anspruch auf, die sein Frankfurter Universitätskollege Heinz-Joachim Heydorn schon früher von einer materialistischen Position aus beansprucht hatte (Heydorn 1972). Böhmes „Analysen der geistigen Situation der Zeit“ sind in einem solchen Kontext zu verstehen, aktuelle Zeitdiagnose mit „Exkursionen zu fast verschollenen Begriffen“ (2008, S. 8), in der Absicht, Bildung und Humanismus, so zu verbinden, dass begründet wird, warum sie in „der Praxis in den Bildungsinstitutionen jeglicher Art vermittelt werden“ müssen (ebd.).

Wie sieht seine Zeitdiagnose aus? Er geht von „der zwingenden Erkenntnis“ aus, „daß eine Epochenschwelle erreicht ist, die in ihrer Bedeutung nur mit der griechischen Schwelle zwischen der schriftlosen mythischen Prähistorie und dem philosophisch geprägten vorsokratischen Zeitalter vergleichbar ist.“ (Böhme 2008, S. 9) Nur, und das verschärft den kritischen Ton seiner Diagnose, dass „die Völker heute aus der Vollkultur heraustreten und in eine mythische Dämmerung hineinschreiten“. Böhme sieht eine „eher erschreckende Preisgabe der eigenen Wertvorstellungen“ zugunsten einer heute schon in den USA manifesten „globalisierten Zivilisation ...“, welche letzterer Tradition nichts zu bedeuten scheint.“ (9) Eine „Zwillingspaar von Gleichmut und Übermut“ charakterisiert für ihn die Weltwahrnehmung der Individuen: „Gleichmut gegenüber den tiefen Eingriffen in die Wurzeln der Kultur wie in die Substanz des Lebens und des menschlichen Lebens insbesondere – solange die eigene Bequemlichkeit nicht aufgestört wird; Übermut angesichts der Gelegenheit des Menschen, sich in der Kraft seiner Zerstörungspotentiale Gott ebenbürtig fühlen zu können. Der Mensch macht, was er machen kann, ohne sich von den Konsequenzen irritieren zu lassen. Es ist dieser diffuse Zeitgeist, der mit seiner Rücksichtslosigkeit gegenüber dem Menschlichen wie mit seiner Sorglosigkeit gegenüber den bitteren Folgen der unglaublichen wissenschaftlichen Entwicklungen den Widerspruch dessen hervorrufen muß, der sich mit den vermeintlich naturwüchsigen Entwicklungen der Wissenschaft wie der Gesellschaft nicht abfinden kann.“ (13) „Die zentrale Frage“ in dieser als kritisch beurteilten Situation ist für ihn „Was kann der Mensch in der Zukunft sein?“, „Auf welches Bild hin soll Bildung geschehen?“ (14), und zwar so, dass wir den „Abstand zwischen Menschheit und Menschlichkeit“ zu überwinden suchen

(15). Denn, so spitzt er seine Diagnose mit dem Chemiker Erwin Chargaff zu: „Über einer immer kahler werdenden Landschaft, gejagt von Wissenschaft und Technik, Tag und Nacht von Maschinen beherrscht und geleitet, ist der Abstand zwischen Menschheit und Menschlichkeit unendlich groß geworden.“ (14) Ja, Böhme scheut sich nicht, von der „Apokalypseblindheit des Menschen“ zu sprechen, „um ein treffendes Wort des ebenso ernüchterten Günther Anders aufzugreifen“, also eines frühen Theoretikers der „Antiquiertheit des Menschen“ und der Zerstörung der Humanität durch den Menschen selbst (Anders 1956/1980).

Aber, das ist die bildungstheoretische Frage, was folgt aus einer solchen Diagnose für die Bildungspraxis, was folgt jenseits der Kulturkritik und der Klage über die Situation? Kann wirklich „ein recht verstandener Humanismus“ (Nida-Rümelin 2016) „die Antwort auf die aktuelle Unordnung der Welt“ darstellen? Aber „recht verstanden“, das ist eine Formel, die in ihrer argumentativen Verlegenheit nur anzeigt, dass nicht einfach „Humanismus“ die Antwort sein kann. Die Bildungstheorie kommt in ihren Angeboten an die Bildungspraxis offenbar doch um das Problem nicht herum, in der Vielfalt der Humanismen den eigenen Humanismus so auszuzeichnen, dass er dem Verdikt der Beliebigkeit nicht verfällt und doch den Adressaten der Bildungsarbeit in seiner Selbstkonstruktion nicht weltanschaulich überwältigt. Denn das Ziel, nicht allein schulisch, sondern in der Bildungspraxis generell, heißt ja „Bildung und Weltverständnis, geistige Bereicherung und individuelle Steigerung, insbesondere historische Kenntnis und Erkenntnis“. Ist das möglich, ohne in die Falle weltanschaulicher Bindung an neue Ideologien oder metaphysischer Verirrung, also in nicht begründbare Optionen zu verfallen, den Adressaten also gerade nicht für ein „sich selbst verantwortliches, selbstkritisch über sich entscheidendes, selbstbewusst in seinen gesellschaftlichen Zusammenhang stehendes, selbstbestimmt ... lebendes Individuum“, wie Böhme erwartet, zu halten? Kann man mehr tun als letztlich doch nur die alteuropäische Anthropologie der „Person“ zu bekräftigen und die Leitideen unserer Kultur, „Demokratie, Verantwortung, Freiheit, Rationalität“ (Nida-Rümelin 2013) zu bekräftigen, und sei es auch nur in der sparsamen Variante eines „unaufgeregten Realismus“ (Nida-Rümelin 2013, S. 133) und im Bild der „gebildeten Menschen“ als „Wesen, die sich von Gründen leiten lassen“ (ebd. S. 83)?

Kann man eine Bildungspraxis zeigen, die diesen Erwartungen gerecht wird, also die Individuen dabei unterstützt, ihren Lebenslauf als Bildungsgang zu gestalten und das zugleich in selbstreflektierter Distanz zu allen -ismen? Bildungstheoretisch gesehen darf man hier nicht zu viel versprechen, vor allem dann nicht, wenn man eine strikte Koppelung von Zielen und Wirkungen erwartet, also sich auch zumutet, in der Gestaltung von Bildungswelten punktgenau zu realisieren, was die großen Ziele versprechen. Deshalb gehört es zur Bildungspraxis zuerst, dass sie die Identität von Bildungsbewegung und Humanismus problematisiert, die in der gelegentlich nicht gelegneten Tautologie noch unterstellt wird. Der Humanismus kann zwar historisch angemessen als Bildungsbewegung rekonstruiert werden, schon angesichts seiner immanenten Vielfalt und der Gegenwart anderer Bildungswelten und anthropologisch-gesellschaftlicher Konstrukte wird man neben der Initiation in diese Welten, die ja eine Möglichkeit der Selbstkonstruktion des Subjekts sein können, auch die distan-

zierte Reflexion auf die Vielfalt dieser Welten und die damit einhergehenden Geltungs- und Orientierungsprobleme nicht ignorieren dürfen. Individualität konstituiert sich erst in der Einheit von Initiation und Reflexion.

Dann ist auch der Humanismus heute nur als eine Bildungswelt neben anderen gegenwärtig, weder alternativlos noch in allen Varianten ungefragt akzeptabel. Er verlangt selbst eine kritische Prüfung, die wiederum allein von der Distanz gegenüber der Historizität der Humanismen und anderer -ismen ausgehen kann – denn das ist der Anfang der Bildungsbewegung, d. h. die Logik des Bildungsprozesses, sich fragend zur Welt in der Aneignung von Welt zu verhalten. Das setzt schulisch ein und wird als Haltung zur Welt habitualisiert. Die einzige Konstante in dieser Bewegung ist das Bild eines Subjekts, das sich nach Gründen fragend mit der Welt auseinandersetzt, aber die Welt selbst ist immer nur in ihrer je historischen Varianz als Herausforderung einer Praxis präsent, die bewältigt werden muss, wie auch immer. Als eine solche Aufgabe, die nicht mehr in hergebrachten Ordnungen zu gestalten ist, sondern in Lernen und Arbeit, Politik und Kommunikation je individuell biografisch bewältigt werden muss, präsentiert sich die Welt für alle historischen Akteure wohl wirklich erst seit dem Frühhumanismus.

Die damit gesetzte Freisetzung zur Autonomie wird nicht ohne Grund als Last empfunden. Nicht zufällig werden konstant neue Gewissheiten in sozialen Utopien, politischen Ideologien oder Ordnungsformen unterschiedlichster Art gesucht, um von dieser Herausforderung entlastet zu werden. Auch Bildungstheorie versteht sich gelegentlich ja so, dass sie meint, eine einzig richtige, z. B. „kritische“, Form des Verhaltens zur Welt eindeutig auszeichnen zu können. Es ist aber die wohl provozierendste und wahrscheinlich systematisch einzige Botschaft bildungstheoretischer Reflexion, dass sie uns daran erinnert, dass wir dieser Herausforderung des je individuell verantworteten Verhaltens nur um den Preis entgehen, uns neuen Zwängen von außen zu unterwerfen. Böhmes Zeitdiagnose und Bildungstheorie beharrt genau auf dieser Botschaft. Wahrscheinlich liegt hier auch der von aller Historizität der wechselnden Interpretationen befreite Kern des Humanismus und die Aufgabe von Bildungstheorie, dass sie den Menschen an seine politische wie soziale, ökonomische wie moralische Verantwortung für sich selbst erinnern. Das kann, ja muss man zum Thema der Bildungsarbeit machen, im gesamten Lebenslauf, je individuell im Umgang mit Welt, unterstützt von institutionalisierten Bildungsangeboten, schulisch und danach, wenn sie sich dieser Aufgabe gewachsen zeigen und sie nicht pädagogisierend unterbieten. Dann wäre die Tradition des Humanismus zu ihrem Recht gekommen.

Literatur

- Anders, G. (1956/1980): Die Antiquiertheit des Menschen. Band I: Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution. 1956, Bd. II: Über die Zerstörung des Lebens im Zeitalter der dritten industriellen Revolution. München: C. H. Beck.
- Birnbacher, D. (2011): Gibt es überzeugende Gründe für eine axiologische Sonderstellung des Menschen? In: Holderegger u. a. (Hrsg.), Humanismus, S. 99-115.

- Böhme, G. (1984): Bildungsgeschichte des frühen Humanismus. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Böhme, G. (1988): Wirkungsgeschichte des Humanismus im Zeitalter des Rationalismus. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Böhme, G. (1990): Der historisch-systematische Zugang zur Historischen Pädagogik. In: G. Böhme/H.-E. Tenorth: Einführung in die Historische Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 47-116.
- Böhme, G. (2001): Das neue Europa und der alte Humanismus. In: Wiersing, E. (Hrsg.): Humanismus und Menschenbildung. Zu Geschichte, Gegenwart und Zukunft der bildenden Begegnung der Europäer mit der Kultur der Griechen und Römer. Essen: Verlag Die Blaue Eule, S. 367-381 (Detmolder Hochschulschriften Bd. 4).
- Böhme, G./Dabo-Cruz, S. (Hrsg.) (2003): Gerontologie in Bildungstheorie und Praxis. 20 Jahre Frankfurter Universität des 3. Lebensalters. Idstein 2003
- Böhme, G. (2008): Kultur und pädagogische Reform. Zur Aktualität einer humanistischen Bildung. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Boer, J.-H.de (2017): Die Gelehrtenwelt ordnen. Zur Genese des hegemonialen Humanismus um 1500. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Descola, P. (2011): Jenseits von Natur und Kultur. (Paris 2005) Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Goeing, A.-S. (2014): Summus Mathematicus et Omnis Humanitatis Pater. The Vitae of Vittorino da Feltre and the Spirit of Humanism. New York: Springer.
- Groschopp, H. (2016): Humanismus. In: H.G.: Pro Humanismus. Eine zeitgeschichtliche Kulturstudie. Mit einer Dokumentation. Aschaffenburg: Alibri, S. 26-32 (auch: fo-wid.de/meldung/humanismus, eingesehen 15.10.2017).
- Heydorn, H.J. (1972): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Holderegger, A./Weichlein, S./Zurbuchen, S. (Hg.) (2011): Humanismus. Sein kritisches Potential für Gegenwart und Zukunft. Basel: Schwabe/Fribourg: Academic Press.
- Humboldt, W.V. (o.J.): Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In: Werke. Bd. 1, 1785-1795. Hrsg. Von A. Lietzmann. Berlin 1903, S. 282-287 (Ges. Schriften, Hrsg. Von der Preußischen Akademie der Wissenschaften. Bd. I).
- Kurthen, M. (2011): Naturalistischer Humanismus? In: Holderegger u. a. (Hrsg.), Humanismus, S. 71-89.
- Löwe, M./Streim, G. (Hrsg.) (2017): Humanismus in der Krise. Debatten und Diskurse zwischen Weimarer Republik und geteiltem Deutschland. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Macho, Th. (2013): Tiere, Menschen, Maschinen: Für einen inklusiven Humanismus In: K. P. Liessmann (Hrsg.): Tiere. Der Mensch und seine Natur. Wien: Zsolnay, S. 153–173 (Philosophicum Lech. Band 16).
- Maskolat, H. (1960): Die Wiedereröffnung der Berliner Universität im Januar 1946, in: *Forschen und Wirken*. Berlin: Volk&Wissen, Bd. 1, S. 605-627.
- Menze, C./Romberg, R./Pape, I. (1974): Humanismus, Humanität. In: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 3, Basel: Schwabe/Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, Sp. 1217-1210/1219-1225/1225-1230.
- Nida-Rümelin, J. (2006). Humanismus als Leitkultur. München: C.H.Beck.
- Nida-Rümelin, J. (2013): Philosophie einer humanen Bildung. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Nida-Rümelin, J. (2016): Humanistische Reflexionen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rudersdorf, M. (2016). Universitas semper reformanda. Die beharrende Kraft des Humanismus. Zu einem Grundkonflikt neuzeitlicher Universitätsgeschichte im Jahrhundert der Reformation. In: *Sitzungsberichte der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig, Philologisch-historische Klasse*, Bd. 141, H. 5, Stuttgart/Leipzig: Hirzel.
- Rüegg, W. (1954): Die Humanismuskussion. In: H. Oppermann (Hrsg.): Humanismus, Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1977, S. 310–321 (Wege der Forschung Bd. XVII).

- Tenorth, H.-E. (2017): Wilhelm von Humboldt, ein Philosoph als Bildungspolitiker. Zuschreibungen, historische Praxis, fortdauernde Herausforderung. In: Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte 69, 2, S. 125-149.
- Wiersing, E. (Hrsg.) (2001): Humanismus und Menschenbildung. Zu Geschichte, Gegenwart und Zukunft der bildenden Begegnung der Europäer mit der Kultur der Griechen und Römer. Essen: Verlag Die Blaue Eule (Detmolder Hochschulschriften Bd. 4).

Sprache und Erwachsenenbildung: Vergessene und aktuelle Aspekte in Theorie, Praxis und Empirie

Sigrid Nolda

Zusammenfassung

Angesichts der Gefahr einer Verengung der Diskussion auf die instrumentelle Funktion von Sprache als Fremdspracherwerb für Migranten und als Schriftspracherwerb für Analphabeten weist der Beitrag auf die fundierende Bedeutung von Sprache für die Erwachsenenbildung hin, stellt die Entwicklung von sprachbezogenen Angeboten von der fachorientierten und allgemeinbildenden zur zielgruppenorientierten und berufsbezogenen Ausrichtung dar und erläutert die Bedeutung sprachbezogener Untersuchung von Daten in der Erwachsenenbildungsforschung.

1. Einleitung

Unter der Rubrik „Sprache und Erwachsenenbildung“ werden aktuell vor allem Probleme der erschwerten Beteiligung an Bildung und der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben diskutiert: Dies betrifft zum einen Erwachsene nicht-deutscher Muttersprache, die über keine oder geringe Deutschkenntnisse verfügen, und zum anderen Erwachsene (mehrheitlich mit deutscher Muttersprache), bei denen eine defizitäre Grundbildung festgestellt wurde oder vermutet wird. Das Interesse gilt damit dem möglichst effektiv zu gestaltenden Erwerb einer Fremd- oder Zweitsprache für Nicht-Deutsche mit dem Ziel der Integration in die aufnehmende Gesellschaft und der Vermittlung von einer basalen Schreib- und Lesekompetenz, deren Fehlen auch in westlichen Industrienationen lange verborgen geblieben war.

Bei der herrschenden Aufmerksamkeit auf die sozialpolitische Funktion und instrumentelle Nutzung von Erwachsenenbildung sind allgemeine Überlegungen, die sich auf das Verhältnis zwischen Sprache und Bildung, Sprache und Denken sowie zwischen Sprache und Lernen beziehen, andere Ausprägungen sprachbezogener Angebote der organisierten Erwachsenenbildung sowie die Rolle der Sprache bei der erziehungswissenschaftlichen Analyse der „Realität“ von Erwachsenenbildung in den Hintergrund getreten.

Diesen Aspekten wird im Folgenden durch eine Erinnerung an Konzepte der Bildung über Sprache, der Verhinderung von Lernen durch mangelnde Sprachfähig-

keit, der Rolle dialogischer Verständigung für Lernprozesse (2), durch eine mit Kursankündigungen einer westdeutschen Volkshochschule illustrierte Darstellung der Entwicklung von explizit sprachbezogenen Angeboten in den Bereichen Deutsch für Deutsche, Rhetorik, Fremdsprachen und Deutsch für Nicht-Deutsche von der Nachkriegszeit bis heute (3) und einem Überblick über die sprachliche Dimension qualitativer Methoden der Erwachsenenbildungsforschung (4) nachgegangen. Auf der Basis dieses dreifachen Zugriffs auf das Thema des Verhältnisses zwischen Sprache und Erwachsenenbildung werden abschließend Folgerungen und Empfehlungen formuliert (5).

2. Sprachbezogene Grundlagen der Erwachsenenbildungstheorie

Als klassische Referenz dient nach wie vor das mit Sprache verbundene Bildungskonzept Wilhelm von Humboldts¹. Dessen Ziel wird bekanntlich nicht im Hinblick auf äußere Anforderungen, sondern in Bezug auf die Entwicklung des einzelnen bestimmt, der seine Anlagen soweit wie möglich in harmonischer Beziehung zueinander mit dem Ziel einer individuellen Einheit bilden soll („höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“). Diese Entwicklung ist nur möglich, indem der einzelne sich in Freiheit mit einem äußeren Gegenstand, der „Welt“, aktiv auseinandersetzt. Da die „Welt“ aber nicht unmittelbar auf den einzelnen einwirkt, sondern nur durch Sprache erfassbar ist, das Wort nicht Abdruck des Gegenstands, sondern Abdruck des von diesem im einzelnen erzeugten Bildes ist, wirkt Sprache als Vermittlerin zwischen Welt und Individuum. Sprache ist dabei kein Mechanismus, sondern ein Organismus, der obwohl in seiner Struktur kulturell vorgegeben („ergon“), vom einzelnen kreativ verwendet werden kann („energeia“). Im Sprechen werden die aus der Auseinandersetzung mit der Welt entstehenden Eindrücke zu einem geordneten und für sich selbst und für andere zugänglichen Denken. Die geäußerten bzw. erst im Äußerungsakt entstehenden Gedanken sind so nicht (nur) selbstbezüglich, sondern wirken auf andere als Einladung „zum Verstehen durch Mitdenken“.

Sprache und Sprechen sind allen Menschen verfügbare Produkt- und Prozesskategorien, verschiedene Sprachen stellen aber auch verschiedene Welt(an)sichten dar, so dass mit dem Erlernen einer fremden Sprache eine neue bzw. eine weitere oder alternative Sicht auf die Welt erlangt werden kann. Die „Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaues“ werden von Humboldt so als Chance gesehen, die eigene Weltsicht durch Pluralisierung zu relativieren, also Bildung zu erwerben.

Die Erwachsenenbildung hat sich – schon in der Weimarer Zeit – des Humboldtischen Sprachbildungskonzepts bedient, aber nicht immer explizit. So erwähnt der Sprachdenker und Praktiker der Erwachsenenbildung Franz Rosenzweig in seinen Schriften Humboldt kaum, war aber trotzdem – wie auch die mit ihm befreundeten Erwachsenenbildner und Theoretiker Eugen Rosenstock-Huessy und Martin Buber – von ihm beeinflusst. Das betrifft die allgemeine Beziehung zwischen Sprache und Denken und speziell die Verbindung zwischen Grammatik und Weltsicht (vgl. Di Cesare 2010).

Häufig wurde der Humboldtsche Ansatz als quasi selbstverständliche Tatsache übernommen. Typisch ist in diesem Zusammenhang ein Text von Jean Hartmann aus den 1950er Jahren, in dem er Sprache als „die wahre philosophische Propädeutik in der Erwachsenenbildung“ bezeichnete und apodiktisch befand:

- „Sprache ist keine Fertigkeit und keine Technik, sondern eine geistige Tätigkeit.
- Eine Sprache lernen ist nichts anderes als Denken zu lernen.
- Erst der Erwachsene ist imstande, Sprache richtig zu lernen.
- Die Sprache ist das einzige Bildungsmittel intellektuellen Charakters, mit dem man jeden Menschen erreichen kann.
- Es gibt kaum ein anderes Gebiet, wo Lernen und selbst Tätigwerden so unmittelbar ineinander übergehen.
- Geistesgeschichtlich und logisch ist die Sprache der gegebene Ansatz zur Erweckung und Formung kritischen Geistes“ (Hartmann 1955, S. 36).

Der Vorstellung von einem Singular Sprache wurde unter dem Einfluss der Codetheorie Basil Bernsteins (1972) eine empirisch nachweisbare schichtenspezifische Sprachenvielfalt entgegengesetzt. Die Frage „Warum kommen wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule?“ hat Hans Tietgens dementsprechend in einem 1964 erschienenen Arbeitspapier (wieder abgedruckt 1978) mit dem Reflexion erschwerenden Sprachgebrauch dieser Gruppe beantwortet: Die starre Verwendung immer gleicher Adjektive und Adverbien, der parataktische Satzbau, die Unklarheit logischer Bezüge, die Verwendung von Redensarten tragen zu dem Unvermögen bei, komplexe Verallgemeinerungen zu erfassen und selbst differenzierte Sachverhalte auszudrücken. Erst die Formalsprache (der „elaborierte Code“), der von komplexen Satzkonstruktionen, nuancierenden Konjunktionen und Präpositionen, präzisierenden Adjektiven und Adverbien geprägt ist, vermittele die Einsichts- und Urteilsfähigkeit, die zur Ausübung nicht nur ausführender Berufe befähigt. Es könne deshalb nicht darum gehen, den Herrschaftscharakter des elaborierten Codes offenzulegen und die „Ursprünglichkeit“ der Solidarität schaffenden Sprache der unteren Schichten zu rehabilitieren, sondern darum, deren Vertretern – soweit dies bei Erwachsenen möglich ist – den Zugang zur öffentlichen Formalsprache und damit zu Bildung (im Humboldtschen Sinn) zu öffnen: „Denn Bildung vollzieht sich im formulierten Miteinander, das sich an der Auseinandersetzung mit Sachverhalten entzündet.“ (Tietgens 1978, S. 139)

Explizit auf Humboldt zurückgegriffen hat später vor allem Erhard Schlutz in seiner Monographie „Sprache, Bildung und Verständigung“ (Schlutz 1984), die schon in ihrem Titel auf eine wichtige Erweiterung aufmerksam macht. Schlutz versucht nämlich, unter Hinzuziehung der Theorie des kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas (sowie der sprachtheoretischen Ansätze von George H. Mead und Lev Vygotskij) den Humboldtschen Bildungsbegriff zu präzisieren und zu modernisieren: Sprache dient nach Schlutz nicht nur der Wissensspeicherung und -verteilung, sondern bewirkt im Prozess der sprachlichen Verständigung Lernprozesse, die sich der Vorläufigkeit der in Gesprächen gegebenen Deutungen bewusst und damit unabgeschlossen bleiben. Diese problematisierende Verständigung richtet sich gegen die Selbstverständlichkeit des erfolgreichen Handelns durch Sprechen, begreift Sprache

nicht als Instrument, sondern als diskursives Medium, in dem um die Geltung von Aussagen gestritten wird.

Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns scheint zusammen mit Autoren wie Lev Vygotskij, Michail Bachtin und Paulo Freire in der englischsprachigen Diskussion eine ungleich größere Rolle zu spielen (vgl. Mezirow 1997, Jarvis 2010). Angeknüpft wird dort auch an die Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit, explizit an das „dialogische Prinzip“ Martin Bubers und damit an die Dialogphilosophie, wie sie durch Namen wie Karl Löwith und Emanuel Lévinas² repräsentiert wird.

Wenn man mit Pierre Bourdieu (1990) eine Trennung zwischen der legitimen Sprache der Herrschenden und der illegitimen der Beherrschten annimmt, erscheint die Theorie kommunikativer Verständigung als naive Vorstellung von Gesprächen unter Gleichberechtigten mit offenem Ausgang, wo das bessere Argument und nicht die soziale Position des Sprechers gewürdigt werden. Dem ist allerdings entgegenzuhalten, dass in der Verständigungstheorie selbst nicht nur auf den Idealisierungscharakter des herrschaftsfreien Diskurses und die Notwendigkeit der Idealisierung hingewiesen, sondern auch zugegeben wird, dass in der modernen Gesellschaft kommunikatives Handeln zunehmend durch strategisches Handeln ersetzt wird (Habermas 1981, S. 182). Festzuhalten ist aber, dass leichtfertige Versprechungen der Erwachsenenbildung, durch Sprachbildung nachträglich soziale Mobilität zu ermöglichen und soziale Ungleichheit mindern zu können und durch die Etablierung herrschaftsfreier Kommunikation Verständigung zu erzielen, durch Bourdieus (auch seinem Sprachkonzept zugrundeliegenden) Habitus-Modell leicht in Frage gestellt werden können.

Eine weitere Relativierung ergibt sich durch Positionen, die von Theoretikern der Systemtheorie (Niklas Luhmann) bzw. des Konstruktivismus und der Postmoderne (Jean-François Lyotard) beeinflusst sind. Demnach ist totales wechselseitiges Verstehen angesichts der Eigendynamik von psychischen Systemen bzw. von „Sprachspielen“ prinzipiell in Frage zu stellen und durch das pädagogische bzw. andragogische Ziel des Anerkennens von Anderem bzw. Fremdem (Schäffter 1991) zu ersetzen.

3. Entwicklung von Angeboten zum sprachbezogenen Lernen Erwachsener

Von der prinzipiellen Sprachgebundenheit der Erwachsenenbildung sind ihre konkreten Angebote zu unterscheiden, in denen sich konstant explizit sprachbezogene Inhalte finden. Diese Konstanz täuscht über mehr als oberflächliche Veränderungen hinweg, denen diese Angebote unterliegen. Dies lässt sich besonders gut bei der Durchsicht von Kursankündigungen der organisierten Erwachsenenbildung über einen längeren Zeitraum erkennen. Dabei geht es nicht nur um die Zahl der Angebote bzw. ihre Zu- oder Abnahme, sondern auch um ihre Benennung und ihre Einordnung in die verschiedenen und wechselnden Rubriken der Programme und nicht zuletzt um die in den Ankündigungen spezifizierten Inhalte. Schon das gegenüber ausführlichen Programmanalysen abkürzende Verfahren des Vergleichs der Programme einer Volkshochschule im Zehnjahresabstand bietet aufschlussreiche Hinweise:

So werden beispielsweise im „Arbeitsplan für das dritte Dritteljahr 1947“ des Bonner Bildungswerks³ unter dem „nicht-berufsgebundenen Fach“ Deutsch zwei

Kurse „Gutes Deutsch“ angeboten („Rechtschreiblehre, Satzbau und Zeichensetzung, Aussprache und gutes Lesen“ bzw. „Gutes Schreiben, Sprechen und Erzählen. Ausdrucksübungen. Stilkunde, Stilbildung, Wortschatz“) und unter dem Bereich „Arbeitsgemeinschaften Menschheit – Geist – Sprache“ eine Veranstaltung „Übungen in freier Rede und Diskussion“. In der Beschreibung werden die Fragen „Was ist eine Diskussion? Wie führt man sie durch?“ gestellt und so darauf verwiesen, dass hier die Volkshochschule im Dienst der re-education ihren Teilnehmern das neue demokratische Format nahebringen will. Im „nicht-berufsgebundenen Fach“ Fremdsprachen wird nach den Ankündigungen von Englischkursen auf eine Arbeitsgemeinschaft „Die englische Sprache in ihren Beziehungen zur Geschichte und Geistesart des englischen Volkes“ verwiesen, die deutlich Spuren des Humboldtschen Ansatzes trägt.

Im Programm für das 2. Semester 1957/58 wird eine Arbeitsgemeinschaft „Wert und Richtigkeit in der Sprache“ angekündigt und auf einen Kurs „Umgang mit Fremdsprachen“ verwiesen, wo u. a. „fremde Geisteswelten im Sprachvergleich“ behandelt werden, der vom gleichen Kursleiter durchgeführt wird. Unter „Alltagskunde und Lebenshilfe“ bietet der gleiche Dozent einen Kurs „Wirksame Sprache. Wege zur Aneignung erfolgreichen Stils“ an, es wird weiterhin eine „Schule des Sprechens“ angekündigt und unter „Deutsch“ wiederum Kurse „Gutes Deutsch“ und als Novum ein Kurs „Deutsch für Ausländer“ angekündigt. Bei den Fremdsprachenkursen fallen Angebote für „Spanien-“ und „Italienreisende“ auf – wahrscheinlich weniger ein Zeichen für die bildende Verbindung von Sprache und Kultur als für den einsetzenden Auslandstourismus.

Im Programm für das zweite Halbjahr 1967/68 enthalten die Angebote der „Allgemeinen Abendschule“ unter der schmalen Rubrik „Deutsch“ Ankündigungen von Kursen zur „Sprecherziehung“ und zum korrekten Schriftdeutsch sowie drei Kurse „Deutsch für Ausländer“. Die deutlich umfangreichere Rubrik „Fremdsprachen“ spiegelt den beruflichen Bedarf und den Aufschwung des Auslandstourismus durch „Schnelle Grundkurse“ und Angebote für „Reisende“.

Zehn Jahre später bietet die Volkshochschule der Stadt Bonn im von einem hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiter geleiteten „Fachbereich Sprachen“ Kurse in den Rubriken „Deutsch für Deutsche“, „Deutsch als Fremdsprache“, „Sprechen/Sprechdynamik/Gesprächstraining“ und „Fremdsprachen“ (erweitert um Neugriechisch, Türkisch, Persisch, Arabisch, Chinesisch, Neuhebräisch) an: Im Bereich „Deutsch“ finden sich jetzt auch Angebote, die die Befindlichkeit der Adressaten thematisieren („Wer hat Angst vorm Schreiben?“), die zahlreichen Kurse „Deutsch als Fremdsprache“ werden nach vier Niveaus unterteilt angeboten, und es wird (ebenso wie bei den großen Fremdsprachen) auf die Möglichkeit aufmerksam gemacht, eine Zertifikatsprüfung abzulegen. Neu ist ein Kurs „Deutsch für Spätaussiedler“, in dem auch Orientierungshilfen für den Alltag gegeben werden. Im Bereich Rhetorik fallen zwei Gesprächskurse auf, die dem „Abbau von Sprechschew und Kontaktschwierigkeiten“ dienen, sich aber gleichzeitig explizit von Selbsterfahrungsgruppen abgrenzen. Ein Angebot ist der „Wirksame(n) Gesprächsführung“ gewidmet und will einen „flexiblen und reflektierten Führungsstil“ vermitteln. Die interne Pro-

fessionalisierung der Volkshochschule und die Modularisierung durch das Zertifikatssystem prägen das Angebot ebenso wie externe Faktoren: politische und zeitgeistige.

1987 ist ein Beratungsangebot für Sprachkursteilnehmer eingerichtet. Den abnehmenden „Deutsch für Deutsche“-Kursen stehen weiter die zunehmenden „Deutsch als Fremdsprache“-Kursen gegenüber. Rhetorik ist jetzt (auch unter dieser Bezeichnung) dem Fachbereich „Erziehungs- und Geisteswissenschaften“ zugeordnet. Dominiert wird das dort ausgebaute Angebot von Rede-Trainings und quasi-therapeutischen Gesprächskursen. In der Rubrik „Fremdsprachen“ werden verstärkt Intensivkurse und Sprachenlernen im Bildungsurlaub angeboten, das Angebot ist stärker nach Zielgruppen differenziert (Englisch Wirtschaft, Englisch für Juristen, Technisches Englisch, Englisch und Französisch für Senioren).

Im Herbstprogramm 1997 sind die rhetorischen Angebote als „Sprecherziehung, Rhetorik“ dem Fachbereich „Wirtschaft – Kaufmännische Berufspraxis“ zugeordnet und dementsprechend ist der Aspekt der Sozialangst in den Ankündigungen zurückgenommen. Im Bereich „Deutsch“ gibt es nur noch ein Angebot „Rechtschreibung“ gegenüber 6 Kursen „für Teilnehmer, die nicht lesen und schreiben können“.

Zehn Jahre später sind die Angebote zur Rhetorik in der Rubrik „Kommunikation/Persönlichkeitsentwicklung“ verortet, aber nach wie vor im jetzt „Beruf und Qualifizierung“ genannten Fachbereich. Hinzugekommen sind zielgruppenspezifische Rhetorikangebote für junge Erwachsene und für Frauen im Fachbereich „Lebenslanges Lernen“. Dort sind auch Angebote für Ältere zusammengefasst, im hier interessierenden Ausschnitt mehrere Kurse für Englisch und Französisch sowie ein Spanischkurs. Die Wochenendveranstaltung „Mut tut gut!“ nennt sich im Untertitel „Rhetorik und Selbstbehauptung für Frauen“. Bemerkenswerterweise wird im Bereich „Sprechen – Stimmbildung – Atmung“ ein Argument vorgebracht, das der Ansicht Humboldts, durch Sprechen das Denken befördern zu können, ähnelt, nämlich die Steigerung der geistigen Beweglichkeit durch Sprechen, Atmen und Bewegungen⁴.

Die Sparten „Deutsch für Deutsche“ und „Deutsch als Fremdsprache“ sind 2007 in einem eigenen Fachbereich „Deutsch und Integration“ zusammengefasst. Unter der Überschrift „Deutsch als Muttersprache“ finden sich Kurse zur neuen Rechtschreibung, zu Studientechniken, zur Gebärdensprache und zur Alphabetisierung. Der klassische Rechtschreibungskurs ist damit weggefallen, das übrige Angebot ist zielgruppendifferenziert, mit einem leichten Übergewicht bei den Alphabetisierungskursen. Die Zielgruppendifferenzierung betrifft auch den ungleich größeren Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ („Alphabetisierung für Migranten“, „Deutsch für Frauen mit Kinderbetreuung“). Für den Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ gilt – ebenso wie für „Fremdsprachen“ – die neue Orientierung an den Kompetenzstufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER). Das weiterhin differenzierte Fremdsprachenangebot ist insgesamt angewachsen, enthält zahlreiche Kurse für Ältere und Wiedereinsteiger. Neu ist, dass die Volkshochschule jetzt speziell den Wünschen von Kunden angepasste Firmenschulungen im Fremdsprachenbereich anbietet.

Die Tendenz zum professionell organisierten, auf Adressaten abgestimmten Angebot und das Vordringen des Kompetenzbegriffs setzen sich im Programm 2017 fort. Rhetorikkurse und Gesprächstrainings finden sich im Bereich „Kommunikati-

on/Persönliche Kompetenzen“, es werden Beratungen und Bildungsurlaube und spezielle Kurse für Wiedereinsteiger angeboten. Für Deutsche gibt es ein (einziges) Rechtschreib- „Training“. Das Angebot des Sprachenbereichs spiegelt somit erneut die politische Situation wider.

Der erkennbare Bezug zu Bildungskonzepten in der Nachkriegszeit ist inzwischen ebenso verschwunden wie die Rigidität, mit der einst versucht wurde, Vorgaben wie denen der Orthographie zu entsprechen. Durchgesetzt hat sich die berufliche Nutzung – besonders deutlich im Bereich der Rhetorikangebote, spürbar aber auch in der Zunahme von Intensivkursen. Von immer größerer Bedeutung sind einerseits die sozialpolitisch geprägten Herausforderungen durch die Zuwanderung und den Alphabetismus geworden, und andererseits die interne Standardisierung des professionell organisierten Angebots an Fremdsprachen, das sich zudem stärker als vor Jahren an Wiedereinsteiger und an Ältere richtet. Diese beiden Gruppen können als Zeichen für die Durchsetzung des Gebots des lebenslangen Lernens sowie als Indikator der demographischen Entwicklung mit der Zunahme bildungsinteressierter Älterer gesehen werden.

Der zunehmenden Differenzierung des sprachbezogenen Angebots steht eine Tendenz zur Vereinseitigung gegenüber: Was den untersuchten Programmen nämlich indirekt entnommen werden kann, ist eine Fokussierung auf die mündliche Ebene von Sprache. Diese Fokussierung, die dem Primat der Mündlichkeit für den „kommunikativen Fremdsprachenunterricht“ (Vielau 1997) mit seiner Orientierung am Sprechen in Alltagssituationen entspricht, hat dazu geführt, dass sowohl das Gebot der formalen Korrektheit als auch die Schriftlichkeit und damit Schrift als Bildungsmedium und das damit verbundene komplexe (Nach-)Denken in den Hintergrund gedrängt werden. Dies gilt auch für den Bereich „Deutsch für Deutsche“. Die mnemotechnische Funktion der Schrift, die es laut Humboldt ermöglicht, dass „der Gedanke sich in festeren, aber mannigfaltiger wechselnden und freieren Formen bewegen“ (von Humboldt 1826) kann, wird so weitgehend suspendiert. Dass das Lesen jenseits von seinem nachträglichen Erlernen eine Vermittlungsaufgabe von Erwachsenenbildung darstellen kann, scheint bis auf wenige Ausnahmen vergessen zu sein (oder wird als nicht-vermittelbar angesehen)⁵.

4. Sprachbezogene Methoden der Erwachsenenbildungsforschung

Was bei der Programmforschung (Nolda im Druck) etabliertes Wissen ist, nämlich der Abstand zwischen Text und Realität, das ist bei anderen Forschungszweigen und -methoden weniger offensichtlich: nämlich die Tatsache, dass ein Zugang zur „Realität“ von Erwachsenenbildung im Wesentlichen⁶ durch sprachlich gefasste Texte von-statten geht, die bestimmten Restriktionen unterliegen. Am ehesten ist diese Einsicht in der qualitativen Erwachsenenbildungsforschung (Schäffer/Dörner 2012) verbreitet. Die dieser Ausrichtung verpflichteten Methoden begreifen die sprachliche Form von Texten als Bedeutungsträger, denen bei der Interpretation oder Rekonstruktion von Gesagtem, Geschriebenem, manifest Gemeintem und latent zum Ausdruck Gebrachtem eine besondere Aufmerksamkeit zukommt.

Ordnet man die Fülle von Textsorten, die für die Erwachsenenbildung relevant sind, unter sprachlichen Gesichtspunkten, so kann man natürliche non-reaktive von erhobenen reaktiven bzw. elizitierten sowie mündliche von schriftlichen Texten unterscheiden. Demnach ergeben sich drei Gruppen mit den Foki

- a) non-reaktive Gespräche,
- b) reaktive mündliche Berichte, Meinungen und Erzählungen,
- c) non-reaktive schriftliche Gebrauchstexte.

a) Gespräche sind durch Mündlichkeit und Dialogizität, d. h. durch eine Wechselbeziehung zwischen mindestens einem Sprecher und einem Hörer, gekennzeichnet. Ihre Analyse umfasst nicht nur die Struktur und Funktion sprachlicher Einheiten, sondern auch den Vorgang ihrer Konstituierung mit dem Ergebnis des Gesprächs als dialogischem Text. Gesprächsanalysen haben von der zunächst philosophisch ausgerichteten Sprechakttheorie und der soziologische Konversationsanalyse entscheidende Anregungen erfahren. Während die „speech act theory“ zunächst auf die Sprechabsichten eines Sprechers, mit denen dieser die Art des kommunikativen Kontakts zu einem Hörer zu bestimmen versucht, ausgerichtet war und dann auf die Abfolge von Sprechakten, versucht die „conversation analysis“, die in Gesprächen sequenziell stattfindenden Prozesse der Bedeutungszuschreibung und Interpretation zu rekonstruieren. Auch hier ist eine Erweiterung festzustellen: von der Fokussierung auf „natürliche“ Gespräche zur Interaktion in Institutionen.

Im deutschen Sprachraum wird gelegentlich auch die objektive Hermeneutik Ulrich Oevermanns, die zunächst für die Analyse natürlicher Interaktionen entwickelt wurde, herangezogen. In deren Kernstück, der sequentiellen Feinanalyse, werden gedankenexperimentell alle möglichen Bedeutungen einer Äußerung ermittelt und dann mögliche Konsequenzen für den folgenden Interakt analysiert. Durch die Konfrontation mit der tatsächlichen nächsten Äußerung können unzutreffende Lesarten ausgeschlossen und eine „objektive“ Bedeutungsstruktur herausgearbeitet werden, die mit dem subjektiv gemeinten Sinn nicht übereinstimmen muss.

Die Aufmerksamkeit für Prozesse der Bedeutungsgenerierung und -aushandlung verbindet (speziell) die (ethnomethodologische Ausrichtung der) Konversationsanalyse mit dem symbolischen Interaktionismus, der davon ausgeht, dass die Bedeutung von sozialen Objekten, Situationen und Beziehungen im symbolisch (und damit speziell sprachlich) vermittelten Prozess der Interaktion hervorgebracht wird. Dessen Rezeption in der deutschen Erwachsenenbildung ist im Wesentlichen durch Hans Tietgens (1981) befördert worden und hat – nicht unwidersprochen (vgl. Dewe/Straß 2012) – eine Fortführung in der Rezeption des Konstruktivismus gefunden (Arnold/Siebert 1999). Neuere interaktionsanalytische Studien auf der Basis von Videoaufnahmen, die neben der Verbalsprache auch para- und non-verbale Elemente berücksichtigen, greifen auf die systemtheoretische Definition von Interaktion als Kommunikation unter Anwesenden zurück, die ihr Verhalten durch wechselseitige Wahrnehmung der Anwesenheit aufeinander ausrichten (Kieserling 1999).

In diesem weiten Zusammenhang sind Studien erschienen, die Lehr-Lerngespräche in der allgemeinen, kulturellen und beruflichen Erwachsenenbildung/Weiter-

bildung, aber auch Beratungsgespräche in diesem Bereich gesprächsanalytisch untersuchen. Die dabei angewandten unterschiedlichen und unterschiedlich gemischten Methoden eint – nach Vorläufern, die mit handschriftlichen Interaktionsprotokollen oder Strichlisten gearbeitet haben – die materielle Basis von Ton- bzw. Videoaufnahmen und die damit verbundene Erstellung von unterschiedlich genauen Transkripten als Grundlage einer Analyse, die systematisch sprachliche Phänomene wie Sprechakte bzw. Redezüge, Sprecherwechsel, Sequenzen, Reparaturen, teilweise auch prosodische, parasprachliche und nichtsprachliche Signale berücksichtigt.

Den Transkriptionen kommt somit eine besonderer Bedeutung zu, zumal sie im Forschungsprozess schnell die registrierenden Originalaufnahmen ersetzen und als Ausschnitte in Publikationen zitiert werden. Dabei gilt es nicht nur zwischen dem Genauigkeitsgrad der Verschriftlichungen zu differenzieren, sondern diese prinzipiell als Rekonstruktionen zu verstehen⁷.

Gesprächs- bzw. interaktionsanalytische Studien können das Erreichen bzw. Nichterreichen von Lernzielen oder didaktischen Prinzipien wie dem der Teilnehmerorientierung überprüfen (Siebert/Gerl 1975), grundlagentheoretisch nach dem Eigentlichen erwachsenenpädagogischer Interaktion fragen (Nolda 1996b), die Prozessierung unterrichtsbestimmender Elemente wie der Aufmerksamkeitsherstellung rekonstruieren (Herrle 2007) oder auch als empirische Belege für Konzepte des Lehrens oder Modelle des Beratens dienen (Stanik 2015).

b) Die mit Abstand verbreitetste Erhebungsmethode der empirischen Forschung ist die Befragung, die von schriftlichen Fragebogenerhebungen über die Online-Befragung bis zum unterschiedlich standardisierten mündlich geführten Interview und zur Gruppendiskussion reicht und die Erzählungen über die Person der Befragten, Berichte über ihnen bekannte Sachverhalte, von ihnen gemachte Erfahrungen und/oder ihre Meinungen hervorlockt. Im Rahmen der qualitativen Sozialforschung sind Formen der Erhebung und Auswertung von Interviewtexten entwickelt worden, die die Spezifik dieses reaktiven Textformats gerade auch in seinen formalen Eigenschaften sehen.

Unter sprachlichem Aspekt von besonderer Bedeutung ist die Methode des narrativen Interviews von Fritz Schütze, die speziell im Rahmen der Biographieforschung Anwendung findet. Die Rolle des Interviewers ist hier zunächst darauf beschränkt, einen geeigneten und den Erzählfluss des Befragten bestimmenden Erzählstimulus zu geben, der von dem Interviewer nicht unterbrochen werden darf. Erst nach einer Erzählcodierung darf er Nachfragen stellen – zunächst bezogen auf unvollständig erscheinende Erzählstränge, so dass auch diese Nachfragen erzählauslösend wirken. Ziel ist es, die Ereignisse und Erfahrungen des Interviewten aus seiner Perspektive in ihrer ganzen Komplexität möglichst vollständig zu erfassen. Es wird damit auf die Struktur von (lebensgeschichtlichen) Erzählungen vertraut, die auch formal (durch Detaillierungen oder Auslassungen) die Erfahrung und Deutungen der Interviewten zum Ausdruck bringen. Dementsprechend wird bei den Analysen der Stegreiferzählungen zunächst deren Struktur, angezeigt durch narrative Rahmenschaltelemente, erfasst. Auch bei der strukturellen inhaltlichen Beschreibung wird auf Rahmenschaltelemente

geachtet (Konjunktionen, Zeitadverbien sowie Verzögerungspausen, Selbstkorrekturen), bevor dann eine analytische Abstraktion der dargestellten Lebensgeschichte erfolgt.

Eine direkt auf die Erwachsenenbildung bezogene pragmatischere Variante der Erhebung, Bearbeitung und Interpretation biographischen Erzählens hat Marianne Horsdal vorgelegt. Ausgehend von einem Verständnis, das von Interviews als „interpersonale Interaktion, die in einem kulturellen Raum zwischen der befragenden und der befragten Person stattfindet“ (Horsdal 2013, S. 97), begreift, werden die erzählten Lebensgeschichten von den Forschern handschriftlich aufgenommen und zu einem Text verarbeitet, der von den Befragten redigiert werden kann. Damit ist weder ein Rückgriff auf die ursprüngliche Fassung noch eine Deutung para- und nonverbaler Elemente möglich.

Bei der Interpretation dieser Texte greift Horsdal auf literaturwissenschaftliche und linguistische Verfahren zurück: so die Unterscheidung zwischen Erzählzeit und erzählter Zeit (unter Bezug auf Gérard Genette), die Analyse von Metaphern und die Berücksichtigung der „Stimmenvielfalt“ (unter Bezug auf Michail M. Bachtin). So sei es wichtig, in Lebensgeschichten zwischen der Stimme der befragten Person und dem auktorialen Erzähler sowie den Stimmen von zitierten Personen zu unterscheiden. Ähnlich wie Horsdal begreift auch die deutsche Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft Biographien als sprachliche Gebilde bzw. rhetorische Konstrukte und Bildung als ein Prozess der Umgestaltung eines sprachlich oder semiotisch verfassten Welt- und Selbstbezugs, der es nahelegt, den sprachlichen Prozeduren dieser Umgestaltung besondere Aufmerksamkeit zukommen zu lassen (vgl. Koller 1999 und 2012).

Als spezifische Form des erweiterten Interviews kann die Gruppendiskussion angesehen werden, die besonders gut zur Erfassung von gruppenspezifischen Sichten geeignet ist. Ihr Einsatz hat in der Erwachsenenbildungsforschung eine Tradition, die mit der Hildesheimer Studie (Schulenberg 1957) begann, die dadurch Einsichten in die gesellschaftliche Entwicklung der Bildungsbereitschaft bei Erwachsenen gewinnen konnte. Das ursprüngliche als Meinungsforschung verwendete Verfahren hat sich nach einem halben Jahrhundert als vor allem von Ralf Bohnsack fundierte und ausgearbeitete Methode auch in der Erwachsenenbildungsforschung etablieren können. Sie misst dem sprachlichen Aspekt von Äußerungen insofern Bedeutung zu, als sie untersucht, in welchem Modus der sprachlichen (aber auch körperlichen) Praktiken etwas gesagt oder getan wird. Erst dadurch sei es möglich, konjunktives, von den Akteuren praxisgebunden angeeignet und inkorporiertes Wissen, das von ihnen nicht expliziert werden kann, zu rekonstruieren. Das Verfahren bietet sich vor allem für Fragen der Adressaten- und Teilnehmerforschung, aber auch der Organisations- und Professionsforschung an: z. B. zum Umgang von Jugendlichen, berufstätigen Erwachsene und von Senioren in der Nacherwerbsphase mit neuen Medien (Schäffer 2003) oder zur Perspektive von Verwaltungskräften auf die pädagogische Praxis von Organisationen der allgemeinen Erwachsenenbildung (Franz 2013).

c) Schriftkonstituierte monologische Texte sind einerseits durch inhaltliche Kohärenz und formale Kohäsion gekennzeichnet, die das Verbot begründen, sie als „Stein-

bruch“ zu nutzen, andererseits ist jeder Text vielfältig an andere Texte gebunden. In der Literaturwissenschaft wird dies auch als Intertextualität (Julia Kristeva) bezeichnet. Dabei handelt es sich um Bezüge, die mit voller Absicht verwendet werden, aber auch um unbewusste Übernahmen und Varianten.

Solche Mischungen finden sich auch bei text- und textsortenübergreifenden Diskursen, also – nach Michel Foucault – Ordnungen oder Formationen von Aussagen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt einen bestimmten Raum strukturieren. Diskurse bestehen in einer stetigen Zuweisung von Bedeutung durch Sprache, also einem Prozess, an dessen Ende Wissen hervorgeht, das als Wahrheit gilt. Die Perspektive auf Diskurse der Erwachsenenbildung bzw. auf Diskurse, die sie bestimmen, ist (im deutschen Sprachraum) noch relativ neu. Die mit dem Bezug auf Foucault verbundene Machtkritik sieht Diskurse nicht als einfache Wahlmöglichkeiten, sondern als spezifische Dominanzen und Ausschlussverfahren, die zwar irritierbar, aber nicht gänzlich überwindbar sind.

Trotz der prinzipiellen Offenheit von Diskursen für alle möglichen sprachlichen und nicht-sprachlichen Äußerungen werden Diskursanalysen auch in der Erwachsenenbildung vorwiegend auf der Basis schriftlicher Texte durchgeführt: In einer in Anlehnung an den diskursanalytischen Ansatz von Siegfried Jäger konzipierten Studie zur Konstruktion des Geschlechterverhältnisses in der allgemeinen Erwachsenenbildung (Venth 2006) behandelt die Autorin beispielsweise Bildungsprogramme, fachöffentliche Dokumente und Veranstaltungsdokumentationen. Einzig auf den Texttyp von Lernjournalen von Erwachsenen in einem Weiterbildungsstudiengang bezogen ist eine am Konzept der Gouvernamentalität orientierte Studie, die sich für Selbstführungslogiken im Rahmen neoliberaler Regierungspraktiken interessiert (Wrana 2006).

Eine Studie zur „diskursiven Formation“ des lebenslangen Lernens (Rothe 2011) richtet ihren Blick auf darauf bezogene wissenschaftliche Texte aus dem Zeitraum 1996 bis 2004. In diesen drückt sich der Bezug des Bereiches (bzw. nach Bourdieu: des Feldes) der Erwachsenenbildung zum Feld der Bildungspolitik aus. Dabei wird zwischen einer zeitlichen Ordnung der diskursiven Formation (von der Renaissance des lebenslangen Lernens in der Bildungspolitik in den 1990er Jahren bis zum lebenslangen Lernen als bildungspolitische Strategie nach der Jahrtausendwende) und den unterschiedlichen Gegenständen bzw. Themen der Formation unterschieden. Im Ergebnis kann eine Verflochtenheit des bildungspolitischen Feldes mit dem Feld der Erwachsenenbildungsforschung belegt werden, die als Verwissenschaftlichung der Bildungspolitik und Politisierung der Erwachsenenbildungsforschung bezeichnet werden können und wo „strategische Bezugnahmen ebenso stattfinden wie Versuche, Autonomiegewinne zu erzielen“ (ebd., S. 410).

Die Arbeit kann – wie auch die Studie von Rosenberg (2015), die die Vorworte bzw. Einführungen der Tagungsdokumentationen der Jahrestagungen der Sektion Erwachsenenbildung der DGFE) analysiert – nicht nur als Beispiel dafür gesehen werden, wie die ethische Forderung an die Erwachsenenbildungsforschung, sich selbst ebenso wie Protagonisten und Instanzen der Erwachsenenbildung zum Sprachobjekt möglichst genauer und auf falsche Rücksichten verzichtender Beobach-

tung zu machen, realisiert werden kann. Sie weist auch mit der untersuchten Verbindung zwischen Diskurs und Wahrheit auf einen bei Humboldt formulierten Konnex hin, den dieser als Verbindung zwischen Sprache und „Weltansicht“ bezeichnet hat.

5. Schluss

Sprache als Theorieelement, als Bildungsangebot und als Interpretationsobjekt wird aktuell von der Erwachsenenbildungswissenschaft zwar allseits anerkannt, aber kaum als solche explizit in ihrer Breite und fundierenden Funktion thematisiert. Dass Sprache und ihre Beziehung zur Erwachsenenbildung – weil selbstverständlich – nicht im Fokus steht, deutet auf ein spezifisches (Sprach-)Problem der Erwachsenenbildung hin: nämlich ihre Tendenz, sich jeweils gängiger Begriffe (vgl. Nolda 1996a) bzw. diskursiver Formationen zu bedienen und diese zum Anlass für Reflexionen und Forschungsaktivitäten oder zur Etikettierung von Bildungsangeboten zu machen und dabei traditionelle Fragestellungen entweder zu vergessen oder unter neuen Begrifflichkeiten zu verbergen.

Im Bereich der Methodik hat sich Dialogorientierung für Lehr-/Lernsituationen (Meueler 1993), aber auch für Beratung und Coaching (Hubner 2007), uneingeschränkt als erwachsenengemäßes Lehr-Lernprinzip unter unterschiedlichen Bezeichnungen durchgesetzt und hebt die an die Anwesenheit der Beteiligten gebundene organisierte Erwachsenenbildung (noch) von digitalen Simulationen mit computerunterstützter Interaktivität ab. Auch in Formen wie dem blended learning erhält sie sich als Komponente, dem besondere Wichtigkeit zugesprochen wird. Die deutsche Erwachsenenbildung(-wissenschaft) wäre aber nicht schlecht beraten, wenn sie – wie die anglophone – Theorien der Dialogizität und der Kommunikation nicht nur auf den Bereich der Methodik reduzieren und dabei auch Positionen, die die Grenzen sprachlicher Verständigung beschreiben, ernst nehmen würde.

Ob eine genuine theoriefundierende Auseinandersetzung mit der Dialogphilosophie und eine nicht nur auf Einzeluntersuchungen beschränkte größere methodische Bewusstheit beim Umgang mit sprachlichen Daten von der deutschen Erwachsenenbildungswissenschaft erwartet werden kann, ist allerdings bei ihrer gegenwärtigen sozialwissenschaftlichen Prägung und der politischen Bedeutung quantitativ ausgerichteter Forschung eher fraglich. Denkbar wäre allerdings eine im Zuge ihrer Orientierung an englischsprachiger Literatur verstärkte Rezeption der dort verfolgten dialogischen Ansätze; machbar wäre eine stärkere Aufmerksamkeit für Angebote, die nicht nur aktuelles politisches Interesse auf sich ziehen; und wünschenswert wäre eine (Fortsetzung der) Forschung und damit einhergehender Fortbildung von Praktikern, die Sprache nicht als Abbild von Realität, sondern als spezifisches, sowohl Bildung als auch Machtausübung ermöglichendes mehrdeutiges Medium versteht, dessen spezifische Restriktionen ebenso berücksichtigt werden sollten wie die Möglichkeiten der Ausweitung oder auch Infragestellung vorgegebener Rahmen. Dies betrifft die Sprache von erwachsenen Lernern und Teilnehmern von Erwachsenenbildungsveranstaltungen ebenso wie die von Praktikern, Forschern und Theoretikern der Erwachsenenbildung.

Anmerkungen

- 1 Aus den „Schriften zur Sprache“ (Humboldt 2008) sei vor allem auf die knappe Sammlung apodiktischer Aussagen „Über Denken und Sprechen“ sowie auf die Abhandlungen „Über das vergleichende Sprachstudium in Beziehung zu den verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung“ von 1820 und „Über die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaus und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts“ von 1836 hingewiesen.
- 2 Zum Einfluss von Rosenzweig auf Lévinas vgl. Fonti 2009.
- 3 Die Programme sind online im Volkshochschul-Programmarchiv des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung zugänglich.
- 4 Der bekannten Aussage „Die Sprache ist das bildende Organ des Gedanken“ folgen nämlich die Sätze: „Die intellektuelle Tätigkeit, durchaus geistig, durchaus innerlich und gewissermaßen spurlos vorübergehend, wird durch den Laut in der Rede äußerlich und wahrnehmbar für die Sinne. Sie und die Sprache sind daher Eins und unzertrennlich von einander“ (von Humboldt 2008, S. 169).
- 5 Vgl. zur Bildungsaufgabe der Informationseinschätzung von Zeitungen, des nicht-beruflichen Umgangs mit wissenschaftlichen Texten und des Erkennens von Symbolqualitäten literarischer Texte Tietgens 1995.
- 6 Zur Rolle visueller Dokumente in der Erwachsenenbildungsforschung vgl. Nolda 2011.
- 7 Meseth (2013, S. 72 f.) hat dies an einem Transkript aus der Schulforschung verdeutlicht, in dem der Transkribent das nicht identifizierbare Sprechen mehrerer Schüler als „Gemurmel“ bezeichnet und mit dieser Verdattung eine implizite Ordnungsvorstellung zu erkennen gibt.

Literatur

- Arnold, R./Siebert, H. (1999³): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler.
- Bernstein, B. (1972): Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf.
- Bourdieu, P. (1990): Was heißt Sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien.
- DGB (Deutscher Gewerkschaftsbund). Bundesschule (1966): Durch Mündlichkeit zur Mündigkeit. Deutscher Gewerkschaftsbund, Bundesvorstand: Hattingen.
- Dewe, B./Straß, D. (2012): Symbolischer Interaktionismus und Erwachsenenbildungsforschung. In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen und Weiterbildungsforschung, Opladen u. a., S. 225-237.
- Di Cesare, D. (2010): Der Dual der Erlösung. Zur Genealogie des Wir bei Rosenzweig. In: Rosenzweig Jahrbuch 5: Wir und die anderen. Beiträge zum Kongress der Internationalen Rosenzweig-Gesellschaft in Paris vom 17.- 20. Mai 2009. Teil I. Freiburg i. Br., S. 129-140.
- Fonti, D. (2009): Levinas und Rosenzweig. Das Denken, der andere und die Zeit. Würzburg.
- Franz, J. (2013): Verwaltungskräfte in pädagogischen Organisationen. Erste empirische Ergebnisse zur Perspektive von Verwaltungskräften auf die pädagogische Praxis von Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung. In: bildungsforschung, Jahrgang 10, Ausgabe 1 (www.bildungsforschung.org/).
- Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns Bd. 1. Frankfurt/M.
- Hartmann, J. (1955): Sprache und Erwachsenenbildung. In: Senat für Volksbildung, Referat Volkshochschulen (Hrsg.): Sprache und Erwachsenenbildung, S. 9-38.
- Herrle, M. (2007): Selektive Kontextvariation. Rekonstruktion von Kursinteraktion auf der Basis audiovisueller Daten. Frankfurt/M.

- Horsdal, M. (2013): *Leben erzählen – Leben verstehen. Dimensionen der Biografieforschung und narrativer Interviews für die Erwachsenenbildung*. Bielefeld.
- Hubner, M. (2007): *Coaching als Aufgabe der Erwachsenenbildung*. Berlin.
- Humboldt, W. von: Über die Buchstabenschrift und ihren Zusammenhang mit dem Sprachbau. In: *Abhandlungen der Königlich Akademie der Wissenschaften zu Berlin*. Berlin, 1826, S. 161-188 (www.deutschestextarchiv.de/book/view/humboldt_sprachbau_1826/?hl=Medium&p=20).
- Humboldt, W. von (2008): *Schriften zur Sprache*. Frankfurt/M.
- Jarvis, P. (2010⁴): *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. London/New York.
- Kieserling, A. (1999). *Kommunikation unter Anwesenden: Studien über Interaktionssysteme*. Frankfurt/M.
- Koller, H.-Ch. (1999): *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München.
- Koller, H.-Ch. (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart.
- Meseth, W. (2013): Die Sequenzanalyse als Methode einer erziehungswissenschaftlichen Empirie pädagogischer Ordnungen. In: Friebertshäuser, B./Seichter, S. (Hrsg.): *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel, S. 63-80.
- Meueler E. (1993): *Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt*. Stuttgart.
- Mezirow, J. (1997): *Transformative Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler.
- Nolda, S. (1996a): Begriffskarrieren und Rezeptionsbarrieren in der Erwachsenenbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 4, S. 605-622.
- Nolda, S. (1996b): *Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung*. Frankfurt/M.
- Nolda, S. (2011): Ansätze bildwissenschaftlicher Erwachsenenbildungsforschung: Anwendungsgebiete und Methoden. In: *REPORT*, H. 1, S. 13-22.
- Nolda, S. (im Druck): Programmanalyse in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – Methoden und Forschungen. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden. 6. Auflage. Wiesbaden.
- Rosenberg, H. (2015): *Erwachsenenbildung als Diskurs. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion*. Bielefeld.
- Rothe, D. (2011): *Lebenslanges Lernen als Programm. Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung*. Frankfurt/M.
- Schäffer, B. (2003): *Generationen — Medien — Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich*. Opladen.
- Schäffer, B./Dörner, O. (Hrsg.) (2012): *Handbuch Qualitative Erwachsenen und Weiterbildungsforschung*. Opladen u. a.
- Schäffter, O. (1991). Modi des Fremderlebens. In Schäffter, O. (Hrsg.), *Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung*. Opladen, S. 11-42.
- Schlutz, E. (1984). *Sprache, Bildung und Verständigung*. Bad Heilbrunn.
- Schulenberg, W. (1957): *Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung*. Stuttgart.
- Siebert, H./Gerl, H. (1975): *Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen*. Braunschweig.
- Stanik, T. (2015). *Beratung in der Weiterbildung als Institutionelle Interaktion*. Frankfurt a. M. u. a.
- Tietgens, H. (1981): *Die Erwachsenenbildung*. München.
- Tietgens, H. (1995): *Nachdenken über das Lesen*. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, Jg. 45, H. 3, S. 233-241.
- Tietgens, H. (1978): *Warum kommen wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule?* In: Schulenberg, W. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung*. Darmstadt, S. 98-174.
- Venth, A. (2006): *Gender-Porträt Erwachsenenbildung. Diskursanalytische Reflexionen zur Konstruktion des Geschlechterverhältnisses im Bildungsbereich*. Bielefeld.

- Vielau, A. (1997): Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts. Lernzielorientiertes Unterrichtskonzept für die Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.
- Wrana, D. (2006): Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse. Baltmannsweiler.

Die „Rückkehr der Religion“ in den Diskurs der Erwachsenenbildung

Eine Skizze zur religionstheoretischen Begründung der Erwachsenenbildung und der religiösen Bildung Erwachsener

Andreas Seiverth

Zusammenfassung

Ausgehend von den skeptischen Äußerungen Günter Böhmes über die Möglichkeit einer religiösen Bildung wird zunächst die säkularisationstheoretische Konzeption der Moderne, wie sie von Jürgen Habermas entwickelt worden ist, rekonstruiert. Danach werden in dem historisch-normativen Selbstverständnis der Erwachsenenbildung die Begriffe „Fortschritt“, „Rationalisierung“ und „Machtsteigerung“ expliziert. Im letzten Teil wird die Idee einer „achsenzeitlichen Begründung“ religiöser Bildung Erwachsener erläutert.

1. Bemerkungen zur zeitdiagnostischen Situierung religiöser Bildung

Selten dürfte das Thema eines lange vorausgeplanten Heftes der „Hessischen Blätter für Volksbildung“ in seiner öffentlichen Relevanz so genau durch ein Ereignis und seine politisch-gesellschaftlichen Wirkungswellen bestätigt worden sein, wie das Heft 3/2001, das auf der Titelseite das Thema „Religiöse Bildung“ ankündigt. Der Schock des Terroranschlags am 11. September 2001 hat das Thema mit einer völlig unvorhersehbaren Relevanz und Aktualität aufgeladen, die bei seiner Planung nicht anzunehmen war. Wenige Wochen danach hat dann jedoch Jürgen Habermas in seiner Rede zur Verleihung des Friedenspreises des deutschen Buchhandels den Versuch unternommen, das Ereignis intellektuell zu begreifen und im Kontext einer „Dialektik der Säkularisierung in der postsäkularen Gesellschaft“ (Habermas 2001, S. 12) zu deuten.

Die Überlegungen, die Günther Böhme im Editorial zu jenem Heft entwickelt, lesen sich im Rückblick auf die zeitgeschichtliche Konstellation ihrer Veröffentlichung wie eine auf die Erwachsenenbildung bezogene bündige Artikulation eines gesell-

schaftlichen und bildungstheoretischen Konsenses, dass in der säkularen Gesellschaft „nicht nur (...) religiöse Bildung gegenwärtig zweifellos keine Konjunktur hat,“ sondern „Religion selbst als kulturelles Agens und als individuelle Leitvorstellung längst obsolet geworden“ ist (Böhme 2001, S. 193). Doch dieser scheinbar selbstgewissen säkularisationstheoretischen Zeitdiagnose ist eine intellektuelle Beunruhigung eingeschrieben, die einerseits nach der „Unverzichtbarkeit des religiösen Elements der Erwachsenenbildung“ in einer „laizistischen Gesellschaft“ (Böhme 2001, S. 194) fragt, andererseits aber ein historisches Spannungsfeld vor Augen hat, „in welchem sich eine Bildung behaupten muss, die in einer historisch gewandelten Welt ihrer eigenen Grundlagen nicht mehr selbstverständlich gewiss sein kann. Oder wäre es am Ende gar so, dass man sich wird von religiöser Bildung distanzieren müssen? Vermögen ihre Antworten in den aktuellen Kontroversen noch zu überzeugen? Oder würden ihre Antworten fehlen, wenn sie nicht mehr gegeben werden könnten?“ (ebd., S. 195).

Diese zwischen resignativer Verabschiedung und dem Bewusstsein eines möglichen zukünftigen Mangels changierenden Fragen über die Möglichkeiten religiöser Bildung Erwachsener bilden den Ausgangspunkt und Reflexionshorizont für die folgende Skizze zu einer *religionstheoretischen Begründung der Erwachsenenbildung und der religiösen Bildung Erwachsener*. Dabei greife ich zunächst auf die avancierteste Gesellschaftstheorie zurück, die das Verschwinden der Religion bzw. ihre „Aufhebung“ und Beerbung als Resultat einer historischen „Dialektik der Rationalisierung“ behauptet hatte. Das gesellschaftstheoretische Hauptwerk von Jürgen Habermas „Theorie des kommunikativen Handelns“ (1981), das hier als Ausgangspunkt gewählt wird, bildet dann für den zweiten Schritt die Interpretationsfolie für eine kurze, gleichsam idealtypische Beschreibung einer Konzeption von Erwachsenenbildung, die als fortschritts- und rationalitätsorientierte Institution der Moderne mit einer „Dialektik der Machtsteigerung“ verwoben ist. In einem dritten Schritt will ich dann den Umriss einer *achsenzeitlichen Konzeption der Erwachsenenbildung* entwerfen, in der religiöse Bildung – konturiert um das Konzept der Reflexivität – einen integralen Ort findet. Damit versuche ich auch, eine konzeptionell-optimistische Antwort auf die von Günter Böhme aufgeworfenen zweifelnden Fragen und skeptischen Überlegungen zur religiösen Bildung als integrale Aufgabe einer „postsäkularen Erwachsenenbildung“ zu geben.

2. Modernisierungstheorie als radikale Säkularisierungstheorie

Der schillernde Begriff der „Rückkehr der Religionen“ ist eine journalistische Metapher, in der sich die zwiespältige Erfahrung artikuliert, dass „in einer sich fortwährend säkularisierenden Umgebung“ „religiöse Gemeinschaften“ fortbestehen (Habermas 2001, S. 13) und dass sich heute Konflikte „aus der unerwarteten spirituellen Erneuerung und der beunruhigenden politischen Rolle religiöser Gemeinschaften weltweit ergeben“ (Habermas 2008, S. 31). Die *unerwartete* Vitalität religiöser Gemeinschaften hat Habermas dazu genötigt, ein zentrales Theoriestück seiner Rekonstruktion der Moderne am Leitfaden einer fortschreitenden Rationalisierung, also am

Paradigma der „Entzauberung der Welt“ (Max Weber), zu revidieren. In dieser theoretischen Rekonstruktion erfüllte das Rationalisierungsparadigma nicht nur eine methodologische Orientierungsfunktion, sondern implizierte auch normative Aussagen zur Bestimmung der Rationalitätsstandards „der Moderne“.¹ Dabei spielt der Gedanke der *Rationalisierung der Religion* eine entscheidende Rolle. Als ihr Ausgangspunkt wird die „Entstehung einer universalistischen religiösen Brüderlichkeitsethik“ vorausgesetzt, durch die der entwicklungslogische Prozess einer „Ethisierung der Religion“ initiiert wurde, der eine Facette des umfassenden Prozesses der „Entzauberung der Welt“ darstellt.

An diesem Gedanken wird deutlich, dass das von Habermas nach dem 11. September in einer ganzen Reihe von Beiträgen wieder aufgenommene Thema des Verhältnisses von Glauben und Wissen über den Aktualitätsbezug hinaus in der theoretischen Systemarchitektur seiner Gesellschaftstheorie begründet ist. In dieser vertritt er die These, dass die „religiöse Brüderlichkeitsethik“ eine im „Kern kommunikative Ethik“ darstellt, die „mit den ‚brüderlichkeitsfeindlichen‘ innerweltlichen Lebensordnungen umso schärfer in Widerspruch gerät, je durchgreifender diese rationalisiert werden“ (Habermas 1981a, S. 312). Allerdings werden der historisch-religiöse Gehalt sowie die macht- und unrechtskritischen Impulse der Brüderlichkeitsethik von Habermas nicht weiter erläutert. Er folgt vielmehr Webers Deutung der alttestamentlichen Propheten, die sich in ihrem Kern auf den Kampf gegen religiöse Magie bezieht und daraus dann den Fortschritt der ethischen Rationalisierung durch die prophetische religiöse Botschaft ableitet. Die Rolle der Propheten im antiken Israel und der durch sie repräsentierte „Gedanke eines fundamentalen Einschnitts in der Religionsgeschichte der Menschheit“ (Joas 2017, S. 288) war für Weber deshalb von zentraler Bedeutung, weil er darin den historischen Ausgangspunkt für die Aufstiegsgeschichte des okzidental Rationalismus sah.

Im Prozess der seinen immanenten Eigengesetzlichkeiten folgenden Rationalisierung der ausdifferenzierten Wertsphären (Wissenschaft und Kunst) verliert das sozial-ethische Ideal der religiösen Brüderlichkeitsethik seine gesellschaftsprägende Kraft und erscheint nur noch als „Hemmung der formalen Rationalität“ (Max Weber). Habermas folgt in seiner Rekonstruktion der These einer „strukturellen Unvereinbarkeit jeder konsequent durchethisierten Erlösungsreligion mit den unpersönlichen Ordnungen einer rationalisierten Wirtschaft und einer versachlichten Politik“ (ebd., S. 312), da er wie Weber den unaufhebbaren Gegensatz zwischen dem irrationalen Charakter einer religiösen Glaubenslehre und den formal-rationalen Handlungslogiken von kapitalistischer Wirtschaft und bürokratischem Staat betont. Diese Handlungslogiken werden in entpersönlichten, d. h. versachlichten „*antagonistischen* Lebensordnungen“ verkörpert (institutionalisiert) (ebd., S. 320), die jedem ethisch motivierten Handlungszugriff entzogen sind. Weil die moderne Welt von Lebensordnungen beherrscht wird, in denen „die kognitiv-instrumentelle Rationalität (...) im Wissenschaftsbetrieb“ und die „ästhetisch-praktische Rationalität im Kunstbetrieb“ institutionalisiert ist (ebd., S. 329), „haben Moralvorstellungen, die auf eine in kommunikativ Veröhnung wurzelnden Autonomie zielen, keine hinreichenden Durchsetzungs-

chancen; die Brüderlichkeitsethik findet keinen Halt in Institutionen, über die sie sich auf Dauer kulturell reproduzieren könnte“ (ebd., S. 329 f.).

Der im Sinne Max Webers rekonstruierten Rationalisierungstheorie folgt Habermas im Sinne einer konsequenten Säkularisierungstheorie, deren treibendes Motiv davon bestimmt ist, den „Bann des Traditionalismus“ (ebd., S. 311) zu brechen. Dafür war es nach der Sicht von Weber – in den Worten von Habermas – notwendig, eine „motivationale Basis zweckrationalen Handelns in der Sphäre gesellschaftlicher Arbeit“ zu verankern und damit die funktionalen „Startbedingungen des Kapitalismus“ zu erfüllen (ebd., S. 314). Das theoriestrategische Interesse von Habermas zielt aber darauf, herauszuarbeiten, dass Weber nicht plausibel zeigen könne, „warum die Einbettung der prinzipiengeleiteten Ethik in eine Erlösungsreligion, warum die Verbindung von Moralbewusstsein und Erlösungsinteresse für die *Erhaltung* des Moralbewusstseins ebenso unerlässlich ist, wie sie es unter genetischen Gesichtspunkten, eben für die *Entstehung* dieser Stufe des moralischen Bewusstseins ohne Zweifel gewesen ist“ (ebd., S. 315). Weil im Prozess der historischen „Dialektik der Rationalisierung“ die protestantische (Berufs-)Ethik genauso wie die religiöse Brüderlichkeitsethik „zwischen den Mühlsteinen der beiden anderen Rationalitätskomplexe längerfristig zerrieben“ wird, (ebd., S. 330), stellt sich die Frage, wie der „moralisch-praktische Rationalitätskomplex“ fortbestehen und sich regenerieren kann. Die Antwort, die Habermas gibt, verknüpft seine Weber-Kritik mit einer radikalen Säkularisierungskonzeption: Seine Kritik der Weber’schen Theorie der „Dialektik der Rationalisierung“ besteht darin, dass für Weber „in der Ausdifferenzierung der Eigengesetzlichkeiten der kulturellen Wertsphären *selber schon* der Keim der Zerstörung für die Rationalisierung der Welt, die sie doch ermöglicht, angelegt ist – und nicht etwa in einer ungleichgewichtigen institutionellen Verkörperung der damit freigesetzten kognitiven Potentiale“ (ebd., S. 331). Im Kontext einer Gesellschaftstheorie, die die Möglichkeit einer gleichgewichtigen und vollständigen Verkörperung der Rationalitätspotentiale aller drei kulturellen „Rationalitätskomplexe“ zu begründen intendiert, entsteht mit dem Zerfall der religiösen Ethikkonzeptionen eine Leerstelle; gegen Weber hält Habermas deshalb im Interesse der Konsistenz seiner rationalitätstheoretischen Gesellschaftskonzeption daran fest, dass Webers Gedanke eine „gewisse Plausibilität freilich nur so lange (behält), wie Weber für den moralisch-praktischen Rationalitätskomplex eine auf der Augenhöhe von moderner Wissenschaft und autonomer Kunst säkularisierte Brüderlichkeitsethik, eine von ihrer erlösungsreligiösen Grundlage entkoppelte kommunikative Ethik *nicht* in Betracht zieht, sondern allgemein auf die Spannungsverhältnisse zwischen Religion und Welt fixiert bleibt“ (ebd.).

Auf der gesellschaftstheoretischen Ebene ist damit die vollständige Säkularisierbarkeit des „moralischen Universalismus der Erlösungsreligionen“ behauptet (vgl. Joas 2017, S. 411). In seiner Theoriearchitektur korrespondiert dieser These einer immanenten Säkularisierungsmöglichkeit und damit der institutionellen Entfaltung des „moralisch-praktischen Rationalitätskomplexes“ im zweiten Teil seines Hauptwerkes die Konzeption einer „rationalen Struktur der Versprachlichung des Sakralen“ (Habermas 1981b, S. 118-169). Dort geht er von einer sozialevolutionären These aus, wonach die „sozialintegrativen und expressiven Funktionen, die zunächst von der ri-

tuellen Praxis erfüllt werden, auf das kommunikative Handeln übergehen, wobei die Autorität des Heiligen sukzessive durch die Autorität eines jeweils *für begründet gehaltenen Konsenses ersetzt wird*‘ (Habermas 1981b S. 118, Hervh. AS). Dies dürfte die steilste Formulierung für die Säkularisierungsthese sein, die ihre Begründung in der These findet: „Soweit der sakrale Bereich für die Gesellschaft konstitutiv gewesen ist, treten freilich weder Wissenschaft noch Kunst das *Erbe der Religion* (Hervh. AS) an; allein die zur Diskursethik entfaltete, kommunikativ verflüssigte Moral kann *in dieser Hinsicht* die Autorität des Heiligen substituieren. In ihr hat sich der archaische Kern des Normativen aufgelöst, mit ihr entfaltet sich der rationale Sinn von normativer Geltung“ (Habermas 1981b, S. 140).

Die Vehemenz dieser Variante der Religionskritik zehrt systematisch von der mit dem „Archaischen“ identifizierten Religion. Zugleich damit verknüpft ist eine macht- und herrschaftskritische Intention, die darauf zielt, die Integrationsfunktion von Religion durch einen anderen, eben rational-sprachlichen Modus zu ersetzen. „Die *Religion* erschöpft sich darin, eine bestehende rituelle Praxis in Begriffen des Heiligen auszulegen. (...) Im Sinne eines kulturellen Determinismus sichert sie die Einheit des Kollektivs und unterdrückt weitgehend Konflikte, die aus Machtbeziehungen und ökonomischen Interessen entstehen könnten“ (ebd., S. 133).²

3. Erwachsenenbildung im Kreuzungspunkt einer „Dialektik der Rationalisierung“ und einer „Dialektik der Machtsteigerung“

Mit der Rekonstruktionsskizze zur rationalisierungstheoretischen Modernetheorie von Habermas sollte eine Interpretationsfolie entwickelt werden, die den religions-skeptischen Reflexionen von Günther Böhme einen theoriesystematischen und -historischen Ort geben können. Gleichzeitig dient sie in einem zweiten Schritt nun auch als Interpretationsrahmen für eine Rekonstruktionsskizze der Erwachsenenbildung, mit der ich durch einige Hinweise auf die realgeschichtliche Integration der Bildung in eine „Dialektik der Machtsteigerung“ den Übergang in eine „achsenzeit-theoretische Begründung der Erwachsenenbildung“ vorbereite.

Der Rückgriff auf die emanzipatorischen Gehalte der Aufklärung bildet für das theoretische Selbstverständnis der heutigen Erwachsenenbildung deshalb die historische Rückversicherungssachse, weil sie in der disziplininternen Geschichtsschreibung in der Regel als ein Phänomen der europäischen Moderne und des Konstitutionsprozesses der bürgerlichen Gesellschaft rekonstruiert wird (vgl. dazu exemplarisch Tietgens 2017). Durch diese historische Situierung ihres gesellschaftlichen Ursprungs partizipiert die Erwachsenenbildung an den normativen Grundlagen „der Moderne“. Der normative Kernbestand der Moderne ist um den Zentralbegriff einer historischen Fortschrittsidee organisiert, die nicht nur die fortschreitende ‚Aufklärung‘ im Sinne einer Überwindung von Magie, Aberglaube und ‚Priesterherrschaft‘ bedeutet, sondern auch die Aufhebung von sozialer Unterdrückung, politischer Despotie und ökonomischer Ausbeutung intendierte.

Diese Fortschrittskonzeption gründete sich auf den „Glauben an notwendig zu durchlaufende historische Entwicklungsstufen“ und „die Vergöttlichung von Ver-

nunft und Rationalität, eine unkritische Haltung gegenüber allen Formen des Säkularismus und die Geringschätzung von Mitgefühl und Ehrfurcht vor allen Formen des Lebens (insbesondere wenn sich Mitgefühl und Ehrfurcht dabei nichtrationalen Erwägungen, etwa religiösem Glauben, ganz grundlegenden sozialen Bindungen und auf kulturellen Traditionen basierenden ethischen Verpflichtungen verdanken)“ (Nandy 2012, S. 58 und 62 f.). Diese Charakterisierung der normativen Kernidee von Aufklärung ist einem Text des einflussreichen indischen Intellektuellen Ashis Nandy entnommen. In ihm rekonstruiert er – in einer macht- und herrschaftskritischen Perspektive – die Idee eines linearen, unumkehrbaren und als Maßstab für die Beurteilung von Personen, Institutionen und Ideologien dienenden Fortschritts „als wesentliche Rechtfertigung für einige der furchtbarsten Formen von Gewalt und des Ethnozids – von Sklaverei und Kolonialismus bis zu sowjetischem und maoistischem Terror und Entwicklungsautoritarismus“ (ebd., S. 54).

Diese Reflexion des „Nexus von Aufklärung und Gewalt“ (Joas 2012, S. 32) aus einer globalhistorischen Perspektive begründet nicht nur eine fundamentale Skepsis gegen alle Formen einer „Sakralisierung von Vernunft“ (ebd.), sie kann uns in methodologischer Hinsicht auch als Leitfaden für die historischen Prozesse und Konstellationen dienen, in denen sich zeigt, in welcher Form die Realgeschichte der Bildungsinstitutionen mit Strategien der Machtsteigerung verbunden sind. Dazu ist jedoch ein erweiterter historischer und systematischer Bezugsrahmen für die Rekonstruktion und theoretische Selbstverständigung der Erwachsenenbildung notwendig, durch den auch die „Machtvergessenheit“ des theoretischen und politischen Erwachsenenbildungsdiskurses korrigiert werden kann. Als systematische Bezugspunkte, die hier nur angedeutet, aber nicht ausgeführt werden können, wären dabei zu berücksichtigen und zu verknüpfen: die „Geschichte der Staatsgewalt“ und die Integration der Bildung in die Entwicklung der staatlichen Machtressourcen; die Einbindung der Religion in die Rechtsentwicklung der entstehenden souveränen Territorialstaaten der Moderne; die machtpolitische Instrumentalisierung der Religion insbesondere mit Blick auf ihren Beitrag zur „Wertevermittlung“ und zur Stabilisierung des „gesellschaftlichen Zusammenhalts“; schließlich die eigendynamische Entwicklung von Bildung als Vermittlungsinstitution, die die reibungslose funktionale Kooperation der modernen Funktionssysteme sicherstellt, sowie als Praxis der Rationalisierung, die den pädagogischen Handlungsmodus von Vermittlung und Aneignung zu einem universellen, in alle gesellschaftlichen Bereiche integrierten Rationalisierungsinstrument macht, wenn die historische Logik des Modernisierungsprozesses sich ungebrochen fortsetzen können soll.

In dem letzten zu seinen Lebzeiten veröffentlichten Essay „Überleben durch Bildung. Umriss einer Aussicht“ (Frankfurt 1980, 1. Auflage 1974) hat Heinz-Joachim Heydorn im Rückgriff auf die „Bildungsgeschichte der Menschheit“ deutlich gemacht, „dass eine ständig wachsende Zahl von Menschen einem organisierten Bildungsprozess unterworfen worden ist; schließlich wird Bildung umfassend. Die industrielle Revolution bezeichnet die Zäsur. Die Ausweitung organisierter Bildung setzt sich mit der fortschreitenden Revolutionierung der Produktivkräfte fort, da sich die Umstellungsprozesse beschleunigen. Bildung wird zu einer lebenslangen Einrich-

tung. Vom Umfang her gesehen, ist damit ein ungewöhnliches Ergebnis erreicht. Ist die Institution auch nur ein Aspekt der Bildungsgeschichte der Menschheit, die hier als gesamte Geschichte des Bewusstseins verstanden wird, so ist ihre wachsende Bedeutung unverkennbar“ (ebd., S. 288). Unabhängig von den vielfältigen theoretischen und bildungsgeschichtlichen Implikationen dieser Textpassage kommt es mir vor allem auf den Gedanken an, dass die Ausweitung von Formen der „organisierten Bildung“ und ihre Institutionalisierung als lebenslanger Aufgabe als *Movens* eines gesellschaftsimmanenten Rationalisierungsprozesses begriffen wird. Doch im Unterschied zur Theoriekonzeption der „gesellschaftlichen Rationalisierung“ durch Habermas hat Heydorn den historischen Prozess der Institutionalisierung von Bildung am Leitfaden des „Widerspruchs von Bildung und Herrschaft“ rekonstruiert (Heydorn 1970). Diese Rekonstruktion beginnt mit einem „Hinweis auf frühe Vorgänge“ und der „Erinnerung an den Tod des Sokrates“ (ebd., S. 8-33) und endet in der Gegenwart des ‚Spätkapitalismus‘ mit einer theoretischen Leitidee, die mit einer ‚unbegründeten‘ normativen Behauptung verknüpft ist: „Bildungsfragen sind Machtfragen; die Frage der Bildung ist die Frage nach der Liquidation der Macht. Sie baut auf das Handeln des Menschen, das niemand für ihn übernimmt“ (ebd., S. 337). An diese macht- und religionsbewusste, handlungstheoretisch fundierte historische Bildungstheorie knüpfe ich mit der Idee einer achsenzeittheoretischen Begründung der Erwachsenenbildung auch deshalb an, weil in ihr nicht ein ‚methodischer Atheismus‘ (Habermas) vorausgesetzt wird, sondern eine sozusagen ‚religionssensible‘ Methodik für die Rekonstruktion der „Bildungsgeschichte der Menschheit“ verfolgt wird.

4. Die Idee einer „achsenzeittheoretischen“ Konzeption der Erwachsenenbildung³

Die Grundidee einer achsenzeittheoretischen Konzeption der Erwachsenenbildung geht davon aus, dass die den Begriff der ‚Bildung‘ konstituierende Fähigkeit und Haltung darin besteht, dass der Mensch sich in ein Distanzverhältnis zu sich selbst und der Welt versetzen kann. Diese *Fähigkeit zur Distanzbildung* ist in der frühgriechischen Philosophie als Kritik der Mythen begonnen worden; in der jüdischen Tradition ist mit der priesterlichen Schöpfungserzählung das Distanzverhältnis zwischen dem Schöpfergott des Universums und dem Menschen als „seinem Ebenbild“ durch ein gleichzeitig gedachtes „Bundesverhältnis“ zwischen Gott und dem menschlichen Kollektiv des jüdischen Volkes in ein ethisches Verpflichtungs- und Rechenschaftsverhältnis transformiert worden. Der religionsgeschichtliche ‚springende Punkt‘ ergibt sich jedoch erst dadurch, dass diese scheinbar gegebene ‚anthropologische Fähigkeit‘ erst in einer geschichtlichen Epoche in einem schöpferischen Akt der Reaktion auf die Wirkungen archaischer Staatsbildung entstanden ist. In dieser These fasst Hans Joas die internationalen Forschungen zur Achsenzeit zusammen: „Wir müssen (...) die achsenzeitlichen Neuerungen als kontingente schöpferische Reaktionen auf die Herausforderungen imperialer Staatlichkeit begreifen. Diese Reaktionen sind kontingent, das heißt, sie konnten auch schwach ausfallen oder ganz ausbleiben. Sie erfolgten oft keineswegs in den Zentren archaischer Staatlichkeit selbst, sondern au-

Berhalb dieser, allerdings unter der Voraussetzung einer Betroffenheit von diesen Zentren und eines Bewusstseins von ihrer Macht“ (Joas 2017, S. 342).

In die Achsenzeit (ca. 800 – 200 v. Chr.) fallen „mehrere weitgehend voneinander unabhängige kulturelle Durchbrüche in Richtung des moralischen Universalismus, nicht nur im antiken Griechenland und Israel, sondern auch in China, Indien und vielleicht Iran“ (Joas 2015, S. 27). Die gemeinsamen Züge dieser kulturellen Entwicklungen lassen sich zusammenfassen als „Zeitalter der Entstehung der Transzendenz“. Gemeint ist damit die Tatsache, dass es in jenen Religionen und Philosophien zu einer scharfen quasi-räumlichen Trennung zwischen dem Weltlichen und dem Göttlichen kam und dass Vorstellungen entwickelt wurden, wonach es ein *jenseitiges*, eben *transzendentes* Reich gebe“ (ebd., S. 28). Auf der Grundlage der zentralen Idee, dass „das Göttliche das Eigentliche (ist), das Wahre, das ganz Andere, dem gegenüber das Irdische nur defizitär erscheinen kann“ (ebd., S. 29), ergeben sich eine „unerhörte lebenspraktische Spannung zwischen dem ‚Mundanen‘ (dem Weltlichen) und dem ‚Transzendenten‘, eine Spannung, mit erheblichen Konsequenzen für die Gestaltung des Gemeinwesens und auch der individuellen Lebensführung“ (ebd.).

Für die hier verfolgte Absicht, den Gedanken einer „religionstheoretischen Konzeption der Erwachsenenbildung“ plausibel zu machen, ist diese Verknüpfung der „Gestaltung des Gemeinwesens“ und „der individuellen Lebensführung“ die zentrale theoretische Orientierung, die ihre Voraussetzung in der *Entstehung der Transzendenz* hat. Darüber hinaus halte ich das „*machtkritische Potential*“ (Joas 2017, S. 346) für eine weitere entscheidende Einsicht, denn damit ist grundsätzlich die „Art eines Gotteskönigtums“ und jeder irdische Herrscher kritisierbar: „Der Herrscher ist von dieser Welt – er hat sich vor der wahren jenseitigen Welt zu rechtfertigen. Eine neue Form der (Herrschafts-)Kritik wird möglich, die eine neuartige Dynamik in den historischen Prozess bringt, weil nun immer darauf hingewiesen werden kann, dass der Herrscher den göttlichen Geboten selbst nicht genüge“ (Joas 2015, S. 30). Zusammenfassend bedeutet dies: „Mit dem Gedanken der Transzendenz öffnete sich quasi die Geschichte, d. h. es wurden völlig neue Konfliktfelder denkbar. Etwas abstrakter formuliert ließe sich sagen: Mit dem Gedanken der Transzendenz ist auch der Gedanke der fundamentalen Rekonstruktionsbedürftigkeit weltlicher Ordnung aufgetaucht“ (ebd., S. 31) – und bleibt in den nach-achsenzeitlichen Religionen (zu denen das Christentum und der Islam gehören) erhalten.

Mit der Entstehung der Transzendenz ist in die achsenzeitlichen und nach-achsenzeitlichen Religionen die Selbstreflexivität des religiösen Glaubens und die Artikulation menschlicher Erfahrungen (durch Klage, Dank und Lob, Protest und Kritik) als Ausdruck der prinzipiellen Differenz zwischen dem Göttlichen und dem Menschlichen institutionalisiert worden. Sie ist auch die Voraussetzung dafür, dass die Geschichte des Christentums als *Lerngeschichte* rekonstruiert werden muss (Joas 2012, S. 176-180), wie sie in der literarischen Struktur der Bibel durch eine über Jahrhunderte sich erstreckende kritische Redaktionsarbeit vorgebildet ist. Die begrifflichen Kennzeichen und Resultate der Achsenzeit, die Hans Joas als Ergebnis seiner umfassenden Darstellung der breiten Forschungstradition zur Achsenzeit formuliert hat, sind auch als konzeptionelle Leitbegriffe einer selbstreflexiven Erwachsenenbil-

derung zu lesen, die sich als Ausdrucksform eines vitalen Christentums begreift: „Transzendenz, Kritik, Reflexivität, moralischer Universalismus und Einsicht in die Symbolizität der Symbole“ (Joas 2017, S. 314), diese Begriffe müssten nur noch um die zentrale Konzeption der „Idealbildung“ und damit der Entstehung neuer Werte ergänzt werden. (vgl. ebd., S. 111-163). In dem Ensemble dieser die Achsenzeit charakterisierenden Begriffe scheint mir der der *Reflexivität* im Hinblick auf die Ermöglichung einer institutionellen Form von Erwachsenenbildung von besonderem Gewicht, weil damit zum einen der Selbstanspruch der Religionsgemeinschaften zum Ausdruck gebracht wird, über Erfahrungen und Gehalte des Glaubens in einer erzählend-reflexiven Weise sprechen und – wo und wenn nötig – das daraus folgende Handeln rechtfertigen zu können (vgl. Seiverth 2017). Zum anderen ist dieser Begriff eine konstitutive Voraussetzung dafür, eine Kommunikation über unterschiedliche Formen des Glaubens – und die jeweils eigenen – in dem Bewusstsein zu ermöglichen und zu praktizieren, dass sie „als Versuche zur Artikulation einer nie völlig artikulierbaren Erfahrung des Göttlichen aufzufassen“ sind (Joas 2017, S. 301).

Die Idee der Achsenzeit ist von Karl Jaspers 1947 zum ersten Mal in einem Vortrag mit der Absicht vorgetragen worden, durch die Überschreitung des eurozentrischen Selbstverständnisses eine „grenzenlose Kommunikation möglich zu machen“ (ebd., S. 303). Damit hat er versucht, „die Grundlagen zu liefern für einen zeitgenössischen Diskurs, der offen ist für alle religiösen Artikulationen der Transzendenz und für nichtreligiöse Formen eines moralischen Universalismus“ (ebd.). Eine für die Spannungen der Zeit sensible und transzendenzbewusste Erwachsenenbildung hätte sich an dieser Idee zu orientieren – und gegen seine resignative Verabschiedung das religiöse Bewusstsein für eine machtkritische und der „Sakralität der Person“ (Joas 2011) angemessene Bildungspraxis zu vitalisieren.

5. Schlussbemerkung

Am Ende dieses theoretischen Versuchs, den Umriss einer religionstheoretischen Begründung der Erwachsenenbildung zu entwerfen und die konzeptionellen Begründungsfragen religiöser Bildung Erwachsener in einem historisch und theoretisch erweiterten Diskursrahmen zu reflektieren, würde ich die Ausgangsfrage von Günter Böhme, ob man sich von „Religiöser Bildung“ distanzieren muss, in einen appellativen Auftrag transformieren: Religiöse Bildung muss sich daran zeigen, dass sie ein Bewusstsein der Transzendenz wachhält und in ihrer Bildungspraxis zum Ausdruck bringt und sie müsste dazu beitragen, die Werte eines moralischen Universalismus in die konkreten Lebensverhältnisse von privilegierten und benachteiligten Menschen zu übersetzen und zur Geltung zu bringen.

Anmerkungen

- 1 Den Begriff der Moderne verwende ich hier im Singular, weil er in der Theoriediskussion zur Zeit der Veröffentlichung der „Theorie des kommunikativen Handelns“ von Habermas noch ganz selbstverständlich in dieser Form zur Charakterisierung der spezifischen

europäischen Gesellschaftsformen und dem sie bestimmenden „okzidentalen Rationalismus“ (Max Weber) gebraucht wurde. Die Differenzierungen im Begriff der Moderne beginnen durch die Auseinandersetzung mit der „Postmoderne“, sie bleiben aber von dem Interesse bestimmt, den „normativen Gehalt der Moderne“ zu verteidigen. Vgl. Habermas 1986.

- 2 Dieses Verständnis von Religion, auf das sich die hier skizzierten weitreichenden gesellschaftstheoretischen und -praktischen Folgerungen stützen, ist in der religionssoziologischen und -philosophischen wissenschaftlichen Diskussion in keiner Hinsicht haltbar und repräsentiert bestenfalls eine Religionsdefinition, die diese seit dem sogenannten Religionsfrieden von 1555 zum gesellschaftspolitischen Integrationsinstrument der sich herausbildenden Souveränität und politisch-kulturellen Konfessionalisierungsstrategie der Territorialfürsten in Deutschland und der französischen und englischen Monarchen machte. Auch Habermas selbst hat diese reduktionistische und defizitäre Theorieposition inzwischen weitgehend aufgegeben (vgl. Habermas 2005).
- 3 Für den folgenden Abschnitt verweise ich generell auf das opus magnum von Hans Joas: Die Macht des Heiligen. Eine Alternative zur Geschichte von der Entzauberung (Berlin 2017). Darin besonders das Kapitel: „Transzendenz als reflexive Sakralität. Die ‚Achsenzeit‘ als Einschnitt in der Religionsgeschichte“, das den folgenden Überlegungen zugrunde liegt.

Literatur

- Böhme, G. (2001): Religiöse Bildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung H. 3, S. 193-195.
- Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen: (1960): Zur Situation und Aufgabe der Erwachsenenbildung in Deutschland. Nachdruck der 1. Aufl. Stuttgart 1969.
- Habermas, J. (1981a): Theorie des Kommunikativen Handelns. Bd. 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Main.
- Habermas, J. (1981b): Theorie des Kommunikativen Handelns. Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt am Main.
- Habermas, J. (1986): Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen. Dritte Auflage. Frankfurt am Main.
- Habermas, J. (2001): Glauben und Wissen. Frankfurt am Main.
- Habermas, J. (2005): Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze. Frankfurt am Main.
- Habermas, J. (2008): Ein Bewusstsein von dem, was fehlt. In: Reder, M./Schmidt, J. (Hrsg.): Ein Bewusstsein von dem, was fehlt. Eine Diskussion mit Jürgen Habermas. Frankfurt am Main, S. 26-36.
- Heydorn, H.-J. (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt am Main.
- Heydorn, H.-J. (1980): Überleben durch Bildung. Umriss einer Aussicht. In: Ders.: Bildungstheoretische Schriften Bd. 3, Frankfurt am Main, S. 282-301.
- Joas, H. (2004): Braucht der Mensch Religion? Über Erfahrungen der Selbsttranszendenz. Freiburg im Breisgau.
- Joas, H. (2011): Die Sakralität der Person. Eine neue Genealogie der Menschenrechte. Frankfurt am Main.
- Joas, H. (2012): Glaube als Option. Zukunftsmöglichkeiten des Christentums. Freiburg i.Br.
- Joas, H. (2015): Sind die Menschenrechte westlich? München.
- Joas, H. (2017): Die Macht des Heiligen. Eine Alternative zur Geschichte von der Entzauberung. Berlin.

- Nandy, A. (2012): Fortschritt. In: Joas, H. (2012) (Hrsg.): Vielfalt der Moderne – Ansichten der Moderne. Frankfurt am Main, S. 53-65.
- Seiverth, A. (2017): Erwachsenenbildung in der Verantwortung religiöser Gemeinschaften. In: von Hippel, A./Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenen- und Weiterbildung. 6. Auflage. Wiesbaden. Im Erscheinen.
- Tietgens, H. (2017): Geschichte der Erwachsenenbildung. In: von Hippel, A./Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenen- und Weiterbildung. 6. Auflage. Wiesbaden. Im Erscheinen.

Günther Böhmes Bildungstheorie und die Erwachsenenbildung in Volkshochschulen

Schnittstellen und Abgrenzungen

Hartmut Boger, Christiane Ehses

Zusammenfassung

Günther Böhmes bildungstheoretische Publikationen werden hinsichtlich erwachsenenpädagogischer Fragestellungen dargestellt, und es werden Querverbindungen zu der Programmatik der Volkshochschulen aufgezeigt. Dabei werden Impulse für die Erwachsenenbildung aufgegriffen und Aktualisierungen der von Böhme vertretenen humanistischen Bildungstheorie skizziert. Am Ende werden Spannungsfelder und Zielkonflikte benannt, mit denen Volkshochschulen bei der Realisierung ihres demokratischen Bildungsauftrags zu ringen haben.

1. Erste Annäherung

In Günther Böhmes reichhaltiger Bibliographie finden sich sehr wenig Aussagen, die die institutionellen Bedingungen, Programme, Arbeitsfelder, Curricula und Angebote der Volkshochschulen tangieren. So taucht der Name Günther Böhme in den fachlichen Diskursen über Erwachsenenbildung auch kaum auf. Das bedeutet nicht, dass die Volkshochschule für Günther Böhme keine wichtige Rolle gespielt hätte. Biographisch begann seine berufliche Laufbahn 1954 als Dozent für Philosophie und Psychologie an der Wiesbadener Volkshochschule, die er 24 Jahre lang als Vorsitzender leidenschaftlich begleitete und gegenüber Öffentlichkeit und Politik vertrat. Und auch die Hessischen Blätter für Volksbildung, deren Redaktion Böhme 40 Jahre lang, davon viele Jahre auch als Vorsitzender, angehörte, sind von Beginn an ein Verbandsorgan des Hessischen Volkshochschulverbandes.

Philosophie bzw. Selbstverständnis von Volkshochschulen und Böhmes Vorstellung von Bildung treffen sich durchaus in vielen Punkten, weshalb die Institution Volkshochschule für den Wissenschaftler, Lehrenden, Publizisten und politisch aktiven Bürger Böhme identifikatorisches Potenzial bot. Wir werden aus dem weiten Fundus seiner Bildungskonzeption versuchen, Querverbindungen zur Programmatik der Erwachsenenbildung der Volkshochschulen zu ziehen. Zielsetzung dieses Bei-

trags ist es, fruchtbare Gedanken für die Erwachsenenbildung der Volkshochschulen „aufzufangen“ und dort einzuspeisen, aber auch, Impulse weiterzudenken bzw. die Bildungskonzeption von Günther Böhme an die gegenwärtigen erwachsenenbildnerischen Anforderungen für die Volkshochschulen zu aktualisieren.

2. Facetten von Günther Böhmes Bildungsverständnis auf humanistischer Grundlage

Wir legen den Fokus auf die programmatischen Aussagen von Günther Böhme, an denen sich die Volkshochschulrealität wiedererkennen und befruchten oder auch abgrenzen kann.

Eine umfängliche Kernaussage liefert Günther Böhme in einer Publikation, die er 2008 veröffentlichte: „Bildung, damit ist eine brauchbare Definition des Begriffs erreicht, ist zu verstehen als die geistige Gestaltwerdung des Individuums und als die permanente Steigerung der geistigen Kapazitäten. Sie vollzieht sich in der Aneignung der kulturellen Werte und Überlieferungen als Pflege und Vermehrung tradierten Wissens, als stetige Teilhabe an gesellschaftlichen Erkenntnissen, als Fähigkeit schließlich, das individuelle Leben unter den Bedingungen der Gegenwart selbstverantwortlich zu führen. Bildung steht unter dem ästhetischen Anspruch der Gestaltung von Welt und Person und der sittlichen Forderung nach einer menschenwürdigen Haltung.“ (Böhme 2008, S., 154)

Mit dieser umfassenden Definition von Bildung macht Böhme sein Verständnis von der unbedingten Notwendigkeit einer umfassenden Allgemeinbildung deutlich, deren Grundlagen in Familie, Schule und Gesellschaft gelegt werden müssen. Er weist unermüdlich daraufhin, wie bedeutsam das Bewusstsein des gebildeten Individuums von sich selbst als eines „animal sociale“ sei, das immer zu seinen Mitmenschen in Beziehung stehe, also „Gemeinsinn“ entwickle. Aber dies reiche noch nicht aus, um sein komplettes Bild von sich in der Welt zu konstituieren. Dazu müsse ein Selbstbewusstsein als „homo metaphysicus“ hinzutreten, das die Herkunft aus der göttlichen Schöpfung aufbewahre. So wichtig und unerlässlich die Auseinandersetzung mit der geistlosen, immer materialistischer werdenden Welt sei, die sich in ihrer Gottlosigkeit gefalle, so notwendig sei die Bewahrung eines Traditionsbewusstseins, das die Gewordenheit der Welt aus ihrem göttlichen Ursprung bewahre. Gerade der Verlust der religiösen Dimension führe zu der Sinnkrise der Gegenwart, die von „Mechanikern“ und „Programmierern“ mit ihrem nur technisch-rationalistischen Bewusstsein beherrscht werde. Der Verlust von Demut und Ehrfurcht vor der Schöpfung sei für die weltweite Zerstörung der natürlichen Lebensgrundlagen verantwortlich (vgl. Böhme 2008).

Böhme weist immer wieder mit Nachdruck daraufhin, wo er die geistesgeschichtlichen Grundlagen sieht, die dringend ins allgemeine Bewusstsein und damit in die Verständigung über eine allgemeine, lebenslang wirksame Bildungsidee zurückgeholt werden müssen: in der griechischen, römischen und christlichen Antike. Er besteht darauf, dass der Geist der Antike jedem Bildungsbedürftigen zu vermitteln sei und sein Nachleben in den verschiedenen Feldern der Kultur vergegenwärtigt werden müsse.

Nahezu alle Böhmeschen Texte sind durchwoben von bewundernden Sätzen zu Goethes Universalbildung, die als allgemeines Vorbild – auch der Erwachsenenbildung – dienen soll.

Wider die Verkürzungen von Erwachsenenbildung

Diese zentralen Positionen ziehen sich als „roter Faden“ durch seine vielfältige Publikationen, auch dort, wo er – was selten geschah – sich explizit auf die Erwachsenenbildung bezog (z. B. Böhme 2005). Böhmes Referenzfeld ist auch hier die Kritik an einem „diffusen, unreflektierten Gebrauch des Wortes Bildung“ (Böhme 2005, S. 300). Seine Kritik wendet sich gegen Verkürzungen einer „Leitidee pädagogischen Handelns“ zu einem fast ausschließlich gepflegten „Funktionswissen“, auch gegen eine Reduzierung des Bildungsbegriffs auf „schlichte(r) Kompetenz oder Wissensvermehrung oder Fachkenntnis oder Spezialistentum oder selbstbestimmtes Lernen“ (ebd. S. 301).

Gegen diese Verkürzungen setzt Günther Böhme die Notwendigkeit eines gehaltvollen, Traditionen verarbeitenden, gesellschaftlich tragfähigen, wissenschaftlich gestützten und individuell auszustattenden Bildungsbegriffs für die Arbeit in Bildungsinstitutionen. Er plädiert dafür, die Erwachsenenbildung in die Pflicht zu nehmen, den „Menschen in seiner Ganzheit“ wahrzunehmen und das „von der Bildungstheorie Geforderte Allgemeine zu praktizieren“ sowie die für die Zukunft gebrauchten Fähigkeiten im Angebot zu berücksichtigen (ebd. S. 302 f.). An anderer Stelle (vgl. Böhme 2014) zählt er die zu vermittelnden Fähigkeiten als Auftrag der Erwachsenenbildung auf: Die „unentbehrliche Vermittlung“ technischer und technologischer Erkenntnisse und Fertigkeiten, die Befestigung eines mathematischen Grundwissens, die Weckung gestalterischer Kräfte durch eine musische Erziehung, die Grundlagen des Englischen als der Hauptsprache einer sich globalisierenden Zivilisation, schließlich die religiöse sowie eine „philosophisch vertiefte politische Bildung“ (vgl. ebd., S. 230). Um diesen Auftrag zu erfüllen, reicht es aus Sicht von Böhme nicht aus, nur auf individuelle Bildungsbedürfnisse und zeitgebundene Anforderungen zu reagieren. Mit letzterem Hinweis adressiert er kritisch eine Positionierung des Deutschen Volkshochschulverbandes von 1978 (vgl. Deutscher Volkshochschulverband 1978).

Der Teilnehmerorientierung, zwingende Konsequenz des Partizipationsgedankens und tragendes Prinzip einer diskursiv verstandenen Erwachsenenbildung, stand Böhme skeptisch gegenüber. Er vermutete darin eine von ihm kritisch beäugte „Nachfrageorientierung“ der Volkshochschulen und damit eine zu unreflektierte Hinwendung zum „Kunden“ und zur marktförmigen Verwertbarkeitslogik. Man tut Günther Böhme gewiss nicht unrecht, wenn man ihn eher in die Tradition der stoff- und wertevermittelnden Volksbildung stellt, die weitgehend durch belehrende Vortragstätigkeit gekennzeichnet war. Sein Unterrichtsstil war stets professoral vortragend, die Rolle der Teilnehmenden beschränkte sich im Wesentlichen auf das Fragenstellen. Dabei hat er als Dozent der Erwachsenenbildung an der Wiesbadener Volkshochschule zwischen 1954 und 2016 (!) eine sehr große und stabile „Hörerger-

meinschaft“ erobert und wurde überaus verehrt. Das Verständnis von Erwachsenenbildung als diskursivem Prozess oder als gemeinsamer Suchbewegung in Arbeitsgemeinschaften, wie sie vor allem Eduard Weitsch und anderen demokratischen Reformern der Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit vorgeschwebt hat, ist ihm eher fremd geblieben (vgl. Weitsch 1926).

3. Volkshochschulen zwischen Teilnehmerorientierung und institutionellen Setzungen

Die heute vorherrschend praktizierte Erwachsenenbildung in Volkshochschulen – und hierin unterscheidet sie sich von dem eher tradierten Verständnis Günther Böhmes – ist dagegen idealiter geleitet von einem Verständnis von Lehren als Ermöglichen und Begleiten von partizipativen Lernprozessen. Dabei können sich Volkshochschulen nicht nur beflügeln lassen von einem „Bildungskanon“, wie von Günther Böhme vertreten. Sie müssen einerseits reagieren auf aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen, Sorgethemen etc. und in diesem Feld stetig Bedarfe identifizieren und neue Formate suchen. Beispiele sind die Grundbildung oder die politische Bildung. Ein Ansatz, der bestrebt ist, objektive Sachverhalte des zu Lernenden mit der subjektiven Erfahrungssituation der Lernenden zusammenzubringen, ist Hans Tietgens Ansatz der Teilnehmerorientierung. Für Tietgens, dem Nestor der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik – und Zeitgenossen von Günther Böhme –, bedeutet Teilnehmerorientierung für die Institutionen durchaus, im Sinne eines antizipativen Planungshandelns über rein individuelle Bedürfnisse hinaus Themen zu identifizieren und Angebote zu setzen. „Teilnehmerorientierung meint also auf der makrodidaktischen Ebene nicht, sich allein an den unmittelbar erkennbar werdenden Bedürfnissen potentieller Teilnehmer zu orientieren.“ (Tietgens 1992, S. 82)

Dieser Ansatz, der für die Volkshochschularbeit identitätsstiftend ist, ist inspiriert von „Bildung als Reflexionsvorgang“ als „Erinnerung daran, was für ein Bild vom Menschen dahinter steht“, es geht um die „Unterstützung individueller Entfaltung“ (Tietgens 1992, S. 87). Insofern antizipiert erwachsenenpädagogisches Planungshandeln „humanitäre Potenziale“ (ders., S. 88) und verfolgt letztlich eine ähnliche Zielrichtung wie der humanitäre von der Selbstentfaltung und Selbstbestimmung geleitete Bildungsgedanke Günther Böhmes. Er akzentuiert aber den Modus der Aneignung – also die Integration des Gelernten in den individuellen Erfahrungskontext – der in den bildungsphilosophischen Schriften von Günther Böhme nicht beleuchtet wurde. Wenngleich dieser der Erwachsenenpädagogik attestiert, anders als die Schule „gar nicht anders als autoritätsfrei oder zumindest autoritätsfern“ agieren zu können (vgl. Böhme 2014, S. 224).

Wir werden anhand der aktuellen Standortbestimmung des Deutschen Volkshochschulverbandes aufzeigen, wie Volkshochschulen das humanistische Bildungskonzept realisieren und zeitgemäß umsetzen.

Standortbestimmung in der Pluralität – Das „blaue Buch“ der Volkshochschulen

Die Positionsbildung des Deutschen Volkshochschulverbandes von 1978 ist von diesem in einem zweijährigen breiten innerverbandlichen Beratungsprozess zwischen 2009 und 2011 aktualisiert bzw. im Grundsatz neu erstellt worden. Unter dem Titel „Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung“ haben sich die Volkshochschulen, so plural und heterogen sie sich in ihren Programmprofilen auch zeigen, auf gemeinsame Leitprinzipien, einem überregional gemeinsamen Angebotskern und die übergreifenden zukünftigen Herausforderungen verständigt. Die neue Standortbestimmung der Volkshochschulen ist das Ergebnis einer intensiven Selbstverständnisdiskussion, die zeigt, dass bei aller Vielfalt noch ein gemeinsam getragenes Bildungsverständnis und gemeinsame programmatische Zielvorstellungen existieren.

Volkshochschulen sind verbunden durch einen gemeinsamen Wertekontext, der die Erwachsenenbildung als öffentlich verantwortet und in einem zivilgesellschaftlich-demokratischen Selbstverständnis begreift. Leitend sind für sie die Prinzipien der Aufklärung und der Chancengerechtigkeit. Insofern sind die Volkshochschulen das realisierende Langzeitprojekt für die „Umsetzung des humanistischen Gedankenguts heute und in der Zukunft“ (Deutscher Volkshochschulverband 2011, S. 10). Aus diesen grundlegenden und unveräußerlichen Gedanken heraus entwickelten die Volkshochschule im Laufe der Jahrzehnte, insbesondere in den 1970er und 1980 Jahren, neue Orientierungen, die „Begriffe wie Emanzipation, Partizipation und schließlich Integration und Inklusion“ zu „Leitwerten“ von Volkshochschule werden ließen (ebd. S. 11). Dabei, so verdeutlicht die Selbstverständnisdiskussion der Volkshochschulen, sind immer wieder neue reflexive Anstrengungen erforderlich, der eigenen Identität und dem Auftrag unter sich verändernden Bedingungen gerecht zu werden. Die Herausforderung besteht, seit es Volkshochschule gibt, darin, in ganz unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen Bildungsbereitschaft zu wecken und aktuelle Bildungsbedürfnisse mit den großen gesellschaftlichen Zukunftsanforderungen zu verbinden (vgl. ebd. S. 12).

Als weitere programmatische Prinzipien im Sinne einer gemeinsamen Klammer für Volkshochschularbeit werden aufgeführt:

- **Umfassende Offenheit:** Das meint, dass der Zugang nicht beschränkt ist durch formale Schulabschlüsse, soziale Schichten, Einkommensgruppen, Milieus und Kulturen etc. Volkshochschulen sind offen für unterschiedliche Meinungen und sie bemühen sich um wohnortsnahe, barrierefreie Räume. Eine soziale Preisgestaltung erleichtert den Zugang.
- **Orte des Lernens und der Begegnung:** Volkshochschulen sind soziale Orte, in denen nicht nur Wissensvermittlung, sondern auch gemeinsame Aktivitäten unterschiedlicher Milieus, Kulturen und Generationen stattfinden.
- **Anschlussstellen lebensbegleitenden Lernens:** Volkshochschulen sprechen biographisch begründete Lern- und Bildungsmotive Erwachsener an und gestalten sie (z. B. früher Versäumtes nachholen, vorhandene Qualifikationen und Schlüsselkompetenzen erweitern, neue Anforderungen meistern) (vgl. ebd. S. 15).

- Ein vielfältiges Programmangebot: Volkshochschulen verfügen über ein reiches Bildungsangebot, welches über Qualifikationen hinaus auch selbstzweckhaft Bildung anregt und befördern möchte. „Es ging und geht um mehr als fachliche Qualifizierung und nachholendes Lernen zur Beschäftigungsfähigkeit. Der Auftrag der Volkshochschulen muss ein integrativer bleiben oder wieder werden“ (Sprink/Süssmuth 2011, S. 474).
- Ganzheitliches Bildungsverständnis: Die Bildungspotenziale jedes Menschen haben Vorrang gegenüber seinen Bildungsdefiziten. Dies entspricht dem humanistischen Bildungsideal, den Menschen in seiner Ganzheit zu sehen. „Deshalb halten die Volkshochschulen eine Reduktion der Weiterbildung auf die Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit für kontraproduktiv“ (vgl. Deutscher Volkshochschulverband 2011, S. 20). Dieser Gedanke wird durch das Einnehmen des Subjektstandpunkts verstärkt: „Die Konzentration auf die Weiterbildung für den Beruf unterschätzt die Notwendigkeit, den Menschen in seinem Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Teilhabe zu entsprechen. Er will als Subjekt, nicht als Objekt wahrgenommen werden, nicht eingeordnet in Systemzwänge und als bloßer Erfüller von Funktionen.“ (Sprink/Süssmuth 2011, S. 474).

Zielkonflikte

Diese programmatischen Selbstvergewisserungen der Volkshochschulen sind schon deshalb notwendig, als Volkshochschulen mit konfligierenden Rationalitäten zu kämpfen haben, die viel Balancearbeit erfordern, um das Selbstverständnis immer wieder neu zu konstituieren. Spannungsfelder lassen sich zum Beispiel markieren durch das Aufeinandertreffen von pädagogischem Handeln und bürokratischen Vorgaben, wie sie insbesondere durch Fremdanforderungen in Programmen auftreten, in denen Volkshochschulen als Dienstleister – zum Beispiel für die Integration – in Kommunen, Bund und Ländern in Anspruch genommen werden. Auch ist das Prinzip „Bildung in öffentlicher Verantwortung“ immer wieder neu zu rechtfertigen und zu legitimieren. Verbetriebligungsprozesse, die seit den 1990er Jahren betriebswirtschaftliche Effizienz zu einem Kernkriterium öffentlicher Einrichtungen werden ließen, kollidieren mit dem demokratischen Bildungsauftrag. Klaus Meisel erinnert immer wieder daran, dass „ein konsequenter Aufbau zur sogenannten „Vierten Säule“ unterblieben sei und stattdessen eher restriktive Entwicklungen hinsichtlich der öffentlichen Verantwortung in der Weiterbildungspolitik zu verzeichnen seien. Diese Tendenzen ließen sich auch in der konzeptionellen und didaktischen Diskussion beobachten (z. B. Meisel 2011, S. 62 ff.). Nuissl von Rhein (2007, S. 19 f.) konstatiert eine „Janusköpfigkeit“ der Zieldefinitionen ökonomischer und pädagogischer Ziele, „wenn das Ansteuern eines Werteziels nicht mit dem Erreichen eines betriebswirtschaftlichen Ziels erreichbar ist“. Diese Spannungsfelder verführen Volkshochschulen dazu, zuweilen in unmittelbarkeitsverhaftete Überlebensstrategien als Institution zu gleiten.

Dieses „Gleiten“ allerdings – so sehr es auch von professoralen Bildungsidealisten wie etwa Böhme immer wieder kritisiert wurde und wird – ist freilich für Institu-

tionen der demokratischen Volksbildung oft auch überlebensnotwendig: Die Volkshochschulen sind nun einmal zu Anbieterinnen auf einem vielgestaltigen Weiterbildungsmarkt geworden, an dem sie nur bestehen können, wenn sie – angesichts der kärglichen Bezuschussung durch die öffentliche Hand – kaufkräftige Nachfrage generieren. Vor der wichtigen Teilnehmerorientierung steht unter diesen Voraussetzungen oftmals die noch wichtigere Nachfrageorientierung. Es ist sicher erstrebenswert, dem Wahren, Schönen und Guten in der Erwachsenenbildung zu dienen und damit einem humanistischen Bildungsideal zu entsprechen. Aber dieses Ideal hat aufgrund der skizzierten Gegebenheiten nur gebrochen in der Praxis der demokratischen Volksbildung seine Entsprechung gefunden. Wie sollen denn die Volkshochschulen mit ihren betrieblichen Vorgaben umfänglich ein humanistisches Bildungsideal realisieren, das in der gesamten Gesellschaft keinen Ort hat?

Dennoch, oder auch gerade deshalb ist es – dialektisch gedacht – wichtig, dass die Erwachsenenbildung immer wieder Reflexionsarbeit leistet und sich die Wurzeln ihrer Arbeit vergegenwärtigt. Die Volkshochschulen könnten einer der wenigen letzten Orte sein, in der selbstzweckhafte Bildung noch erfahrbar ist. Aufgrund dieser neu auszutrierenden Ambivalenz zeigen sich in der Programmpalette der Volkshochschulen die Spannungsbögen zwischen erforderlicher Wirtschaftlichkeit/Effizienz auf der einen und der enzyklopädischen Breite des Bildungsangebots auf der anderen Seite sowie die Zwänge der Unmittelbarkeit einerseits und das Wissen um die universalen, auf Dauer gestellten Themen andererseits als ständige Herausforderungen.

Insofern liefern Günther Böhmes Plädoyers erinnerungswerte Impulse für eine humanistische Bildungskonzeption, die das Allgemeine im Selbst- und Weltaufschluss als demokratisches Zugangs-, Programm- und Vermittlungsprinzip zum zentralen Fokus hat.

Literatur

- Böhme, Günther (2005): Zur Aktualität eines Bildungsbegriffs in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 4, S. 300-307.
- Böhme, Günther (2008): Kultur und pädagogische Reform. Zur Aktualität einer humanistischen Bildung. Idstein.
- Böhme, Günther (2014): Erwachsenenbildung, Schule und Lebenslanges Lernen. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 3, S. 223-231.
- Boger, Hartmut/Krause, Hans Dieter (1995): Die Volkshochschule Wiesbaden als Bildungsbetrieb. In: Richter, Reinhard u. a. (Hrsg.), Unternehmen Kultur. Neue Strukturen und Steuerungsformen in der Kulturverwaltung. Hagen/Essen, S. 54-59.
- Deutscher Volkshochschulverband (1978): Stellung und Aufgabe der Volkshochschule. Bonn.
- Deutscher Volkshochschulverband (2011): Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung. Köln.
- Meisel, Klaus (2011): Perspektive des Öffentlichen und die öffentlich verantwortete Volkshochschule. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 1, S. 61-68.
- Nuissl von Rhein, Ekkehard (2007): Das „Lernen“ pädagogischer Organisationen: Eine Reflexion. In: Dollhausen, Karin/Nuissl von Rhein, Ekkehard (Hrsg.): Bildungseinrichtungen als „lernende Organisationen“? Befunde aus der Weiterbildung. Wiesbaden, S. 17-28.

- Sprink, Rolf/Süssmuth, Rita (2011): Volkshochschule. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 473-490.
- Tietgens, Hans (1992): Reflexionen zur Erwachsenenenddidaktik. Bad Heilbrunn.
- Weitsch, Eduard [1926]: Zur Technik des Volkshochschulunterrichts. In: Tietgens, Hans Hrsg. (1969): Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung. Göttingen, S. 199-214.

„Bildung und kein Ende“

Bildung Älterer im Kontext der Hochschule

Silvia Dabo-Cruz

Zusammenfassung

Günther Böhme gehörte in den 1980er Jahren zur Gründergeneration des Seniorenstudiums in Deutschland. Er engagierte sich als Professor an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main für den Aufbau der dortigen Universität des 3. Lebensalters, deren Vorsitzender er von 1984 bis 2012 war. Er setzte sich in Theorie, Praxis und Forschung mit Fragen der wissenschaftlichen Bildung im Alter auseinander und entwickelte eine Bildungstheorie des Alters aus philosophischer Perspektive. Ausgehend von Umbrüchen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung stellt der Beitrag den Entstehungskontext und einige Grundzüge der Theorie Böhmers dar, setzt sich mit kritischen Einwänden auseinander und fragt nach der Relevanz seiner Thesen für Entwicklungsperspektiven des Seniorenstudiums.

1. Einleitung

Die Universitäten des 3. Lebensalters weltweit und das Seniorenstudium in Deutschland sind in die Jahre gekommen. Ihre Entwicklung und jahrzehntelange erfolgreiche Arbeit wird aktuell einer Bilanzierung unterzogen – in der Absicht, Zukunftsperspektiven auszuloten. Generell steht die Frage im Vordergrund, wie die gegenüber den Anfängen in den 1970er Jahren veränderten Bildungsanliegen der älteren Generation konzeptionell aufgenommen werden können (Formosa 2014).

Für die Situation in Deutschland spielt auch die Entwicklung im Hochschulbereich eine wichtige Rolle (Steinhoff 2010, Hörr 2012, Bertram et al. 2017), da das Seniorenstudium in Universitäten und Hochschulen verortet ist. Der Umbau nach den Bologna-Prinzipien und die damit zunehmende Ausbildungsorientierung der Studiengänge haben auch die Rahmenbedingungen für das allgemeinbildende Studium im Alter deutlich verändert, so dass an manchen Standorten die Öffnung von regulären Veranstaltungen, die ein Kernelement des Studiums im Alter bildet, stark eingeschränkt worden ist und die Seniorstudierenden damit stärker an den Rand gedrängt wurden (Bertram et al. 2017, S. 77). Im Zuge der weiterreichenden Umsetzung der Strategie des lebenslangen Lernens im hochschulisch-wissenschaftlichen Kontext

zeichnet sich möglicherweise eine gegenläufige Entwicklung ab, bei der es zu einer Bedeutungsaufwertung der Gruppe der älteren Studierenden kommt, die nun unter veränderten Vorzeichen ihren Platz in der Hochschule als Institution des lebenslangen Lernens finden (sollen) (Wolter 2011, S. 26).

Ältere Menschen bilden in Bezug auf den Hochschulzugang nicht zwangsläufig eine besondere Gruppe. Für ein reguläres Studium bestehen in den meisten Fächern keine Altersgrenzen und auch eine Gasthörerschaft ist altersunabhängig. Die folgenden Ausführungen beziehen sich vor allem auf zielgruppenspezifische Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung, die ältere Erwachsene in nachberuflichen Lebensphasen bzw. in der Zeit nach der aktiven Familienphase explizit adressieren. Solche Angebote gibt es an rund 60 Hochschulen in Deutschland.¹ Gerade an diesen spezifischen Angeboten eines Studiums im Alter zeigt die Zielgruppe ein konstantes und teilweise steigendes Interesse (Hörr 2012, S. 155).

Während sich im Zuge der genannten neuen Rahmenbedingungen schon einige Veränderungen in der Angebotsstruktur des Seniorenstudiums beobachten lassen, spielt die systematische Bearbeitung von theoretischen Positionen bislang eine untergeordnete Rolle. Die Absicht dieses Beitrags ist es, eine Verständigung über Grundlagen und Grundbegriffe im Sinne Günther Böhmes anzuregen und damit zu einer deutlicheren Positionierung des Studiums im Alter im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen beizutragen. Im Folgenden werden zunächst die Idee und Entwicklung von Universitäten des 3. Lebensalters in internationaler Perspektive beschrieben und ihre Relevanz für die Entstehung der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere in Deutschland dargestellt, wobei die Universität des 3. Lebensalters in Frankfurt als die Wirkungsstätte Günther Böhmes besonders hervorgehoben wird (2). Böhmes zentrale Positionen zur wissenschaftlichen Bildung Älterer, die in eine Theorie der Universität des 3. Lebensalters münden, schließen sich an (3) und werden in einem weiteren Schritt einer kritischen Reflexion unterzogen. Diese führt im Ergebnis zum Plädoyer, verstärkt die Chancen zu ergreifen, die das Seniorenstudium als spezifische Form der wissenschaftlichen Weiterbildung sowohl für die Entwicklung partizipativer Wissenschaftskonzepte als auch für Bildungsperspektiven des Alters bietet (4). Die aktuelle Herausforderung besteht darin, diese Entwicklungschancen im Kontext der gegenwärtigen Hochschulentwicklung zu reflektieren. Eine Verständigung über die Eigenart des Seniorenstudiums und seine theoretischen Prämissen, für die sich in den Schriften Günther Böhmes zahlreiche Anknüpfungspunkte finden lassen, wird als notwendige Voraussetzung dafür dargestellt (5). Den Abschluss des Beitrags bildet ein Perspektivwechsel von der Verortung der Schriften Böhmes im Fachdiskurs zur Rezeption durch ältere Studierende (6).

2. Universität des 3. Lebensalters – ein weiterer Blick

Unter dem Namen „Universität des 3. Lebensalters“ haben sich in den letzten vier Jahrzehnten ausgehend von Frankreich und England weltweit Institutionen der Bildung in späteren Lebensphasen entwickelt, die als besonders erfolgreich beschrieben werden können (Formosa 2014, S. 42). Ein quantitativer Überblick bringt beeindruckende

ckende Zahlen hervor, z. B. 798 Universitäten des 3. Lebensalters in England, 240 in Australien und sogar 40.000 in China (ebd., S. 43). Unabhängig von der jeweiligen geografischen Lage orientieren sich die Konzepte an der Vorstellung eines aktiven und ressourcenorientierten nachberuflichen Lebensalters, das nach Peter Laslett (1987) als das dritte Lebensalter bezeichnet wird.

Die Zielsetzungen der Einrichtungen reichen von der Bereitstellung wissenschaftlicher Bildungsangebote („Öffnung der Hochschulen“) bis zur Einrichtung von selbstorganisierten Lerngruppen und einer Parteinahme für besonders benachteiligte Teile der älteren Bevölkerung (ebd., S. 42).

Auch wenn ein zentraler Ausgangspunkt der Erstgründung einer Universität des 3. Lebensalters in Frankreich die Ermöglichung der Teilnahme am Studienangebot einer Universität war, so gilt der Zusammenhang zu Hochschule und Wissenschaft nicht generell. Die englische Variante setzt explizit auf Unabhängigkeit und Selbstorganisation; Modelle in anderen Ländern haben eher die Funktion von Volkshochschulen.² Universitäten des 3. Lebensalters können als sozio-kulturelle Zentren beschrieben werden, die es älteren Menschen ermöglichen, ihr Wissen auf eine Weise zu erweitern oder zu erneuern, die besondere Lernbedürfnisse und -präferenzen Älterer aufnimmt (ebd., S. 43). Positive Auswirkungen der Teilnahme u. a. auf die Verbesserung der Lebensqualität, des gesundheitlichen und psychosozialen Befindens älterer Menschen sind inzwischen durch einige Studien belegt (Formosa 2014, 48-52).

Die Entwicklung der Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere in Deutschland hat sich vor allem das französische Modell zum Vorbild genommen (Hörr 2012, S. 152). Insofern ist hierzulande die Organisation des Studiums im Alter Teil der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen oder eng mit Hochschulen verbunden; sie folgt einer strikten Wissenschaftsorientierung. Gleichzeitig lassen sich innerhalb des Feldes aber auch Elemente wiedererkennen, die in der globaleren Bewegung wurzeln, z. B. das Element der selbstorganisierten Arbeitsgruppen (vgl. z. B. Malwitz-Schütte 2000), ein hoher Grad von ehrenamtlichem Engagement unter den älteren Studierenden³ sowie Programmangebote, die mit dem Ziel der sozialen Teilhabe explizit Menschen ansprechen, die nicht so leicht einen Zugang zur Hochschule finden (vgl. z. B. Ludescher/Waxenegger 2016a, S. 5). Internationale Beziehungen und Kooperationen, vorwiegend mit europäischen Universitäten des 3. Lebensalters, werden kontinuierlich unterhalten (vgl. z. B. Brokmann-Noren 2015) und durch verschiedene Projekte⁴ aktualisiert.

Diese Elemente sprechen dafür, dass die Einrichtungen des Studiums im Alter innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung einen eigenen Profilhorizont bilden (können), in dem Bildungsarbeit für Ältere unter sozialgerontologischem Anspruch⁵ mit Zielen und Aufgaben wissenschaftlicher Weiterbildung verknüpft ist (vgl. Dabo-Cruz 2003).

Diese Profilierung ist an der Frankfurter Universität des 3. Lebensalters, die über drei Jahrzehnte Günther Böhmes Wirkungs- und Forschungsfeld war, besonders gut sichtbar. Sie hat sich nicht nur mit ihrer Namensgebung in die Tradition der beschriebenen Bewegung⁶ gestellt, sondern auch die damit zusammenhängende Auseinandersetzung mit Altersfragen in ihr Selbstverständnis aufgenommen (Böhme 2003,

S. 49). Eine Besonderheit der Universität des 3. Lebensalters im Feld der Einrichtungen des Seniorenstudiums ist ihr Status als eingetragener Verein, der ihr Gestaltungsfreiheit und eine relative Unabhängigkeit von hochschulinternen Vorgaben ermöglicht.

3. Günther Böhmes grundlegende Positionen zur Bildung Älterer im Kontext der Hochschule

Die Impulse, die von der Bewegung der Universitäten des 3. Lebensalters ausgegangen sind, wurden von Günther Böhme aufgegriffen, so dass Bildungsfragen des Alters zu einem wichtigen Thema für ihn wurden. Für seine Theoriebildung waren trotz gerontologischer Akzentsetzung in erster Linie bildungsphilosophische und bildungshistorische Bezüge entscheidend.

Bildung im dritten Lebensalter

Das Studium im Alter fasst er im Kern als einen Bildungsprozess in humanistischer Tradition auf. „Bildung ist geistige Gestaltwerdung des Individuums, permanente Steigerung der geistigen Kapazitäten, Anerkennung und Anverwandlung kultureller Werte mit der Betonung eines ästhetischen Anspruchs und ethischer Imperative, Teilhabe an gesellschaftlich vermittelten Werten der Wissenschaft.“ (Böhme 2010a, S. 12) Sie ist als ein lebenslanger unabschließbarer Prozess aufzufassen, der auf lebenslangem Lernen basiert. „Am eindrucksvollsten hat das lange vor unserer Zeit der geniale Comenius beschrieben, als er im Rahmen seiner Pansophie seine „Pampädie“ entwarf, eine „Allunterweisung“ mithin, die vom Gedanken des lebenslangen Lernens und dem des Lebens als einer Schule getragen war.“ (ebd., S. 20) Böhme beschreibt das lebenslange Lernen einerseits als eine alltägliche Erfahrung – „man lernt nie aus“ – und andererseits als einen lang schon anthropologisch und pädagogisch begründeten Begriff. Als Paradigma und Programm für die Erwachsenenbildung taugt ihm der Begriff zunächst nicht, da er seiner Auffassung nach durch eine eher diffuse Verwendung in unterschiedlichen Kontexten zu einem modernen Schlagwort geworden ist, aber kein theoretisches Fundament hat (ebd., S. 17). „Man kann [...] vom vertrauten Bilde des lebenslangen Lernens ausgehen als einer Notwendigkeit, sich den steten Wandlungen einer gleichsam von außen auferlegten Lebenswelt anzupassen. Doch muß man es konkretisieren am Gedanken einer lebenslangen Bildung mit altersspezifischen Bildungsgehalten.“ (Böhme 1988, S. 192)

Nach Böhme können idealtypisch drei Altersphasen unterschieden werden, die durch spezifische Bildungsbedürfnisse gekennzeichnet sind, als Ergebnis einer Wechselwirkung zwischen Person und gesellschaftlichem Kontext. Der ältere Mensch, aktiv und leistungsfähig, sucht kurz nach dem Übergang in die nachberufliche Zeit *Orientierung* in der neuen Situation, der alternde Mensch, körperlich schon etwas eingeschränkt, zieht Bilanz, ordnet die Dinge seines Lebens und priorisiert sie. Sein Anliegen ist die *Rationalisierung*. Der alte Mensch wird sich immer stärker des Endes sei-

ner Lebenszeit und der letzten Dinge und des Ausklang des Lebens bewusst. Er strebt nach *Kontemplation* (Böhme 2012, S. 47-57).

Der Übergang in die nachberufliche Zeit stellt für die Teilnahme an organisierten Bildungsangeboten eine entscheidende Zäsur dar. Bildung ist nun intrinsisch motiviert und ganz der Wahl der Person überlassen. Es scheint, als könne gerade im Alter „Bildung zu sich selbst“ (Kumlehn 2012, S. 175) kommen. Allerdings werden aktuell die Eintrittsgrenzen in den Ruhestand neu verhandelt und seine kulturelle Bedeutung wandelt sich. Vor dem Hintergrund einer aus neo-liberaler Perspektive immer häufiger formulierten gesellschaftlichen Verpflichtung, sich nützlich zu machen, scheint eine *Vita contemplativa* auch im Ruhestand nicht mehr angemessen zu sein (Haubl 2015, S. 300). Qualifizierung für berufliche und nachberufliche Tätigkeiten könnte daher auch das Seniorenstudium stärker als bisher betreffen (Hörr 2012, S. 154). Teilt man die Auffassung von Böhme, dann wäre allerdings genau darauf zu achten, die Polarität von Arbeit und Freizeit nicht in die dritte Lebensphase zu übertragen. Altersspezifische Bildungsgehalte können durchaus auf Tätigkeiten und gesellschaftliche Funktionen bezogen sein, erschöpfen sich darin aber nicht. Soweit in der Orientierung auf nützliche Tätigkeit und Engagement letztlich auch im Alter das Modell der *Vita activa* attraktiv bleibt, so sehr Bildungsanstrengung auch Schritthalten mit gesellschaftlichen Entwicklungen intendiert, bleibt im Festhalten am Bildungsbegriff etwas, das als „geistige Arbeit an sich selbst“ (Böhme 2010b, S. 107) bezeichnet werden kann und ganz dem Individuum überlassen bleibt. Böhme verwendet den Begriff *Muße*, um eine Dimension geistiger Bemühung zu beschreiben, die jenseits der Polarität von Arbeit und Freizeit gerade im Alter als eine Zeit eigener Prägung entdeckt werden kann. „Das Rad im Getriebe bleibt immer ein Rad. Aber der Mensch sollte mehr sein“ (Böhme 2010b, S. 105).

Seniorenstudium – Ziele und Aufgaben

Wissenschaftliche Weiterbildung im Alter ermöglicht eine „Teilnahme an den Ereignissen der Wissenschaft“, deren Kern weder die Erweiterung von Wissen noch instrumentelle Qualifizierung ist, sondern ein Bildungsprozess nach individuellen Neigungen und Interessen (Böhme 1985, S. 45). Böhme beschreibt das Seniorenstudium als einen eigenen Bereich mit spezifischem Problematisierungshorizont. Ältere Studierende reihen sich nicht als unauffällige Gäste möglichst reibungslos in den Studienbetrieb ein, sondern begegnen der Wissenschaft mit besonderen Bildungsbedürfnissen und Fragen, die lebensphasenspezifisch sind, aber im Kern den humanen Anspruch von Bildung im Spannungsfeld von gesellschaftlicher Verpflichtung und Freiheit beinhalten. Ältere Studierende bringen auch ihr Erfahrungswissen ein und können als wichtige Dialog- oder sogar Forschungspartner und -partnerinnen gesehen werden. „Eine ‚Universität des 3. Lebensalters‘ ist in dem doppelten Anspruch, sich einerseits der Wissenschaft zur Verfügung zu stellen und andererseits von sich entwickelnder Wissenschaft Gebrauch zu machen, auf die Wechselseitigkeit von Beiträgen älterer Menschen und wissenschaftlicher Forschung und Erkenntnis verwiesen, auf die Wechselseitigkeit von Lebenserfahrung und wissenschaftlicher Analyse“ (Böhme

1985, S. 47). Die besondere Qualität des Alters bestimmt die Form der Teilnahme am Wissenschaftsprozess, die nicht nur rezeptive, sondern auch partizipative Züge trägt. Eine Vermittlung von Ergebnissen der Wissenschaft nach dem „Kaskadenmodell“ (Faulstich 2006), das einen einseitigen Transfer von der Hochschule in die Gesellschaft annimmt, ist nicht die primäre Intention des Seniorenstudiums, sondern die Entwicklung von Formen der Teilnahme an der Wissenschaft. Die systematische Öffnung der Hochschule für ältere Menschen verspricht daher sowohl einen Nutzen für die Zielgruppe als auch für Lehre und Forschung.

Man könnte die These aufstellen, dass Böhme die Vision einer klassischen *universitas magistrorum et scholarium* aufscheinen lässt, als Ort einer Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden, einer auf Forschung bezogenen Lehre, der gemeinsamen Suche nach Erkenntnis (vgl. Kellermann 2016). Es mutet utopisch an, die heutige zunehmend ausbildungsorientierte Hochschule mit der klassischen historisch-humanistischen Vorstellung der Universität oder ausgerechnet mit dem Begriff der Muße zusammenbringen zu wollen. Böhme selbst war ein kritischer Beobachter der Entwicklung der Hochschulen, dennoch galt ihm deren wissenschaftlicher Auftrag und ein wissenschaftlich orientiertes Bildungsangebot als spezifische Voraussetzung dafür, ältere Menschen das wissenschaftliche Denken zu lehren, die Mittel für die geistige Bemühung zu bieten, weil dort durch „die aller forschenden Wissenschaften eigentümliche Fragehaltung die Fragwürdigkeit des Menschen“ bewusst werden kann, weil „das Alter‘ zum Gegenstand vieler Wissenschaften geworden ist und Wissenschaft Aufklärung des Alters über das Alter betreibt“ und weil die Wissenschaft den Auftrag hat, „vor letzte Fragen zu führen und neue Antworten zu geben“ (Böhme 2005, S. 259).

4. Reflexionsherausforderungen

Wenn man nach der Übertragbarkeit von Böhmes Positionen auf gegenwärtige Debatten fragt, wird man vor allem das Anregungspotential seiner Fragestellungen nach Sinn, Gehalt und Form einer wissenschaftlichen Bildung im Alter entdecken können. Da seine Antworten in eine recht geschlossene Theorie einer idealtypischen Universität des 3. Lebensalters münden, greifen sie allerdings für hybride Institutionalisierungsformen des Seniorenstudiums nur bedingt. Aus der Perspektive aktueller Diskurse kann zudem ein kritischer Blick auf einige Aspekte der vorgestellten grundlagentheoretischen Ansätze sowie auf ihre Relevanz für die Praxis gerichtet werden. Einige dieser Einwände werden im Folgenden reflektiert.

Kritische Überlegungen zu Böhmes Grundbegriffen

Der Rückgriff auf den humanistischen Bildungsbegriff birgt die Gefahr, ein idealistisches Programm zu formulieren, das als überholt und praxisfern in der Kritik steht (vgl. z. B. Sandkaulen 2009). Tatsächlich sind Böhmes theoretische Bezüge vor allem in der Bildungsgeschichte und der Bildungsphilosophie zu finden und wirken mit ihrer normativen Ausrichtung teilweise „blind“ für die Realität des Alters. Neuere Bei-

träge rekonstruieren allerdings den humanistischen Bildungsbegriff als „Möglichkeit der Generierung und Beförderung humaner Freiheit“ (Kumlehn 2012, S. 175) im Kontrast zu gesellschaftlichen Altersbildern, die das Ethos der Leistungsgesellschaft aufrufen und Bildungsangebote in erster Linie zweckrational begründen (ebd., S. 173). Eine solche Engführung des Bildungsbegriffs kann gerade auch in der Programmatik des lebenslangen Lernens aufgespürt werden (Sandkaulen 2009). Festzuhalten ist: Ein durchgehend geteiltes Verständnis in Bezug auf Bildung gibt es nicht. Eine Verständigung über Bildung ist „in ihrer Entfaltung auf das Medium einer diskutierenden Öffentlichkeit angewiesen, die es erlaubt, Differentes im Widerstreit zu erfahren, zu reflektieren und mit ihm in pluralen Formen von Kritik zu experimentieren“ (Benner 2010, S. 175).

Ähnliche Einwände können auch gegen Böhmes normative Theorie der Altersphasen und der phasenspezifischen Bildungsbedürfnisse erhoben werden. Individuelle Lebenssituationen, Geschlechterperspektiven, Biografie- und Milieufragen finden darin keine Berücksichtigung. Empirisch lassen sich einerseits durchaus Zusammenhänge zwischen Alter und thematischen Interessen beobachten. Z. B. nennen Studierenden der Universität des 3. Lebensalters der Geburtsjahrgänge 1931-40 ein höheres Interesse an Geschichtswissenschaften, Kunstgeschichte und Theologie. Die Gruppe der Jahrgänge 1951-60 interessiert sich besonders für Psychologie, Naturwissenschaften und Gesellschaftswissenschaften.⁷ Andererseits ergab eine Längsschnittstudie zum Belegungsverhalten an der Universität des 3. Lebensalters keine lebensphasenspezifischen Muster. Was sich zeigte, war eine Heterogenität der Interessen und ein großer Einfluss von alltäglichen und gesundheitlichen Rahmenbedingungen. Der Zugang zu Bildungsangeboten wird vor allem individuell und situationsabhängig genutzt (Böhme et al. 2010, S. 35).

Im Kontrast zur Vorstellung, dass Bildung als ein relativ gradliniger Weg zur Steigerung des Menschen aufzufassen ist, steht das Bild des permanent unfertigen Menschen, der immer wieder mit neuen Lernanlässen konfrontiert ist. Die Erfahrung des Scheiterns oder des „nicht mehr Könnens“ gehört zum Prozess des Älterwerdens. Paul Baltes plädiert für eine positive Integration dieser Erfahrung. Er bedient sich der Sisyphos-Geschichte, um aufzuzeigen, dass der im letzten Augenblick erfolglose Versuch, einen Felsbrocken auf die Spitze eines Berges zu wälzen, im Licht der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne nicht als Versagen interpretiert werden muss, sondern der Erkenntnis dienen kann, dass Absurdität oder Misserfolg zum Leben gehört. „So wie das Leben aus einer Sequenz von nur teilweise miteinander verknüpften Lebenszielen besteht, ist es keineswegs immer derselbe Felsbrocken, derselbe Stein, den Sisyphos auf die Bergspitze zu wälzen versucht. Ähnlich den Meilensteinen des Lebens [...] ist es immer ein neuer, immer der, der sich als nächste Aufgabe im Leben stellt. Wir bewegen nacheinander den Murmelstein in der Kindheit, den Stein des Anstoßes in der Jugend, den Prüfstein des Erwachsenenalters, den Weisheitsstein im reifen Alter oder auch den Stolperstein des beginnenden Hochalters“ (Baltes 2004). Der Schluss liegt nahe, dass die Steigerung der Person durch Bildung als eine relationale Vorstellung aufzufassen ist, die gerade ihre Unerreichbarkeit einschließt. Der lernende Mensch „wird die Erfahrung machen, dass er, wie alle anderen auch,

nie ans Ziel gelangen wird. Aber eben darin liegt der Reiz und die Fülle eines Studiums, das zu lebenslanger Bildung beitragen soll.“ (Böhme 2001, S. 89)

Zur Praxis des Seniorenstudiums zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Im Hinblick auf die Praxis des Seniorenstudiums stellt sich die Frage, inwieweit die Ansprüche einer aktiven und partizipativen Teilnahme an der Wissenschaft tatsächlich eingelöst werden können. Hierbei spielen Voraussetzungen, Fähigkeiten und Wünsche auf der Seite der Teilnehmenden eine Rolle,⁸ aber z. B. auch Monopolansprüche der Wissenschaft, Machtverhältnisse, Bewertungsmuster und Fachkulturen. In Projekten des forschenden Lernens, die an einigen Standorten des Seniorenstudiums eine wichtige Facette bilden (Costard et al. 2012), potenzieren sich solche Fragen (vgl. Dabo-Cruz 2012). „Bildung durch Wissenschaft“ (Reinmann 2017) ist kein Selbstläufer, sondern bleibt – durchaus als Begleitung einer unter dieser Zielsetzung stattfindenden Praxis – eine offene Frage.

Auch der Anspruch einer „Bildung für alle“ muss aufgrund der tatsächlichen Nutzung des Bildungsangebots kritisch reflektiert werden. Die Teilnehmenden verfügen in der Mehrzahl über höhere Bildungsabschlüsse als der Durchschnitt der Bevölkerung (Bertram et al. 2017, S. 81). Auch die multikulturelle Zusammensetzung der Bevölkerung findet im Seniorenstudium keine Entsprechung. Zu diesem Thema ist international mehr geforscht worden als in Deutschland. Formosa (2014) fasst die Ergebnisse zusammen: Bildungsstand und gesellschaftlicher Status, Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit und hohes Lebensalter (S. 53-55) wirken sich als selektierende Merkmale deutlich aus. Weiter greifend ist eine Forschungsarbeit von ihm, die in Anlehnung an Bourdieu die Entstehung und die Wirkung von Distinktionsmechanismen im Prozess der Teilnahme problematisiert. Alleine schon der Name „Universität“ erweist sich für die Absicht einer Demokratisierung des Bildungszugangs als eine unglückliche Wahl. Universität ist vor allem im „Bildungsbürgertum“ ein vertrauter und positiv besetzter Begriff, so dass sich Menschen aus bildungsferneren Milieus gar nicht erst angesprochen fühlen. So kann die Zugehörigkeit zu einer Universität des 3. Lebensalters – ganz im Gegensatz zur Absicht – die Folge haben, den ohnehin herausgehobenen Status elitärer Gruppen weiter zu festigen (Formosa 2007).

Abschließend soll noch eine andere Art von Skepsis erwähnt werden, der sich die Akteure im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer gegenübersehen. Negative und ambivalente Altersbilder halten sich auf allen Ebenen der Hochschule sehr hartnäckig. Die gängige Auffassung, dass das Seniorenstudium lediglich eine Art schöngestiger Zeitvertreib und ein verzichtbares Zugeständnis an ältere Bürgerinnen und Bürger sei, verweist die Einrichtungen in eine Nische und marginalisiert die Seniorstudierenden. In der *scientific community* außerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer herrscht immer noch ein großes Unwissen über den Bereich und es fehlt eine breitere Akzeptanz der Beiträge älterer Studierender in Lehre und Forschung.

Chancen für Theorie und Praxis

Die geschilderten Einwände sprechen weder gegen die von Böhme vorgelegte Bildungstheorie noch das Konzept eines Studiums im Alter. Ganz im Gegenteil. Sie machen deutlich, an welchen Stellen ein Entwicklungsbedarf besteht und können als Plädoyer dafür gelten, den Diskurs über theoretische Positionen zu verstärken und die Praxis mit mehr (Handlungs-)Forschung zu untermauern. Idealerweise kann das nicht alleine den Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer überlassen bleiben. Viel zu gering sind dort die Ressourcen und Kapazitäten. Im Kontakt mit den Studierenden im Praxisfeld und ihren häufig begeisterten Berichten von Erkenntnissen und Studienerfahrungen drängen sich geradezu auch Forschungsfragen auf, die nicht an Problemen ansetzen, sondern den subjektiven Wert und den Reichtum der Bildung im Alter erfassen.

Im Idealfall, jedenfalls nach der geschilderten umfassenderen Idee eines Studiums im Alter, sind auch Studierende an den Forschungsprozessen beteiligt. „So taucht die Vision eines Studiums auf, in dem alterskulturelle Entwicklungsaufgaben durch explorative wissenschaftliche Pionierarbeit mit den älteren Studierenden zusammen angegangen werden könnten.“ (Steinhoff 2010, 295)

5. Zur Weiterentwicklung der Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer – ein Ausblick

Die Hochschulreformen zur Einführung der Bologna-Prinzipien und die Umsetzung der Strategie des lebenslangen Lernens, zu der sich die Universitäten 2008 in der „European Universities’ Charter of Lifelong Learning“ verpflichtet haben (Hanft/Brinkmann 2013, S. 16), bringen verstärkt neue Studienformen und Zielgruppen an die Hochschulen. Darüber hinaus konfrontiert der demografische Wandel alle Akteure mit der Notwendigkeit einer Lösung von tradierten Lebenslaufmustern und der Neubestimmung von Bildungs- und Berufsphasen. Mit wissenschaftlicher Weiterbildung soll dem wachsenden gesellschaftlichen Bedarf an Qualifizierung und Kompetenzentwicklung entsprochen werden, aber auch einem „gestiegenen Bedarf der erwachsenen Bevölkerung zur lebensbegleitenden Bildung und Weiterbildung zum Zwecke der persönlichen Weiterentwicklung und Selbstverwirklichung“ (Dollhausen 2015).

Während die Hochschulen auf eine heterogener werdende Zielgruppe und deren divergierende Bildungswünsche und -interessen mit einer Zunahme von verschiedenen Aktivitäten im Bereich der öffentlichen Wissenschaft und Third Mission nachfrageorientiert reagieren, ist auch das Angebot im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere vielfältiger geworden (vgl. Sagebiel/Dahmen 2009, S. 16-17). Zudem etablieren sich zunehmend Vernetzungs- und Verbundprojekte als wichtiges Format innerhalb des Angebotportfolios (Pauls/Rathmann 2015, S. 62-63).

In der aktuellen Situation wird das Studium im Alter mancherorts „von den Hochschulleitungen gern als öffentlichkeitswirksame Maßnahme verstanden, die geeignet ist, das Image der Hochschule aufzupolieren“ (Hörr 2012, S. 157). Aus der

Perspektive der Verantwortlichen des Seniorenstudiums ist mit dem eigenen Angebot allerdings mehr verbunden als eine Funktion im Kontext von Marketingstrategien der Hochschulen. Ein Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung als öffentlicher Wissenschaft oder Fragen einer lebenslauforientierten Hochschulbildung (vgl. Seitter 2017, S. 146) spielen in den entsprechenden Diskursen eine größere Rolle als ein vorwiegend ökonomisches Verständnis der Angebotsentwicklung. Aufgrund der Vielfalt an Bedeutungskontexten, Formaten und Bezeichnungen kann die wissenschaftliche Weiterbildung derzeit insgesamt als „ein auslegungsbedürftiges wissenschaftliches Untersuchungs- und bildungspraktisches Gegenstandsfeld“ (ebd., S. 145) bezeichnet werden, in dem auch kontroverse Positionen verhandelt werden.

Für die Verantwortlichen des Seniorenstudiums ergibt sich in dieser Situation die Notwendigkeit, das eigene Angebot abzugrenzen und unter den aktuellen Bedingungen das Profil zu schärfen (Hörr 2012, S. 157). Wie kann das aussehen? Welche Wurzeln aus den Gründungsphasen der Universitäten des 3. Lebensalters bzw. des Seniorenstudiums sollten bewahrt und für die Zukunft transformiert werden? Solche Fragen werden auch im internationalen Kontext der Universitäten des 3. Lebensalters verhandelt. Einige Stichworte dazu sind: Diversifikation der Angebote, stärkere Beteiligung der Teilnehmer und Teilnehmerinnen an Programmplanung sowie Intensivierung der Bemühungen um Integration unterschiedlicher Milieus und Gruppen inkl. hochaltriger Menschen (Formosa 2014). Denkbar ist allerdings auch, dass das Seniorenstudium in einer Hochschule für alle Lebensalter seine Sonderstellung aufgibt. Das Alter als besonderes Merkmal verliert dann an Bedeutung und damit auch die Bezüge zu Debatten der Gerontologie und Geragogik. Beide Entwicklungen zeichnen sich innerhalb des Feldes der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer ab und bilden Pole eines Spektrums.

Vor einer zunehmenden Beliebtheit des Angebots oder einer puren Anpassung an von der Hochschule gesetzte Bedingungen – mit Blick auf die Ausrichtung der Hochschulen, die organisatorische Anbindung des Angebots für Ältere, ihren hochschulrechtlichen Status oder Fragen der Finanzierung – schützen eine Verständigung über Qualitätskriterien (Ludescher/Waxenegger 2016b) und eine Verstärkung der Zielgruppenforschung (Bertram et al. 2017, S. 82). Weiterhin wichtig ist eine Selbstvergewisserung über Ziele und Aufgaben, durchaus im Rückgriff auf historische Wurzeln, internationale Debatten und das Reflektieren von kritischen Punkten. Auf den Spuren von Günther Böhmes Schriften muss ergänzt werden, dass hier auch eine Bearbeitung von bildungstheoretischen Positionen nicht fehlen sollte. Die von ihm gestellten Fragen, allen voran diejenigen nach dem Sinn von Bildung im Alter (Böhme 2006), können für eine Wahrnehmung und Reflexion von Alters- und Bildungskonstrukten sensibilisieren, die implizit in programmatische Entscheidungen eingehen. Weiterhin kann seine immer wieder präzisierte Suche nach den Spezifika einer wissenschaftlichen und wissenschaftlich vermittelten Bildung im Unterschied zu einer allgemeinen Erwachsenenbildung (Böhme 1985, S. 45) beispielgebend sein. Die von ihm ausgearbeiteten Grundbegriffe können für einen Diskurs über Bildung Älterer im Kontext der Hochschule dann produktiv werden, wenn sie nicht nur als geschlossene normative Vorgaben wahrgenommen werden, sondern als Anregungen für eine

Verständigung darüber, welche regulativen Ideen für strategische Entscheidungen und die methodisch-didaktische Entwicklung von Bildungsangeboten für Ältere gelten sollen.

Epilog: Einladung zur Bildung

Um den Eindruck von Günther Böhmes Schriften zu Fragen der Bildung Älterer in der Hochschule zu vervollständigen, soll zum Abschluss an ihren Entstehungskontext erinnert werden. Die enge Verbindung zur Universität des 3. Lebensalters als Erfahrungs-, Praxis- und Forschungsfeld lässt sich an vielen Stellen ablesen. Mindestens ebenso viel wie an einem fachwissenschaftlichen Diskurs war Günther Böhme an einer für die Universität des 3. Lebensalters praktischen Theorie gelegen, die vor allem auch den Studierenden zur Kenntnis gebracht werden kann. Letzten Endes waren sie es, die er mit seinen Gedanken erreichen und für Bildung begeistern wollte. Sie waren ihm nahe, vielleicht auch deshalb, weil er selbst die Altersphasen, die er theoretisch zu begreifen suchte, während seines Engagements an der U3L durchschritten hat. Er legte seine Thesen zur Bildung den Bildungsnutzern und -nutzerinnen zur Diskussion vor und lud zu einer Verständigung ein. Auf diese Weise gelang es ihm, einen reflexiven Umgang mit Lernen anzustoßen und Sensibilität für Bildungsprozesse zu wecken. Zahlreiche Äußerungen der älteren Studierenden zeugen davon.

Anmerkungen

- 1 Sie sind in der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung (DGWF) als Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA) zusammengeschlossen. Alternativ zur Bezeichnung „Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere“ werden die Begriffe „Seniorenstudium“/„SeniorInnenstudium“ oder „Studium im Alter“ verwendet. Zur Entstehung und Entwicklung des Feldes vgl. z. B. Bertram et al. 2017, zu Formaten und Praxisbeispielen vgl. z. B. Hörr 2012.
- 2 Vgl. z. B. die U3A in Zagreb in Kroatien, die der Volkshochschule angegliedert ist.
- 3 Beispielsweise existieren an vielen Einrichtungen Fördervereine. Sie sind in der Dachorganisation DENISS zusammengeschlossen.
- 4 Vgl. z. B.: EduSenNet unter Beteiligung von 6 Ländern, online unter: edusenet.efos-europa.eu/ (zuletzt geprüft am 03.01.2018), Education and the Third Youth, ein Projekt der U3L Zagreb und U3L Frankfurt, online unter: www.uni-frankfurt.de/49165779/Zagreb (zuletzt geprüft am 03.01.2018)
- 5 Der Bezug auf alternswissenschaftliche Themen oder auf Geragogik als Bezugsdisziplin gilt nicht für alle Einrichtungen.
- 6 Der Name wird in Deutschland seltener verwendet als international. Hier existieren Universitäten des 3. Lebensalters nur in Frankfurt a.M. und Göttingen. Insgesamt sind sehr verschiedene Namensgebungen, z. B. Kontaktstudium für ältere Erwachsene, Seniorenstudium, Studieren ab 50 zu finden.
- 7 Vgl. noch unveröffentlichte Auswertung einer Teilnehmerbefragung der Universität des 3. Lebensalters im WS 1916/17.
- 8 Vgl. Bertram et al. 2017, S. 81: Neuere Befragungen zeigen, dass zunehmend rezeptive Formen des Studierens (z. B. Vorlesungen) bevorzugt werden.

Literatur

- Baltes, Paul B. (2004): Heiter scheitern. Sisyphos als moderner Erfolgsmensch: In jeder Lebensphase wälzen wir neue Steine – bis ins hohe Alter. In: Der Tagesspiegel 2004 (14.9.2004). Online unter www.tagesspiegel.de/weltspiegel/gesundheit/heiter-scheitern/547168.html, zuletzt geprüft am 28.11.2017.
- Benner, Dietrich (2010). Bildsamkeit und Bildung. In: Dietrich Benner und Jürgen Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Studienausgabe. Weinheim u. a., S. 174-215.
- Bertram, Thomas; Dabo-Cruz, Silvia; Pauls, Karin; Vesper, Michael (2017): Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA). In: Beate Hörr und Wolfgang Jütte (Hrsg.): Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld, S. 73-84.
- Böhme, Günther (1985): Soziale Gerontologie und Erwachsenenbildung. Zur Problematik einer Universität des 3. Lebensalters. In: Hessische Blätter für Volksbildung 35 (1), S. 44-51.
- Böhme, Günther (1988): Pädagogische Theorie des Alters. In: Hessische Blätter für Volksbildung 38 (3), S. 188-193.
- Böhme, Günther (2001): Studium im Alter. Handbuch Bildung im Dritten Lebensalter. Frankfurt am Main.
- Böhme, Günther (2003): Idee, Genese und Gestalt der Universität des 3. Lebensalters. In: Böhme, Günther; Dabo-Cruz, Silvia (Hrsg.): Gerontologie in Bildungstheorie und Praxis. 20 Jahre Frankfurter Universität des 3. Lebensalters. Idstein, S. 47-64.
- Böhme, Günther (2005): Die Zukunft akademischer Bildung älterer Menschen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 55 (3), S. 253-262.
- Böhme, Günther (2006): Der Sinn von Bildung im Alter. In: Hochschule und Weiterbildung (2), S. 20-25.
- Böhme, Günther (2010a): Bildung im Kontext lebenslangen Lernens – neue Perspektiven auf einen alten Begriff. In: Müller, Wolfgang W.: Alter und Bildung. 30 Jahre Seniorenbildung in Luzern. Fribourg, S. 11-31.
- Böhme, Günther (2010b): Muße als Zeitraum der Bildung. In: Böhme, Günther; Brauerhoch, Frank-Olaf; Dabo-Cruz, Silvia (Hrsg.): Lust an der Bildung. Resultate eines gerontologischen Projekts zu Studienverläufen im 3. Lebensalter. Idstein, S. 93-107.
- Böhme, Günther (2012): Verständigung über das Alter oder Bildung und kein Ende. Eine gerontologische Studie. Idstein.
- Böhme, Günther; Brauerhoch, Frank-Olaf; Dabo-Cruz, Silvia (Hrsg.) (2010): Lust an der Bildung. Resultate eines gerontologischen Projekts zu Studienverläufen im dritten Lebensalter. Idstein.
- Brokmann-Nooren, Christiane (2015): „Grenzkontakte“. Seit mehr als 25 Jahren gelebte deutsch-niederländische Kooperation zwischen älteren Studierenden aus Oldenburg und Groningen/Drenthe. In: Hochschule und Weiterbildung (2), S. 55-56
- Costard, Astrid; Haller, Miriam; Meyer-Wolters, Hartmut; Pietsch-Lindt, Ursula (Hrsg.) (2012): Alter forscht! Forschungsaktivitäten im Seniorenstudium. Forschendes Lernen, Aktionsforschung und Ageing Studies (DGWF Beiträge, 51).
- Dabo-Cruz, Silvia (2003): Studium im Alter im Kontext von Geragogik und Gerontologie. In: Gösken, Eva; Pfaff, Matthias: Lernen im Alter – Altern lernen. Oberhausen, S. 156-165.
- Dabo-Cruz, Silvia (2012): Partnerschaften in späten Lebensphasen – die Herausforderung des Alters. Erfahrungen und Ergebnisse aus einem forschungsorientierten Projekt. In: Universität des 3. Lebensalters (Hrsg.): Forschung und Projekte Nr. 3.
- Dollhausen, Karin (2015): Hochschule als „offener“ Bildungskontext für lebenslanges Lernen? Befunde und Perspektiven für die empirische (Weiter-)Bildungsforschung. In: Zeitschrift

- für Weiterbildungsforschung – Report, (3). Online unter: www.die-bonn.de/zfw/32015/dollhausen-01.pdf; [dx.doi.org/10.1007/s40955-015-0041-x](https://doi.org/10.1007/s40955-015-0041-x), zuletzt geprüft am 05.01.2017.
- Faulstich, Peter (Hrsg.) (2006): Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Bielefeld: transcript Verlag (Theorie Bilden, 4). Online verfügbar unter [dx.doi.org/10.14361/9783839404553](https://doi.org/10.14361/9783839404553), zuletzt geprüft 15.7.2017.
- Formosa, Marvin (2007): A Bourdieusian Interpretation of the University of the Third Age in Malta. In: Journal of Maltese Education Research (2), S. 1-16. Online unter: s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30236242/jmern4i2p1.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1515160091&Signature=LTRNfpMa2BGrkYF52q6KgiKqRNs%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DA_Bourdiesian_interpretation_of_the_Uni.pdf, zuletzt geprüft am 03.01.2018.
- Formosa, Marvin (2014): Four decades of Universities of the Third Age. Past, present, future. In: Ageing and Society : the Journal of the Centre for Policy on Ageing and the British Society of Gerontology, 34 (1). S. 42-66. doi:10.1017/S0144686X12000797.
- Hanft, A./Brinkmann, K. (Hrsg.) (2013): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Online verfügbar: [www.eua.be/Libraries/higher-education/eua_charter_eng_ly-\(5\).pdf?sfvrsn=0](http://www.eua.be/Libraries/higher-education/eua_charter_eng_ly-(5).pdf?sfvrsn=0), zuletzt geprüft 10.07.2017.
- Haubl, Rolf (2015): Ruhestand in der Arbeitsgesellschaft. In: Psychotherapie im Alter: PiA; Forum für Psychotherapie, Psychiatrie, Psychosomatik und Beratung 12 (3), S. 295-307.
- Hörr, Beate (2012): Seniorenstudium und Bildung Älterer. In: Hessische Blätter für Volksbildung 62 (2), S. 152-158.
- Kellermann, Paul (2016): Die „Europäische Universität“. In: Paul Kellermann, Helmut Guggenberger und Karl Weber (Hrsg.): Universität nach Bologna? Hochschulkonzeptionen zwischen Kritik und Utopie. Wien, S. 11-15.
- Kumlehn, Martina (2012): Alterskonstrukte bilden. Bildung im Alter – Bildung für das Alter. In: Martina Kumlehn (Hrsg.): Konstrukte gelingenden Alterns. Stuttgart, S. 172-188.
- Laslett, Peter (1987): The emergence of the third age. In: Ageing and Society: The Journal of the Centre for Policy on Ageing and the British Society of Gerontology 7 (2), S. 133-160.
- Ludescher, Marcus; Waxenegger, Andrea (2016a): Wissenschaftliche Allgemeinbildung – ein Konzept und seine Umsetzung. Bildungsansatz und -arbeit des Zentrums für Weiterbildung an der Universität Graz (27). In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Online verfügbar: erwachsenenbildung.at/magazin/16-27/07_ludescher_waxenegger.pdf, zuletzt geprüft 31.11.2017.
- Ludescher, Marcus; Waxenegger, Andrea (2016b): Qualitätskriterien wissenschaftlicher Weiterbildung in der nachberuflichen Lebensphase. Online verfügbar: static.uni-graz.at/fileadmin/Weiterbildung/fqwwbae_handr_lang_web_2016.pdf, zuletzt geprüft am 29.11.2017.
- Malwitz-Schütte, Magdalene (Hrsg.) (2000): Selbstgesteuerte Lernprozesse älterer Erwachsener im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Pauls, Karin; Rathmann, Annika (2015): Das Studium für Ältere: Aufbruch zu neuen Ufern?. Tagungsbericht zur Jahrestagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA). In: Hochschule und Weiterbildung, (2), S. 62-63.
- Reinmann, Gabi (2017): „Bildung durch Wissenschaft“. Vortrag auf der Tagung Forschendes Lernen – the wider view. Zentrum für Lehrerbildung der Universität Münster. Münster, 27.09.2017, Tagungsprogramm: Online verfügbar: www.uni-muenster.de/imperia/md/content/lehrerbildung/transfer/detailliertesprogramm.pdf, zuletzt geprüft am 03.01.2018
- Seitter, Wolfgang (2017): Wissenschaftliche Weiterbildung. Multiple Verständnisse – hybride Positionierung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 67 (2), S. 144-151.

- Sandkaulen, Birgit (2009): Bildung und lebenslanges Lernen. Eine kritische Analyse des Bildungsbegriffs aus normativer Perspektive. In: Staudinger, Ursula M.; Heidemeier, Heike; Kocka, Jürgen (Hrsg.) Altern, Bildung und lebenslanges Lernen. Akademiengruppe Altern in Deutschland; Tagung „Altern, Bildung und lebenslanges Lernen“. Stuttgart (Nova acta Leopoldina), S. 21-30.
- Steinhoff, Bernd (2010): Flug der Eule – Zukunftsbild Seniorenstudium. In: Feininger, Bernd (Hrsg.): Orte – Worte – Wege. Beiträge zu Kultur, Altern und Lernen; Sonderband, Festschrift zum Jubiläum des Seniorenstudiums an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Frankfurt am Main u. a. (Übergänge, 18), S. 294-313.
- Wolter, Andä (2011): Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 33 (4), S. 8-35.

Zwischen geselliger Bildung und bildender Geselligkeit: Die „Schlaraffia“ als Verbund kunstvergnüglicher Männer

Wolfgang Seitter

Zusammenfassung

Der Beitrag fokussiert Bedeutung und Formen geselliger Bildung im Kontext der Erwachsenenbildung. Er illustriert an einem konkreten Beispiel gesellig-kunstsiniger Vereinsgestaltung, in die Günther Böhme selbst jahrzehntelang als maßgeblicher Akteur involviert war, unterschiedliche Aspekte geselliger Bildungspraxis.

1. Einleitung

Sowohl in der organisierten Erwachsenenbildung als auch in den zahlreichen Formen vereinsgestützter oder alltagsintegrierter Freizeitgestaltung bildet Geselligkeit eine zentrale Dimension. Dabei können die Verknüpfungen von Lehren/Lernen mit zwanglosem Gespräch und Austausch, mit Spiel und Bewegung, mit Essen und Trinken, mit Musizieren und Rezitieren äußerst vielfältig sein und sowohl intentional-regelhaft als auch unbeabsichtigt-emergent zusammenwirken.

Trotz ihrer hohen historischen und gegenwärtigen Bedeutung sind „Gesellige Bildung als Institutionalform“ und „Bildende Geselligkeit als performatives Geschehen“ in der Erwachsenenbildungswissenschaft eher unterbelichtet. Zwar verweisen die erwachsenenpädagogischen Diskussionen um die Entgrenzung des Pädagogischen, um Hybridformen pädagogischer Kommunikation oder um Varianten des Edutainment auf die enge Verquickung lehr-/lernbezogener Aktivitäten mit anderen Formen sozialer Aktivierung (vgl. exemplarisch Kade/Lüders/Hornstein 1993; Lüders 1994). Allerdings schließen sie kaum an vorfindbare theoretisch-systematische Konzeptionen von Geselligkeit an oder erschließen den bezeichneten Gegenstand in entsprechend empirischer Form.¹

Günther Böhme stellt in diesem Zusammenhang insofern eine Ausnahme dar, als er – zumindest in seiner eigenen Praxis geselliger Entfaltung – als jahrzehntelanges Mitglied der Schlaraffia, als erwachsenenpädagogisch geschulter Arrangeur und als Repräsentant philosophisch-literarischer Bildung in unterschiedlichen Rollenkombinationen und institutionellen Arrangements überaus produktive Verbindungen von

Bildung, Literatur, Musik und Kulinarik mit performativem Witz und humorvoller Selbstironisierung einging und sich dabei – in stupender historischer Kenntnis – gleichermaßen auf antike, mittelalterliche und neuzeitliche Traditionen stützen konnte. Diese Praxis hat er zwar selbst kaum theoretisiert oder gar empirisch erforscht, als „performative Aufführung“ konnte sie jedoch bei unterschiedlichen Anlässen vielfach praktisch erlebt werden. (vgl. entsprechende Hinweise in Günther Böhme 2013).

Vor diesem Hintergrund sollen in den folgenden Ausführungen Potentiale und Ausgestaltungen geselliger Bildung ansatzweise erkundet werden. Dazu erfolgt zunächst eine kurze Hinführung zu Bedeutung und Formen geselliger Bildung im Kontext des Lernens Erwachsener (2), um dann am konkreten Beispiel einer gesellkunsinnigen Vereinsgestaltung mit langer historischer Tradition unterschiedliche Aspekte geselliger Bildungspraxis zu illustrieren (3). Abschließend werden das Potential geselliger Bildung und die Notwendigkeit seiner erziehungswissenschaftlichen Rekonstruktion erörtert (4).

2. Gesellige Bildung als Praxisform der Erwachsenenbildung/Bildung Erwachsener

In der Geschichte der Erwachsenenbildung ist gesellige Bildung eng verknüpft mit den Selbstbildungsinitiativen des sich formierenden Bürgertums im 18. Jahrhundert.² Freie Assoziationen, Lesegesellschaften, Tisch- und Salongesellschaften etablierten – quer zu ständischen Beschränkungen – neue Formen der freien, bürgerlichen Geselligkeit, „die sich in offenen Aushandlungsprozessen mit neuen Erkenntnissen, kulturellen Produktionen, Moden und Alltagspraktiken auseinandersetzten“ (Sting 2002, S. 45). Dabei ging es – in einer Mischung aus Forum und Bühne – um die Erarbeitung und Aneignung neuen Wissens mittels gemeinsamer Lektüre und Diskussion sowie um die Etablierung sozial-kommunikativer Verhaltensweisen unabhängig von Standeszugehörigkeit und sozioökonomischem Status. Gleichzeitig waren die in sich vielfältigen Formen geselliger Praxis Ausdruck sozialer Differenzierungsprozesse und insofern auch an spezifische sozio-ökonomische und soziokulturelle Voraussetzungen gebunden, nämlich „an die ökonomische Möglichkeit und einstellungsmäßige Fähigkeit zur Muße“ (Kaiser 1989b, S. 28). Begleitet wurde die Etablierung geselliger Praktiken durch entsprechende Konzeptionierungen bei Kant, Herder, Schlegel oder Schleiermacher, die in unterschiedlicher Weise die kommunikativ-bildende Funktion von geselliger Konversation, von Gesprächen in gemischten Gesellschaften, von Sprechen und Hören im sozialen Miteinander, von zweckfreier, ungebundener Geselligkeit im freien Spiel der Kräfte herausarbeiteten.³

Im 19. Jahrhundert verbreiterte sich die neue Institutionenform geselliger Praxis durch den massiven Ausbau des Vereinswesens, das sich in unterschiedlichste Formen, Themen und Milieus ausdifferenzierte und auch der partikularen – sozial und inhaltlich ausdifferenzierten – Milieureproduktion diente. Geselligkeit im Verein war eingebettet in eine häufig polyfunktionale Vereinsstruktur, die für die Mitglieder unterschiedlichste Funktionen bündelte und u. a. Rechtsberatung, soziale Dienste, kulturelle Aktivitäten, Freizeitaktivitäten, Unterricht, Lektüre, Theater und Spiel, kulinarische Versorgung und Gesellschaftsabende miteinander verband.⁴ Diese polyfunktio-

onale Ausrichtung mit unterschiedlichsten Gesellungsformen ist auch in den gegenwärtigen Vereinsstrukturen noch häufig präsent. Geselligkeit stellt gewissermaßen eine Basiskonstante der Vereinstätigkeit dar, in die auf vielfältige Weise Lern- und Bildungsformen eingebettet sind. So hat beispielsweise Siegfried Kosubek (1982) in einer Studie über das Kleingartenwesen gezeigt, wie in den nachbarschaftlichen Kontakten und Gesprächen der Kleingärtner praktisch verwertbares Wissen weitergegeben wird, wie sich gartenbezogene Fachsimpelei mit freizeitbezogenen, tagespolitischen und persönlichen Themen vermengt, wie sich Lernen im Verein zum großen Teil offen, frei, spontan und beiläufig ereignet oder wie gesellige Zusammenkünfte und Feste, Gartenwettbewerbe und Besprechungen, praktische Unterweisungen und politische Aktionen von den Kleingärtnern als Veranstaltungen mit Bildungscharakter wahrgenommen werden (vgl. dazu Seitter 2000, S. 92 f.).⁵

Im gegenwärtigen Diskurs der Erwachsenenbildung wird Geselligkeit in ihrer Lern- und Bildungsfunktion vor allem im Kontext informeller und hybrider (Lern-) Settings verortet. Lernen wird dabei als bei- und nachgeordneter Effekt von gesellig-unterhaltenden Settings fokussiert mit entsprechenden Systematiken und Typologien der Lernausrichtung und Lernhaltigkeit (vgl. Kil/Schlutz 2009). Daneben richtet sich die Aufmerksamkeit auf die sozial-geselligen Komponenten organisierter Erwachsenenbildung und adressiert Phänomene wie die „notorische Kursteilnahme“ (vgl. Nolda 1992), die kommunikative Bedeutung von Bildungsteilnahme im eigenen sozialen Umfeld (vgl. Kade/Seitter 1996, S. 143 ff.) oder die Sozialdimension des Kursgeschehens mit Vergemeinschaftungselementen wie Pausen, Gespräche und Ausflügen.

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass sowohl die theoretische Konzeptionierung als auch die empirische Erforschung von Geselligkeit in der Erwachsenenbildung – wie in der Erziehungswissenschaft insgesamt – nur rudimentär ausgeprägt sind. Lern- und bildungsbezogene Funktionen der Geselligkeit finden wenig systematische Beachtung bzw. werden in je spezifischer Weise – emphatisch, pragmatisch, pejorativ – fokussiert: Geselligkeit wird erstens als eine bildungstheoretische Kategorie entfaltet, als Dimension, in der und durch die sich Bildung vollzieht (emphatisch); Geselligkeit wird zweitens in ihren vielfältigen – beigeordneten – Lernbezügen betrachtet, mit Lernen als einem Nebenprodukt einer anders gearteten geselligen Haupttätigkeit (pragmatisch); Geselligkeit wird schließlich drittens als Sozialmotiv für Bildungsteilnahme thematisiert mit einer tendenziell eher negativen Bewertung hinsichtlich ihrer Effekte für „ernsthaftes“ Lernen (pejorativ).⁶ Alle drei Fokussierungen stehen relativ unverbunden nebeneinander, eine kontinuierliche erwachsenenpädagogische Beschäftigung und Reflexion, die das empirische wie auch theoretisch-konzeptionelle Potential von Geselligkeit auszuschöpfen in der Lage wäre, ist bislang unterblieben.

3. „In arte voluptas“ – Die Schlaraffia als Verbund kunstvergnügliher Männer

Im Folgenden kann dieses Desiderat weder empirisch gefüllt noch systematisch aufgearbeitet werden. Vielmehr wird – dem Anlass entsprechend – aus der empirischen Vielfalt vereinsgestützter Geselligkeit ein Beispiel ausgewählt, das exemplarisch für

mögliche Verbindungen von Geselligkeit und Bildung über verschiedene Formen der künstlerisch-literarischen Betätigung nach festen – historisch kodifizierten – Regeln stehen kann. Die Schlaraffia als Verbund „kunstvergnügender“ Männer, in dem Günther Böhme selbst über 60 Jahre aktiv war, wird in ihrer vereinsgestützten Ausgestaltung zunächst in allgemeiner Form beschrieben, um danach in fokussierter Weise verschiedene Aspekte geselliger Bildung herauszuarbeiten.

3.1 Deskriptive Annäherung

Der Verbund Schlaraffia stellt eine weltweite deutschsprachige Vereinigung von Männern zur Pflege von Freundschaft, Kunst und Humor dar. Ihr Motto „in arte voluptas“ weist auf die Bedeutung kunstsinniger Betätigung hin, die die Vereinssitzungen prägt. Diese werden nach einem festen Ritual abgehalten, in das mittelalterliche und antike Traditionen eingeflossen sind.

Die Schlaraffia wurde 1859 in Prag als künstlerisch-gesellige Runde gegründet und erfuhr von dort aus eine zunehmende Entwicklung und Verbreitung. Bereits die ersten Statuten von 1861 sahen den Ausschluss von Religion und Politik als Themen der Erörterung vor ebenso wie die Beschränkung auf männliche Vereinsmitglieder. Im ersten Jahrzehnt seines Bestehens durchlief der Verein eine zunehmende Formalisierung durch die Einführung des sog. ritterlichen Zeremoniells, das Rollen und Abläufe festschrieb, nach denen sich das Vereinsleben und die Treffen auszurichten hatten, und das ein spezifisches Sondervokabular etablierte (s.u.).

Von Prag aus verbreitete sich die Schlaraffia über ganz Europa – 1882 existierten bereits 39 Niederlassungen mit über 1000 Mitgliedern –, 1895 wurde der internationale Verband Allschlaraffia gegründet, der vor Beginn des Ersten Weltkrieges 167 Ortsvereine (Reyche) mit über 80.000 Mitgliedern umfasste. Neben dem Deutschen Reich und der k. u. k.-Monarchie fand der Verband vor allem in den USA eine stärkere Verbreitung. Mit seiner Expansion wandelte sich der Verband soziologisch von einem hauptsächlich von Künstlern getragenen Verein zu einem Verband, in dem sich vor allem das gut- bis bessergestellte Bürgertum zusammenfand. Mit dieser Veränderung der Mitgliederbasis ging auch eine Veränderung des Selbstverständnisses einher, indem „der ‚harmlosen Unterhaltung‘ eine ideelle Basis unterlegt wurde, welche in dem Motto ‚Kunst, Freundschaft und Humor‘ auch ein Programm zu einem ‚moralischen‘ Höhersteigen der Menschheit integrierte“ (Maaß 1993, S. 29).⁷

Gegenwärtig besteht der Verbund aus ca. 260 Vereinen mit einer schwerpunktmäßigen Verbreitung in Europa (ca. 10.000 Mitglieder). Potentielle neue Mitglieder werden durch einen *Paten* eingeführt und müssen als *Pilger* eine Prüfungszeit absolvieren, ehe sie durch allgemeine Abstimmung (Kugelung) kooptiert werden. Voraussetzungen für eine Vereinsaufnahme sind: Kunstliebe und Freundschaftspflege, die Fähigkeit, Deutsch sprechen und verstehen zu können, von unbescholtenem Ruf zu sein, ein reiferes Lebensalter erreicht zu haben und ein humorvolles Wesen zu besitzen. Nach ihrer Aufnahme in den Verein beginnen die neuen Mitglieder als *Knappen* – später als *Junker* – ihre Vereinslaufbahn, bis sie in den Ritterstand erhoben werden (Ritterschlag). Alle Vereinsmitglieder sind in der „Allschlaraffischen Stammrolle“ re-

gistriert, die jährlich aktualisiert und jedem Vereinsmitglied ausgehändigt wird. Das über tausendseitige Buch enthält neben dem Kompletverzeichnis aller Mitglieder (*Sassen*) auch eine Auflistung aller Vereine (*Reyche*). Jeder Schlaraffe ist in jedem Reyche der Welt jederzeit willkommen und wird als Gast bei den Vereinssitzungen gesondert begrüßt.

Die Treffen der Schlaraffen finden in der sog. *Winterung*, dem Winterhalbjahr (Nordhalbkugel: 1.10. bis 30.4.; Südhalbkugel: 1.5. bis 30.10), statt. Sie werden einmal pro Woche im Vereinslokal, der Schlaraffenburg, abgehalten. Die Treffen werden als *Sippung* bezeichnet und sind nach einem festen Ritual und zweiteiligen Ablaufschema aufgebaut.

Das Regelwerk ist im sog. „Schlaraffen-Spiegel und Ceremoniale“ festgelegt. Der erste Teil ist den *Amtshandlungen* gewidmet, d. h. der feierlichen Eröffnung, der Begrüßung der eingerittenen Gäste sowie der Verlesung des Protokolls der vergangenen Sippung. Danach folgt die *Schmus- und Atzungspause*. Während des Essens wird die sog. *Fechungsliste* herumgereicht, in der sich diejenigen Mitglieder eintragen, die vorhaben, im zweiten Teil der Sitzung auf den Rednerpult, die *Rostra*, zu steigen und etwas vorzutragen. Der zweite Teil der Sippung ist den *Fechungen* gewidmet, die jedem, der es will, offenstehen. Gedichte, Rezitationen, musikalische Darbietungen, Deklamationen, etc. bilden das literarisch-künstlerische Programm, in dem etwas Selbstverfasstes (Gefechstes) oder die Werkinterpretation eines anderen Autors vorgetragen werden können. Viele Sippungen stehen unter einem besonderen Thema.

Schlaraffisches Symbol ist der Uhu, der für Weisheit, Humor und Tugend steht. Der Uhu wird beim Betreten der Burg mit einer tiefen Verbeugung begrüßt, um das Abstreifen „profaner Schlacken“ und das sich Einlassen auf das schlaraffische Spiel zu symbolisieren. Der gegenseitige Gruß der Schlaraffen lautet *Lulu*, ein Kunstwort, das in den Treffen auch als Einwurf der Zustimmung und des Lobes verwendet wird. Erkennungszeichen der Schlaraffen ist die *Rolandnadel*, eine kleine weiße Perle, die am linken Revers getragen wird. Die Schlaraffen folgen einer eigenen Zeitrechnung, die mit dem Jahr der Vereinsgründung beginnt (zur vereinsbezogenen Selbstdarstellung der Schlaraffia vgl. www.schlaraffia.org).

Die *Schlaraffia Wiesbadensia*, in der Günther Böhme seit 1954 Mitglied war, wurde 1882 als 42. Reyche gegründet. Sie besteht bis heute und zeichnet sich durch eine stete Präsenz von Künstlern und Theaterschaffenden aus. In ihrer Selbstpräsentation werden die Eckpfeiler der schlaraffischen Ziele und Aktivitäten wie folgt beschrieben (vgl. www.wiesbadensia.de/html/fur_gaste.html):

„Unser Leitspruch heißt: ‚In arte voluptas‘ (in der Kunst liegt Vergnügen). Schlaraffe zu sein, bedeutet Freud zu sein. Der Humor und das ‚Sich-nicht-ernst-nehmen‘ spielen eine große Rolle. Alle schönen Künste werden gepflegt. Wer in das schlaraffische Spiel eintritt, vergisst berufliche und private Sorgen. Er entspannt sich von der Hektik des Alltagsstress und fühlt sich wohl in einer Gemeinschaft, in der das fröhliche Miteinander im Vordergrund steht.“

Natürlich gibt es bei den Zusammenkünften auch viele ernsthafte Themen. Und dennoch heißt Schlaraffe sein mit Augenzwinkern leben. An einer positiven Grundhaltung

und an Fröhlichkeit erkennt man den Schlaraffen. Schlaraffen machen nur für sich selbst eine Art literarisches Kabarett. Nach vorgegebenen oder eigenen Themen halten sie kleine Vorträge, geben selbst gemacht Gedichte zum Besten oder rezitieren Literaten. Sie spielen Klavier oder andere Instrumente, singen aus der musikalischen Literatur oder auch gemeinsam aus dem umfangreichen schlaraffischen Liederbuch.

Ein weiteres Schlaraffenmotiv lautet: „Das Herz gehört dazu!“ Man gibt sich phantasiervolle Ritternamen, und der Ablauf der Abende ist teilweise dem Rittertum nachempfunden. Ganz wichtig sind die Toleranz und die Herzlichkeit, die dem Freund entgegengebracht werden. Die Sippungen (so heißen die Abende) finden nur unter Männern statt, aber zweimal in der Winterung sind die Frauen zu besonderen Anlässen mit dabei. Darüber hinaus gehören sie im Sommer bei vielen privaten und schlaraffischen Festen dazu. Viele der Frauen halten Kontakt untereinander und treffen sich regelmäßig zu einem geselligen Beisammensein.“

Günther Böhme hat in dieser Umgebung eine eigene Praxis der künstlerisch-geselligen Betätigung gefunden. Seit 1954 war er Mitglied der Wiesbadensia, von 1958 bis 2008 ihr Vorsitzender, danach ihr Ehrenvorsitzender. Bei den Schlaraffen konnte Böhme über Jahrzehnte seine philosophischen und poetischen Neigungen ausleben und zur Darstellung bringen. Das Vereinsleben bot ihm Anlass und Inspiration, Gedichte eigener Art zu schreiben und in insgesamt vier Gedichtbänden zusammenzustellen. Gedichtvorträge unternahm Böhme jedoch nicht nur innerhalb der Schlaraffia, sondern auch in unterschiedlichen musikalisch-kulturellen Rahmungen im Kontext anderer Veranstaltungen (u. a. bei der Volkshochschule Wiesbaden, im Dotzheimer Weingut Nicolay-Schuster oder bei der hvv-Veranstaltung „Bildung im Fluss“).⁸

3.2 Analytische Fokussierung

Die bisherigen – eher deskriptiv gehaltenen – Ausführungen über Vereinsgeschichte, Vereinsprogrammatik und Vereinsgestaltung der Schlaraffia sollen nachstehend durch vier Aspekte ergänzt werden, die das Vereinsgeschehen unter einer eher analytisch-fokussierenden Perspektive betrachten, nämlich inhaltliche Orientierung, spielerische Verfremdung, soziale Formierung und selektive Zugänglichkeit.

Die Schlaraffia stellt zum einen eine soziale Ordnung dar, die mit ihren Ritualen und Regeln einen Rahmen schafft, um kunst- und kulturbezogene Selbsttätigkeit und Selbstdarstellung im wechselseitigen Miteinander ihrer Mitglieder zu stimulieren. Geselligkeit wird vor allem als „geistige“ Geselligkeit verstanden, als eine „mit- und nachschaffende Begegnung mit der von anderen Menschen hergestellten geistigen Wirklichkeit, die in Gestalt von Literatur, Poesie und Philosophie ihm gegenübertritt und in denen sich gebildete Menschlichkeit abbildet, ausprägt, ihn anzuregen vermag“ (Antoni 1989, S. 151). Das kunstsinnige Vergnügen aktualisiert sich in der kultur- und kommunikationsbezogenen Selbstbetätigung, die dabei Raum lässt für individuelle Gestaltungsmöglichkeiten und inhaltlichen Interpretationsreichtum.

Das Vereinsleben inszeniert zum anderen einen Austritt aus dem Alltag mit einem (symbolischen) Abstreifen sozialer und individueller Rollen. Als Spielform von Vergesellschaftung (Simmel) provoziert es die Hingabe an den „Überfluss“ und die „Sorg(en)losigkeit“ eines kunstvergnüglichen Spiels und fördert die Einübung in eine humorvoll-augenzwinkernde Distanzierung und ironisch-distanzierte Persiflage des Alltags bei gleichzeitiger Bezugnahme auf und Verwobenheit in ebendiesen Alltag. Insofern reproduziert sich im schlaraffischen Vereinsleben die „Paradoxie geselliger Spielordnungen“, die darin besteht, „dass diese eine artifizielle Interaktionsform entwerfen, die als spielerische die beteiligten Akteure von außerhalb dieser Situation bestehenden sozialen Verhältnissen freistellt, zu denen sie sie als festliche zugleich deziert in Beziehung setzt“ (Emmelius 2010, S. 12).

Zugleich aktiviert die Schlaraffia ein homosoziales konviviales Geselligkeitskonzept (vgl. ebd., S. 374 ff.), das auf die antike Tradition des *convivium* rekurriert, welches das gesellige Gespräch und die kunstsinnige Betätigung unter Geschlechtsgleichen mit einem gemeinsamen Mahl verbindet. Kulturelle, künstlerische, kommunikative *und* kulinarische Aspekte geben den Treffen eine vielfältig zusammengesetzte Ausdrucksgestalt, die damit auch je unterschiedliche Formen situativ-performativer Beteiligung an Kunst, Kultur und Kulinarik ermöglicht.

Schließlich entfaltet die Vereinigung in der sozialen Voraussetzungshaftigkeit ihres Zugangs eine deutliche soziale Selektivität, indem sie ökonomische Solvenz und bürgerliche Reputation mit der Fähigkeit zur Muße und einem Interesse an kulturell-künstlerischer Aktivierung verbindet. Geselligkeit als kultivierte und kultivierende Wechselseitigkeit ereignet sich so innerhalb klarer geschlechtsdifferenzierter und habituell-ökonomischer Grenzen.

Zusammenfassend können kunstsinnige (Selbst-)Betätigung, alltagsbezogene Distanzierung, homosoziale Konvivialität und ökonomisch-habituelle Selektivität als vier zentrale Aspekte schlaraffischer Geselligkeit gefasst werden. Inwiefern sich in dieser vereinsbezogenen Umsetzung von Geselligkeit eine sehr spezielle, mental hoch voraussetzungsreiche und sozial äußerst selektive Form von Geselligkeit konkretisiert, ließe sich allerdings erst in einer – noch ausstehenden – komparatistischen Analyse vereinsgebundener Geselligkeit angemessen erschließen.⁹

4. Geselligkeit, Toleranz und Humanität – ein Ausblick

Geselligkeit lässt sich resümierend bestimmen als Sozialgebilde und Institutionalförm mit all ihrer sozialen, habituellen Voraussetzungshaftigkeit, als performativer Zusammenhang der Selbsttätigkeit, von Bühne und Forum, von kommunikativem Austausch und bildender Wechselwirkung sowie als Element bildungsbiographischer Bedeutsamkeit und Erfahrungsaufschichtung. Bei Günther Böhme kommen alle diese drei Facetten zusammen – als Vereinsgeschehen mit langer Tradition, als performativer gemeinschaftsgebundener künstlerischer Selbstausdruck und als bildungsbiographische Konstante.

Günther Böhme steht zudem für eine spezifische Konzeptionsform von Geselligkeit, in der sich geselliges Tätigsein im Medium von Sprache und kulturellem

(Selbst-)Ausdruck verbindet (verbinden soll) mit der Einübung von Toleranz und Liberalität, von Mit-Menschlichkeit und ironisch-humorvoller Selbstdistanzierung (in dieser Perspektive einer geistigen Haltung bei Böhme vgl. Faulstich 2013, S. 119). Geselligkeit versteht in dieser Konzeption als Ausdruck einer Praxis, in der die „Freiheit der Selbstdarstellung [sich] verbindet mit der Freiheit der Deutung von Wirklichkeit und Welt in Mitteilung, wechselseitiger Verständigung, Austausch und Anerkennung. ...Bildende Geselligkeit erfordert demnach Toleranz beziehungsweise Liberalität“ (Antoni 1989, S. 149).

Auch wenn sich eine derart freiheits- und anerkennungsorientierte Wechselseitigkeit der Kultivierung – im Kontext der Schlaraffia wie auch anderer geselliger Spielordnungen – stets innerhalb der eigenen sozialen und geschlechtsbezogenen (Vereins-)Grenzen und Begrenzungen vollzieht, wäre eine genauere erziehungswissenschaftliche Rekonstruktion dieser Wechselseitigkeit eine überaus lohnende empirische wie theoretisch-konzeptionelle Aufgabe. Sie könnte Hinweise geben auf eine Sozialform, die in durchaus fordernder kognitiv-ethischer Ansprüchlichkeit „den Transport des Wissens und die Übung des Beziehungsverhaltens“ (Tietgens 1989, S. 7) miteinander verknüpft und in dieser Verknüpfung humanisierende Bildungspotentiale bereithalten kann.

Anmerkungen

- 1 Derselbe Befund lässt sich auch für die Diskurse um kulturelle Erwachsenenbildung konstatieren. Vgl. in dieser Hinsicht jüngst das Themenheft Kulturelle Erwachsenenbildung 2017.
- 2 Vgl. Kaiser 1989a; Seitter, 2007, S. 16 f. Zur Sozietätsbewegung insgesamt vgl. die grundlegende Arbeit von Im Hof 1982. Zu den Berliner Salons als gesellige Avantgarde vgl. Gaus 1998.
- 3 Vgl. etwa die Zusammenschau bei Menze 1979 und Antoni 1989. Zu den literarischen Konzeptionen geselliger Kommunikation in der Frühen Neuzeit vgl. Emmelius 2010.
- 4 Vgl. exemplarisch Seitter 2007, S. 150 ff. Zum Vereinswesen insgesamt vgl. Nipperdey 1976; Hardtwig 1997.
- 5 Weitere Untersuchungen fokussieren etwa die Geselligkeitsdimension im Sport (vgl. Kleine/Fritsch 1990).
- 6 Dass Geselligkeit — bzw. das Sozialmotiv der Bildungsteilnahme — als Störfaktor des eigentlichen Lernens betrachtet wird, zeigt sich paradigmatisch an den aktuellen Diskussionen über den (begrenzten) Lernerfolg bei Alphabetisierungskursen. Vgl. zu dieser Kontroverse etwa von Rosenblatt/Lehmann 2013; Rieckmann 2014.
- 7 Die Geschichte des Verbandes ist noch kaum aufgearbeitet. Für einen ersten Einblick in die Gründungszeit und die Entwicklung bis in den Nationalsozialismus hinein vgl. Maaß 1993. Eine kompakte Darstellung der Vereinsgeschichte und Vereinsgestaltung findet sich auf Wikipedia. Vgl. de.wikipedia.org/wiki/Schlaraffia.
- 8 Vgl. dazu das Interview „Mit Bildung also“ im Jubiläumsheft für Günther Böhme (2013), in dem auch etliche seiner Gedichte abgedruckt sind. Zu den schlaraffischen Tugenden – Gelassenheit, Toleranz und Humor – als hilfreiche Formen der Leitung von Redaktionskonferenzen vgl. Faulstich 2013, S. 119.
- 9 In diesem Zusammenhang könnten dann auch Fragen danach erörtert werden, ob und in welchem Ausmaß die Beteiligung an kultur- und geselligkeitsorientierten Vereinigungen weitere soziale Funktionen – etwa Netzwerkpflege mit Blick auf berufliche Karriere oder

gesellschaftliche Reputation – umfasst oder in welcher Weise sich derartige Vereinigungen auch als spezifische Orte der Männerbildung verstehen.

Literatur

- Antoni, S. (1989): Bildung und Geselligkeit: Zur Theorie der Geselligkeit. In: Kaiser 1989a, S. 143-157.
- Emmelius, C. (2010): Gesellige Ordnung. Literarische Konzeptionen von geselliger Kommunikation in Mittelalter und Früher Neuzeit. Berlin/New York.
- Faulstich, P. (2013): Günther Böhme als ironisch-strenger Chefredakteur der „Hessischen Blätter für Volksbildung“. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 115-119.
- Gaus, D. (1998): Geselligkeit und Gesellige. Bildung, Bürgertum und bildungsbürgerliche Kultur um 1800. Stuttgart-Weimar.
- Günther Böhme zum 90. Geburtstag (2013). Themenheft der Hessischen Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 103-197.
- Hardtwig, W. (1997): Genossenschaft, Sekte, Verein in Deutschland. Band 1: Vom Spätmittelalter zur Französischen Revolution. München.
- Im Hof, U. (1982): Das gesellige Jahrhundert: Gesellschaften und Gesellschaft im Zeitalter der Aufklärung. München.
- Kade, J./Seitter, W. (1996): Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung. Biographie. Alltag. Opladen.
- Kade, J./Lüders, Ch./Hornstein, W. (1993): Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim-Basel, S. 39-65.
- Kaiser, A. (1989a) (Hrsg.): Gesellige Bildung. Studien und Dokumente zur Bildung Erwachsener im 18. Jahrhundert. Bad Heilbrunn.
- Kaiser, A. (1989b): Zeitschriftenwesen. In: Kaiser 1989a, S. 14-40.
- Kil, M./Schlutz, E. (2009): Veränderungen und Ausdifferenzierung im Anbieter- und Leistungsspektrum der organisierten Weiterbildung. In: Hof, Ch./Ludwig, J./Zeuner, Ch. (Hrsg.): Strukturen Lebenslangen Lernens. Baltmannsweiler, S. 64-75.
- Kleine, W./Fritsch, W. (1990) (Hrsg.): Sport und Geselligkeit. Beiträge zu einer Theorie von Geselligkeit im Sport. Aachen.
- Kosubek, S. (1982): Das Lernen Erwachsener zwischen Offenheit und Institutionalisierung – dargestellt am Beispiel des Kleingartenwesens und der Volkshochschule. Frankfurt/M.
- Kulturelle Erwachsenenbildung (2017): Themenheft der Hessischen Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 303-387.
- Lüders, Ch. (1994): Verstreute Pädagogik – Ein Versuch. In: Horn, K.-P./Wigger, L. (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 103-128.
- Maaß, M. (1993): Der Männerbund „Schlaraffia“ 1914-1937. Nürnberg.
- Menze, C. (1979): Aspekte der humanistischen Geselligkeitslehre und die kommunikative Pädagogik. In: Röhrs, H. (Hrsg.): Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte. Wiesbaden, S. 147-162.
- Nipperdey, Th. (1976): Verein als soziale Struktur in Deutschland im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert. In: Ders.: Gesellschaft, Kultur, Theorie. Gesammelte Aufsätze zur neueren Geschichte. Göttingen, S. 174-205.
- Nolda, S. (1992): Lernen unter Vorbehalt. Anmerkungen zum Verhalten notorischer Kursteilnehmer Frankfurt/M. (Manuskript).
- Rieckmann, C. (2014): Lernerfolg in der Grundbildung. Frankfurt/M.
- Schlaraffia. In: de.wikipedia.org/wiki/Schlaraffia
- Seitter, W. (2000): Lesen, Vereinsmeiern, Reisen. (Vergessene) Elemente einer Theorie lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 81-96.

- Seitter, W. (2007): Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung. 3. und erweiterte Auflage. Bielefeld.
- Sting, S. (2002): Soziale Bildung. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven der Geselligkeit. In: Wigger, L. (Hrsg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Op-laden, S. 43-51.
- Tietgens, H. (1989): Vorbemerkungen. In: Kaiser 1989a, S. 7-8.
- von Rosenblatt/Lehmann, R.H. (2013): Grade der Schriftbeherrschung und subjektiver Lernerfolg bei Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 1, S. 55-77.



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

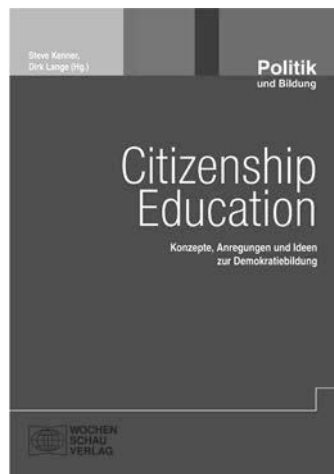
... ein Begriff für politische Bildung

Außerschulische Bildung

CITIZENSHIP EDUCATION

Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung: Wie kann soziale und politische Teilhabe ermöglicht und politikdidaktisch begleitet werden? Neben Vertreterinnen und Vertretern der Fachdidaktik, der Menschenrechtsbildung und der Soziologie widmen sich Lehrkräfte und politische Bildnerinnen und Bildner aus der außerschulischen Praxis in diesem Band den Herausforderungen gelingender Demokratiebildung.

hrsg. von Steve Kenner und Dirk Lange
ISBN 978-3-7344-0586-0, 304 S., € 34,90
Subskription bis 28.02.2018: € 27,90
E-Book: 978-3-7344-0587-7 (PDF), € 27,99



EMANZIPATION

Zum Konzept der Mündigkeit in der Politischen Bildung: Mündigkeit als Ziel politischer Bildung spiegelt sich im Begriff „Emanzipation“. Doch wie spiegeln sich die gesellschaftlichen Diskurse in den didaktischen Strategien wider? Welche Konzepte mündiger BürgerInnenschaft werden verhandelt und welche Herausforderungen ergeben sich im Kontext von Unmündigkeit und kritischer Subjektbildung?

hrsg. von Sara Alfia Greco und Dirk Lange
ISBN 978-3-7344-0511-2, 296 S., € 34,90
E-Book: 978-3-7344-0512-9 (PDF), € 27,99



WISSEN UND KÖNNEN

Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung: Was müssen politische Bildnerinnen und Bildner in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung wissen und können? Die Autorinnen und Autoren des Bandes beantworten diese Frage auf der Basis wissenschaftlicher Forschungsergebnisse.

hrsg. von Klaus-Peter Hufer, Theo W. Länge, Barbara Menke, Bernd Overwien und Laura Schudoma
Buch + CD: ISBN 978-3-89974-905-2, 448 S., € 34,80

www.wochenschau-verlag.de



[www.facebook.com/
wochenschau.verlag](https://www.facebook.com/wochenschau.verlag)



@wochenschau-ver

Eschborner Landstr. 42-50, 60489 Frankfurt/M., Tel.: 07154-1327-30, Fax: 07154-1327-124, info@wochenschau-verlag.de

Basiskompetenzen, Feststellungsverfahren, Professionalisierung

➤ wbv.de

Erstmals wird das Feld der österreichischen Bildungs- und Berufsberatung historisch fundiert aufbereitet. Die Ergebnisse zur Beratungsqualität werden in den europäischen Diskurs zum Lifelong Learning eingeordnet.



Margit Maria Havlik

Bildungs- und Berufsberatung in der österreichischen Erwachsenenbildung

Historie, Feldanalyse, Basiskompetenzen

Sozialwissenschaften heute, 1

2017, 186 S., 39,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5918-1

Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

wbv Media 0521 91101-0 wbv.de



Berichte

Anerkennung von Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung – erste Ergebnisse des Projekts GRETA

In Deutschland gibt es etwa 530.000 Menschen, die als Kursleiter/in, Trainer/in oder Dozent/in lehrend tätig sind (Autorengruppe wb-personalmonitor 2016). Mit ihren sehr unterschiedlichen fachlichen Qualifikationshintergründen kommen sie häufig als Quereinsteiger in die Erwachsenen- und Weiterbildung und decken mit ihren Lehrangeboten ein breites inhaltliches Spektrum ab. Weiterbildungsübergreifend geltende Anforderungen für die Ausübung ihrer Lehrtätigkeit werden dabei nicht an sie gestellt. Bisher fehlte es überhaupt an systematisiertem Wissen darüber, welche Kompetenzen für das Ausüben einer Lehrtätigkeit in diesem Bereich erforderlich sind. Zwar gibt es spezielle Fortbildungs- und Qualifizierungsangebote, es ist aber auch davon auszugehen, dass sich viele Lehrende pädagogische Kompetenzen on-the-job oder auf informellem Weg erworben haben. Insgesamt fehlt es bislang sowohl an Transparenz über Kompetenzanforderungen als auch an einer Anerkennung von Kompetenzen Lehrender und einer systematischen Professionalitätsentwicklung.

Das vom BMBF geförderte Forschungs- und Entwicklungsprojekt GRETA will mit seinem Projekt auf diese Bedarfe reagieren und hat sich zum Ziel gesetzt „Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung“ zu schaffen.

Gemeinsam mit acht Dachverbänden der Erwachsenen- und Weiterbildung will das Projekt dazu beizutragen, die Professionalisierung zu erhöhen und damit die Erwachsenenbildung insgesamt zu stärken. GRETA wird seit Dezember 2014 bis November 2018 vom BMBF gefördert und vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz Institut für Lebenslanges Lernen e.V. in enger Kooperation mit einer Trägergruppe koordiniert (vgl. Infokasten).

Mitglieder der Trägergruppe

- Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB)
- Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (AuL)
- Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (BBB)
- Dachverband der Weiterbildungsorganisationen (DVWO)
- Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE)
- Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF)
- Deutscher Volkshochschulverband (DVV)
- Verband deutscher Privatschulverbände (VDP)

Das Projekt beschreibt zwei Wege, die zu einer Anerkennung von Kompetenzen Lehrender und zu einer Professionalisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung beitragen sollen. Hierzu entwickelt es Konzepte und Instrumente:

Weg A: Lehrende sollen die Möglichkeit erhalten, ihre bereits auf non-formalen und informellen Wegen erworbenen Kompetenzen zu dokumentieren und validieren zu lassen.

Weg B: Das Absolvieren von spezifischen Fortbildungen für Lehrende ist ein weiterer Weg des Kompetenzerwerbs, der berücksichtigt und anerkannt werden soll. Es werden Konzepte und Instrumente entwickelt, die es ermöglichen, curriculare Inhalte von Fortbildungsangeboten in Bezug zum GRETA Kompetenzmodell zu setzen und transparent darzustellen.

Basis für beide Wege der Anerkennung ist ein einheitliches, trägerübergreifendes Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung.

machen, entsprechende Investitionen in Mitarbeiterfortbildung zu begründen. In dem Abgleich von Fortbildungsinhalten mit dem Modell und einem entsprechenden Nachweis verbinden sie die Erwartung einer intensiveren Nachfrage ihrer trägerspezifischen Fortbildungsangebote. Das Mapping von Fortbildungen auf das Kompetenzmodell würde perspektivisch eine höhere Transparenz der Angebote ermöglichen und die Möglichkeit eröffnen, die Angebote kompetenzorientiert weiterzuentwickeln. Insgesamt leistet das Projekt aus ihrer Sicht einen Beitrag zu



Abbildung 1: Zwei Wege, die zur Anerkennung und Professionalisierung führen

Chancen

Aus Sicht der Bundesverbände und Dachorganisationen liegen die Chancen einer Anerkennung von Kompetenzen Lehrender in der Transparenz über die erwachsenenpädagogischen Kompetenzen. Die Ergebnisse einer Kompetenzvalidierung würden den Organisationen zudem Hinweise auf konkrete Kompetenzentwicklungsfelder ihrer Mitarbeitenden geben und es ihnen möglich

einer Verbesserung der Qualität der Lehr-Lernprozesse und der Anerkennung der Erwachsenen- und Weiterbildung in Öffentlichkeit und Politik.

Lehrende sehen in einem Anerkennungsverfahren die Chance, ihre beruflichen Leistungen transparent darzustellen und für diese auch eine bessere Honorierung zu erhalten. Das Kompetenzmodell biete ihnen darüber hinaus die Möglichkeit, die eigene Kompetenzentwicklung systematisch zu planen und anzugehen.

Sie verbinden mit dem Nachweis ihrer Kompetenzen zudem die Erwartung nach einer verbesserten Auftragsakquise. Aus ihrer Sicht könnte ein trägerübergreifendes Zertifikat insgesamt zu einer Stärkung des Selbstverständnisses der Erwachsenen- und Weiterbildungscommunity beitragen.

Im Projekt wurden bereits Grundlagen für eine Anerkennung erarbeitet:

- Die Entwicklung eines trägerübergreifenden Kompetenzmodells für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung.
- Die Entwicklung eines Konzepts zur Validierung von Kompetenzen sowie die Entwicklung von Instrumenten zur Kompetenzerfassung und -bewertung.
- Die Entwicklung eines Konzepts zum Mapping von Fortbildungscurricula auf das Kompetenzmodell.
- Die Erörterung von Rahmenbedingungen für eine mögliche Implementierungspraxis unter Diskussion von Chancen und Risiken sowie die Entwicklung von Szenarien für eine mögliche Implementierung.

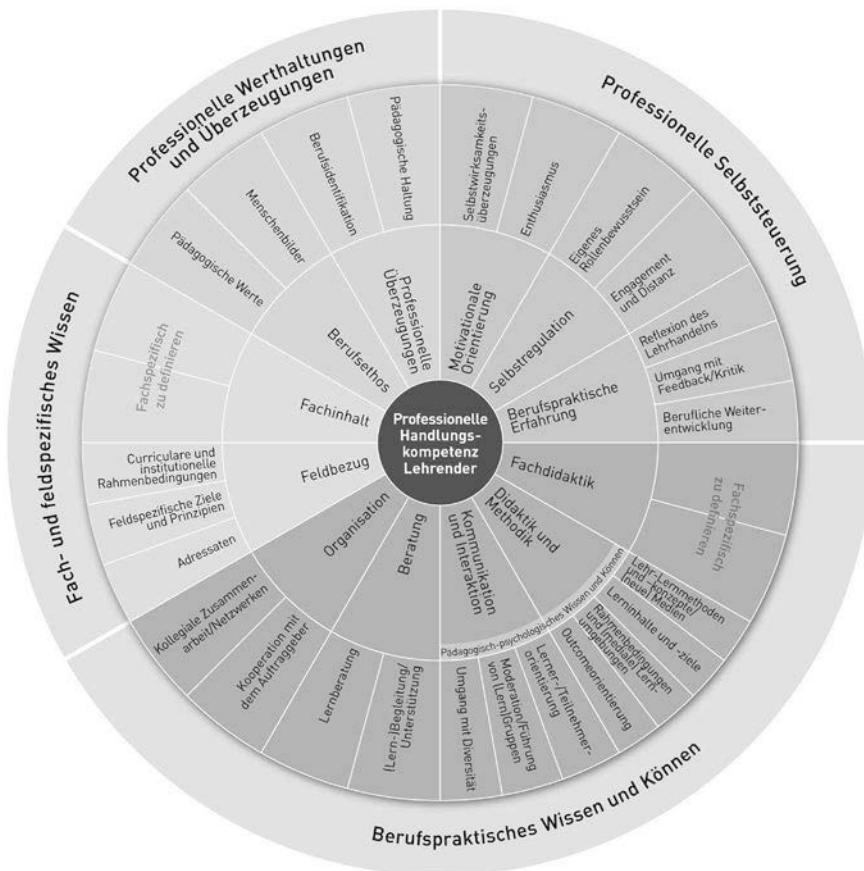


Abbildung 2: Kompetenzmodell

Im Folgenden werden die Ergebnisse im Einzelnen beschrieben.

Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Als grundlegend für alle weiteren Entwicklungsschritte eines Anerkennungsverfahrens wurde ein Kompetenzmodell von Lehrkräften in der Erwachsenen- und Weiterbildung entwickelt, das von typischen Anforderungssituationen bei der Planung, Durchführung und Evaluation von Bildungsangeboten ausgeht und darauf bezogene spezifische erwachsenenpädagogische Kompetenzen definiert. Es wurde durch ein enges Ineinandergreifen zwischen Wissenschaft und Praxis konzeptualisiert und bildet gemäß eines ganzheitlichen Kompetenzverständnisses nach Weinert (vgl. Weinert 2001) verschiedene Aspekte, Bereiche und Facetten der professionellen Handlungskompetenz Lehrender ab (vgl. Lencer, Strauch 2016).

Um das Modell für die weiteren Entwicklungsarbeiten im Projekt zu nutzen, wurden die im Modell aufgeführten Kompetenzen und Facetten definiert und für die Facetten Indikatoren festgelegt.

Validierung von Kompetenzen mit dem PortfolioPlus

Auf die Bedeutung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen wurde in der nationalen und internationalen Bildungspolitik seit langem hingewiesen und entsprechende Verfahren zur Anerkennung dieser Kompetenzen von der EU gefordert, ohne dass sie in Deutschland bislang angeboten wurden (Europäische Kommission 2012). Insbesondere Lehrende könnten von einem Verfahren profitieren, das ihre spezifischen pädagogisch-psychologischen

Kompetenzen, die sie überwiegend auf non-formalen und informellen Wegen erworben haben, ausweist und anerkennt. In diesem Sinne wurde im Projekt ein Validierungsverfahren entwickelt, mit dem Lehrende ihre auf verschiedenen Wegen erworbenen Kompetenzen mit Bezug auf definierte Standards aus dem Kompetenzmodell dokumentieren und bewerten lassen können. Für die Validierung von Kompetenzen bieten sich verschiedene Methoden an, wie z. B. Tests, Beobachtungen, mündliche Prüfungen, Assessmentcenter und Portfolioverfahren (vgl. Strauch et al. 2009). Im GRETA Projekt wurde sich bei der Entwicklung des Instruments an den Cedefop-Leitlinien zur Validierung von Kompetenzen orientiert, die ein Portfolioverfahren als sehr geeignet empfehlen (Cedefop 2016). Um ein Instrument mit einer hohen Validität zu erstellen, wurden Fragen und Aufgaben in ein Portfolio integriert, die sich am Kompetenzmodell orientieren und die damit repräsentative Bestandteile professioneller Handlungskompetenz Lehrender erfassen. Durch die Kombination unterschiedlicher Methoden zur Kompetenzerfassung wird das Instrument als „PortfolioPlus“ bezeichnet. Es ist in sechs Kapitel aufgeteilt, deren Überschriften sich am praktischen Tun Lehrender orientieren (1. Meine Rolle als Lehrende/-r; 2. Mit Auftraggebern kooperieren; 3. Angebote konzipieren; 4. Angebote umsetzen; 5. Lehr-Lern-Prozesse steuern; 6. Angebote nachbereiten). Dieses Portfolio erfüllt den Anspruch einer formativen wie auch summativen Validierung. Einerseits kann es der individuellen Standortbestimmung und Reflexion über die eigenen Kompetenzen dienen und zur weiteren Entwicklung genutzt werden (formativ). Andererseits dient es der Sichtbarmachung und Bewertung von Kompetenzen in Bezug auf das Kompetenzmodell und

wird durch Gutachterinnen und Gutachter eingeordnet (summativ).

Der Kompetenzvalidierungsprozess ist konzeptionell so angelegt, dass Lehrende das PortfolioPlus-Instrument erhalten, es selbst bearbeiten und anschließend zur Begutachtung einreichen. Nach der Begutachtung anhand eines standardisierten, indikatorengestützten Bewertungsformulars und eines Gutachtermanuals werden die Ergebnisse in Form einer Bilanz zusammengefasst. Diese Instrumente wurden wie das Portfolio in engem Bezug zum operationalisierten Kompetenzmodell entwickelt. Im nächsten Schritt ist ein Beratungsgespräch zwischen Gutachterin oder Gutachter und Lehrendem vorgesehen. Darin sollen die Begutachtungsergebnisse erörtert und weitere Entwicklungsmöglichkeiten aufgezeigt werden. Die Lehrenden sollen im Ergebnis eine individuelle Kompetenzbilanz als Nachweisdokument der eigenen professionellen Handlungskompetenz erhalten.

Mapping von Fortbildungscurricula auf das Kompetenzmodell

Für Lehrende gibt es eine Vielzahl von Weiterbildungsangeboten, die jedoch nicht systematisiert sind und unabhängig voneinander existieren. Es finden sich grundständige, universitäre Studiengänge mit unterschiedlichen Abschlüssen, Aufbau- und Zertifikatsstudiengänge, träger- und verbandsspezifische Aus- und Fortbildungen sowie eine Vielzahl von Angeboten freier Träger. Die Angebote sind unterschiedlich strukturiert und folgen keinen einheitlichen oder gar verbindlichen Standards (vgl. von Hippel/Tippelt 2009). Anhand der sehr unterschiedlichen Darstellung der Inhalte sind die Angebote für Lehrende schwer vergleichbar.

Im Projekt wurde ein so genanntes Mapping-Verfahren entwickelt, das es ermöglichen soll, Inhalte von Fortbildungen auf das Kompetenzmodell zu beziehen. Für die Ausgestaltung eines Mapping-Verfahrens wurde im Projekt ein idealtypischer Mapping-Ablauf erstellt sowie ein Mapping-Manual mit Indikatoren und ein Mapping-Grid entwickelt. Das Manual und die darin beschriebenen Indikatoren beziehen sich – wie auch die anderen Instrumente (PortfolioPlus und Gutachtermanual) – auf das operationalisierte Kompetenzmodell. Die Ergebnisse dieses Mappings sollen in einem Beratungsgespräch mit den Anbietern der untersuchten Train-the-Trainer-Fortbildung besprochen und gegebenenfalls angepasst werden. Die Stärken und Hauptinhalte der Fortbildung aus einem Bewertungsraster können abschließend in eine Positivliste übertragen und für Anbieter wie mögliche Interessenten transparent in Form eines Mapping-Profiles dargestellt werden. Auf diese Weise können Fortbildungen besser miteinander vergleichbar gemacht und, so die Hoffnung, auch stärker nachgefragt werden. Perspektivisch sollen beide Professionalisierungswege des Projektes miteinander verzahnt werden.

Rahmenbedingungen für ein Anerkennungsverfahren

Die Entwicklung der Grundlagen für ein Anerkennungssystem der Kompetenzen Lehrender und der dafür erforderlichen Konzepte erfolgte unter großem Rückhalt der in der Trägergruppe mitwirkenden, acht bundesweiten Dachverbände. Zwar sind die Bereitschaften und Positionen der Träger hinsichtlich der Relevanz des Kompetenznachweises, der notwendigen Rahmenbedingungen für eine Anerkennungspraxis und der sie

tragenden Strukturen unterschiedlich, es besteht aber Einigkeit darüber, dass zur Stärkung von Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung ein Anerkennungssystem notwendig ist.

Um mögliche anschlussfähige Rahmenbedingungen für eine Implementierung ableiten zu können, wurden Fachgespräche und Diskussionsrunden mit den Verbänden der Trägergruppe und anderen relevanten Stakeholdern der Erwachsenen- und Weiterbildung durchgeführt. Dazu zählten die Lehrenden selbst, Leitungspersonal in Einrichtungen aller Handlungsfelder der allgemeinen, politischen, konfessionellen, beruflichen, betrieblichen und universitären Erwachsenen- und Weiterbildung sowie Experten aus der Wissenschaft. Es zeigten sich zum Teil differierende Positionen hinsichtlich der Chancen und Risiken des Vorhabens, der Beurteilung von Einflussgrößen sowie der Rahmenbedingungen und Gelingensfaktoren. Diese unterschiedlichen Positionen wurden sowohl zwischen den verschiedenen Interessensgruppen (Lehrende, Einrichtungen, Verbände) deutlich als teilweise auch innerhalb dieser Gruppen selbst. Geteilt wird jedoch – wie auch innerhalb der Trägergruppe – die Auffassung, dass ein Verfahren eingeführt werden sollte, welches die Kompetenzen Lehrender sichtbar macht und anerkennt und dabei alle lehrend Tätigen in den Blick nehmen soll – unabhängig vom Handlungsfeld, vom Fach, von der Beschäftigungssituation etc.

Zur Schaffung nachhaltiger Strukturen für eine Anerkennung der Kompetenzen Lehrender setzt die Trägergruppe auf die Selbstdurchsetzung der Instrumente im Rahmen von Pilotierungsphasen und somit auf die Überzeugungskraft des praktischen Nutzens von Kompetenzbilanzen für die verschiedenen Akteure. Hierzu werden im letzten Projekt-

jahr die GRETA-Instrumente und -Konzepte so weiterentwickelt und erprobt, dass sie perspektivisch einsatzbereit sind. Das heißt, dass sie auch unabhängig von den bestehenden Projektstrukturen schnell, zuverlässig und mit der nötigen Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt der Erwachsenen- und Weiterbildung von relevanten Akteuren eingesetzt werden können. Hierzu sind bundesweit vertiefende Erhebungen zu Akzeptanz, Usability, Nutzen und Entwicklungsbedarfen bezüglich der GRETA-Instrumente bei Lehrenden und Einrichtungen geplant. Ferner sind eine breite Aufklärungsarbeit sowie die Erarbeitung einer konkreten Umsetzungs- und Finanzierungsstrategie erforderlich. Dazu gehören die Analyse bundeslandspezifischer Rahmenbedingungen und die Auswahl von möglichen Partnern für die Umsetzung zum Beispiel in Regionen oder Bundesländern.

Die Grundlagen für eine trägerübergreifende Anerkennung von Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung wären damit geschaffen, für eine Umsetzung und Etablierung bedarf es vor allem einer Selbstverpflichtung aller relevanten Akteure.

Brigitte Bosche, Anne Strauch

Literatur

- Autorengruppe wb-Personalmonitor (2016) (Hrsg.): Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf. Bielefeld.
- Cedefop (2016): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Cedefop reference series; No 104. [dx.doi.org/10.2801/669676](https://doi.org/10.2801/669676).
- Europäische Kommission (2012): Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012

- zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens (2012/C 398/01). www.anerkannt.at/wp-content/uploads/2014/07/Amtsblatt_der_Europaeische_n_Union_Empfehlung_Rat_Validierung_2012_12_20.pdf Zuletzt abgerufen am 22.12.2017.
- Hippel, A. v./Tippelt, R. (2009) (Hrsg.): Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven. Weinheim.
- Lencer, S./Strauch, A. (2016): Ein Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Erste Ergebnisse aus dem Projekt GRETA. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 23, H. 4, S. 40-41.
- Strauch, A./Jütten, S./Mania, E. (2009): Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden (Perspektive Praxis). Bielefeld.
- Weinert, F. E. (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim u. a.

Dokumentation

Bildung durch Wissenschaft: Universität des 3. Lebensalters an der Goethe Universität Frankfurt

1. Zusammenfassung

Die Universität des 3. Lebensalters ist eine Bildungsinstitution an der J. W. Goethe-Universität. Angesprochen sind insbesondere ältere Erwachsene, die sich in Seminaren, Vorlesungen, Arbeitsgruppen innerhalb eines akademischen Rahmens mit Fragen der Wissenschaft und Bildung auseinandersetzen und an der eigenen Weiterbildung arbeiten wollen. Darüber hinaus wird Gelegenheit zur Auseinandersetzung mit Fragen des Alterns, des höheren Alters und zur Teilnahme an gerontologischen Forschungsprojekten gegeben.

Willkommen sind an wissenschaftlicher Bildung Interessierte. Die Teilnahme ist ohne formale Bildungsvoraussetzungen möglich. Studierenden der JWG-Universität steht die Teilnahme an den Veranstaltungen ohne besondere Anmeldung offen. In unserem Veranstaltungsprogramm finden Sie Seminare, Vorlesungen und Arbeitsgruppen, die während des Semesters der Universität Frankfurt stattfinden (www.uni-frankfurt.de/42584075/home).

2. Zielsetzungen der U3L

Mit dem Studienangebot der Universität des 3. Lebensalters sollen vor allem Personen angesprochen werden, die sich, unabhängig von ihrer Vorbildung, als Ältere akademisch bilden wollen, ohne ei-

nen akademischen Grad anzustreben. Das Veranstaltungsprogramm besteht aus Seminaren, Vorlesungen und Arbeitsgruppen, die am Fächerspektrum der Frankfurter Universität orientiert sind, sowie Veranstaltungen und Projekten zur Sozialen Gerontologie.

Zentrale Ziele sind:

- ältere Menschen mit neuesten Resultaten verschiedener Wissenschaften vertraut zu machen und ihnen die Möglichkeit der Erweiterung ihrer allgemeinen Bildung zu geben
- älteren Menschen die Gelegenheit zu bieten, über Fragen des Alters, des Alterns und der älteren Generation im gesellschaftlichen Kontext unter wissenschaftlicher Leitung zu diskutieren und sie an Forschungen auf dem Gebiet der Sozialen Gerontologie zu beteiligen
- durch Öffnung der Veranstaltungen für Studierende der JWG-Universität im akademischen Rahmen einen Ort der Begegnung der Generationen zu bieten.

Gerontologische Forschungsvorhaben werden unter Beteiligung der Betroffenen durchgeführt. Damit wird ein für die Bewältigung unserer Gegenwart wichtiger Beitrag geleistet zur Erhellung der Lebenssituation und der Bedürfnisse älterer, alternder und alter Menschen sowie zu deren Integration in unsere Gesellschaft.

Die Universität des 3. Lebensalters dient zugleich dem Erkenntnisinteresse derjenigen, die in eine neue gesellschaftliche Rolle und vielleicht in neue Funktionen ehrenamtlicher Art hineinwachsen, und bietet ihnen die Möglichkeit, ihre Erfahrungen in einem Gedankenaustausch der Generationen zu vermitteln. (www.uni-frankfurt.de/42649653/zielsetzungen)

3. Strukturierter Studiengang

Mit dem hier vorgelegten Angebot eines strukturierten Studiengangs mit Zertifikat möchten wir dem von Studierenden der U3L geäußerten Wunsch nach Vertiefung und Fortsetzung von Themen in einem bestimmten Gebiet entsprechen. Der Studiengang ist interdisziplinär ausgerichtet und gibt den Studierenden Gelegenheit, sich über einen längeren Zeitraum mit einem ausgewählten Thema auseinanderzusetzen. Danach kann in einem 5. Semester das erworbene Wissen durch eine wissenschaftliche Hausarbeit dokumentiert werden. Pro Semester wird eine Reihe von speziell gekennzeichneten Veranstaltungen zu dem Studiengang angeboten, die grundsätzlich für alle Studierenden der U3L offen sind. Aus diesem Angebot soll eine bestimmte Anzahl gemäß der Studienordnung für den strukturierten Studiengang ausgewählt und regelmäßig besucht werden.

Aktueller Studiengang WS 2016/17 bis SS 2018: Altern in Wissenschaft und Erfahrung – Verstehen, Vertiefen, Gestalten –

Im Mittelpunkt des Studiengangs steht das Thema Altern als ein wichtiges gesellschaftliches und persönliches Thema. Durch den demografischen Wandel verändert sich die Bevölkerungsstruktur, die Lebensphase Alter gewinnt einen neuen Stellenwert und es ergeben sich vielfältige Gestaltungsaufgaben. Rund um das Alter werden einerseits die Herausforderungen für soziale Sicherung und Unterstützung diskutiert, andererseits wird aber auch eine Neubestimmung des Alters vorgenommen, die Potentiale und Produktivität älterer Menschen in den Blick nimmt. Das Thema Altern hat aber viele weitere Facetten. Um der Vielschichtigkeit des Themas gerecht zu werden, greift das Studienangebot neben

soziologischen, psychologischen und medizinischen Fragen, die im aktuellen öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurs im Vordergrund stehen, Theorien und Resultate der Philosophie, der Erziehungswissenschaft, Geschichte, Kunstgeschichte und anderer Wissenschaften auf. Darüber hinaus ist es ein wichtiges Anliegen des Studiengangs aus der Erfahrung der Studierenden zu schöpfen. Zielsetzung ist daher, Erkenntnisse und Fragen aus dem Horizont der „3. Lebensphase“ mit neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen zusammenzubringen, um Wissen zu vertiefen, kritisches Denken anzuregen und Neues zu erschließen.

Der Studiengang ist genau richtig für Sie,

- wenn Sie neugierig darauf sind, verschiedene Aspekte des Themas Altern zu entdecken, um sich selbst und andere besser zu verstehen
- wenn Sie Ihre Erfahrungen und Gedanken mit neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen zusammenbringen möchten, um Ihr Wissen zu vertiefen
- wenn Sie den gesellschaftlichen Umgang mit Altern kritisch reflektieren möchten, um fundiert mitzusprechen
- wenn Sie fachlich dazulernen wollen, um Alternsprozesse in der Familie oder im Bekanntenkreis besser unterstützen zu können.

(www.uni-frankfurt.de/43417411/struktur_studiengang)

4. Forschung und Projekte

„Die aktive Teilnahme am Forschungsprozess stellt sich in zwei Formen dar. Einmal ist es das Einbringen von Erfahrungen des Alters in den Forschungsprozess, dort wo diese Erfahrungen thematisiert werden, wo sie als nicht anders zu gewinnendes Wissen zum Gegenstand der Forschung werden. Der Informati-

onswert von Erfahrung Älterer für bestimmte Sektoren der Wissenschaft ist unbestreitbar. Zum anderen zeigt sich die aktive Teilnahme Älterer durch eigene Forschungsleistungen, die von Wissenschaftlern begleitet werden. Im Seniorenstudium als einer spezifischen Form des Studiums haben solche Forschungsarbeiten dann ihren Platz, wenn sie sich auf Problemfelder beziehen, die in der Universität nicht bearbeitet werden oder nicht adäquat bearbeitet werden können“ (Günther Böhme) (www.uni-frankfurt.de/42584111/forschung_projekte).

5. Forschungstag an der U3L am 7.7.2017

Neugier und Kreativität, Engagement und Dialog auf Augenhöhe sind einige Stichworte, die die Beteiligung an Forschungsprojekten an der U3L kennzeichnen. Projektarbeit umfasst die gemeinsame Entwicklung geeigneter Fragestellungen und Hypothesen, die Planung und Durchführung der Untersuchungsphase bis hin zur Dokumentation und Veröffentlichung der Ergebnisse.

Am Forschungstag präsentierten sich einige forschungsbasierte Seminare und Projekte der U3L der Öffentlichkeit. Es wurde gezeigt, auf welche Art und Weise Studierende im 3. Lebensalters an der Produktion von Wissen beteiligt sind. Die gewonnenen Ergebnisse wurden referiert und zur Diskussion gestellt. Die Berichte aus der U3L wurden durch die Vorstellung eines europäischen Verbundprojektes ergänzt, an dem das Seniorenkolleg der TU Chemnitz, einer Partnereinrichtung der U3L, beteiligt ist.

Seniorenkolleg Chemnitz und das europäische Kooperationsprojekt EduSenNet (Erasmus+) Prof. Dr. Roland Schöne, Chemnitz

Den Auftakt der Veranstaltung gestalteten die Gäste des Seniorenkollegs

Chemnitz. Prof. Schöne berichtete über die Geschichte und die Organisation des Seniorenkollegs. Er nahm darüber hinaus Bezug auf die Zusammenarbeit mit europäischen Kooperationen im Bereich der Weiterbildung Älterer, insbesondere auf das europäische Projekt EduSenNet.

Europaweit werden die spezifischen Lernbedürfnisse und -bedingungen von Lernenden über 50 erforscht, um die Angebote und Rahmenbedingungen zu optimieren. Im Zentrum dieser Forschungen steht die Frage nach den Gründen der Nichtteilnahme. Ergebnisse dieser Untersuchungen sind in den Berichten im Internet abrufbar: edusen-net.efos-europa.eu/de/projekt/.

Politische Bildung im Alter: Ein Forschungsprojekt der U3L Paul Biermann, Prof. Eike Hennig, Norbert Pacho, Grete Steiner

Bei derzeitigen und künftigen Wahlen spielt die Gruppe der Älteren ab 60 eine immer bedeutendere Rolle. Sie bildet inzwischen ein Drittel der Wahlberechtigten und wird in Wahlanalysen dennoch selten differenzierend betrachtet. Ältere werden zudem weniger als politische Akteure verstanden, denn als Bevölkerungsgruppe, für die eine bestimmte fürsorgeorientierte Politik gemacht werden müsse. Die Forschungsgruppe der U3L, die aus insgesamt neun forschenden U3L-Studierenden bestand und durch Prof. Eike Hennig wissenschaftlich begleitet wurde, verfolgte die Fragestellung, wer die Älteren eigentlich sind und woran sie sich bei ihrer politischen Ausrichtung orientieren. Dabei wurde ein informeller Begriff der politischen Bildung zugrunde gelegt, der das Wissen, die biografischen Prägungen und Einstellungen und Verhalten zu Politik einbezog.

Mit Hilfe eines Leitfadenfragebogens wurden 28 ältere Menschen zu ihren politischen Orientierungen und biografi-

schen Hintergründen interviewt. Die Referentin und Referenten stellten die Auswertungsergebnisse vor, in denen sie zwischen Typen der Interviewten differenzierten. Gefunden wurden der „Nachdenker“, dem Typen gegenüber stehen, die eher dazu tendieren etwas von dem umzusetzen, was sie politisch geprägt hat. Dies sind die „Selbstverwirklicher“, die „kritisch Engagierten“ und die „Gestalter“. Während sich die Befragten in Bezug auf ihre Grundeinstellungen unterscheiden, zeichnet sich aber auch eine Gemeinsamkeit ab, die aus der Distanz zur professionalisierten und inszenierten Politik, auch im kommunalen Bereich, resultiert. Das führt, so ein zentrales Ergebnis, zum Engagement im gesellschaftlichen Nahraum.

Informationen: www.wochenschauverlag.de/jugend-und-erwachsenenbildung/politische-bildung-im-alter.html

Veröffentlichung: Paul Biermann, Eike Hennig, Hannelore Leder, Dieter Müller, Norbert Pacho, Erwin Schauer-mann, Jens-Uwe Sponholz, Grete Steiner, Heinz Wazinski: Politische Bildung im Alter. Schwalbach/Ts. 2016

Besuche in Filia: Kulturwissenschaftliche Feldforschung in einem Bergdorf auf Lesbos PD Dr. Ulrike Krasberg und Teilnehmende der Exkursion

Wie zwei Exkursionen in das griechische Bergdorf Filia zu einem Lernort und einem Forschungsfeld wurden, berichtete die wissenschaftliche Leiterin des Forschungsprojektes, Dr. Krasberg. Dem ersten Besuch in Filia, so die Referentin, gingen vorbereitende Seminare zur heutigen Situation Griechenlands sowie Einführungen in Theorie und Praxis ethnologischer Forschung voraus. Die wäh-

rend des Osterfestes stattfindende Exkursion ermöglichte mittels teilnehmender Beobachtung nicht nur Einblicke in das dörfliche Leben, sondern wurde auch zu einem Erlebnis herzlicher Gastfreundschaft. Beides resultierte in der Absicht, die BewohnerInnen beim Aufbau ihres heimatkundlichen Museums zu unterstützen. Vorbereitende Seminare zur „Sprache der Dinge“, in denen u. a. Grundlagen der musealen Sammlungsverwaltung vermittelt wurden, ermöglichten die Sichtung und Dokumentation ethnografischer Objekte während eines zweiten Aufenthaltes in Filia. Ein Ausstellungskonzept wurde gemeinsam mit den Bewohnern entwickelt und vor Ort historische Kleider, Alltagsgegenstände etc. für das Museum vorbereitet und dokumentiert.

Zu den zentralen Forschungsthemen gehörte aber vor allem die Frage, „herauszufinden auf welcher Ebene sich die jeweils kulturell geprägten Vorstellungen und Wünsche der Einheimischen und der deutschen Gruppe treffen können. Und das bedeutet an vielen kleinen Begebenheiten zum Thema ‚das Eigene und das Fremde‘ herauszufinden, wie in diesem konkreten Fall – des Museumsaufbaus – damit umgegangen werden kann“. Denn „es ging nicht darum, für Filia ein Museum aufzubauen, sondern den Filianern zu helfen, ihr Museum einzurichten“ (Krasberg 2017, unveröff. Vortragsmanuskript).

U3L-Veröffentlichung: Krasberg, Ulrike (Hrsg.): Kali anástasi. Kulturwissenschaftliche Exkursion ins östliche Griechenland von Studierenden der Universität des 3. Lebensalters. Forschung und Projekte Nr. 5, 2015 (www.uni-frankfurt.de/42658622/veroeffentlichungen).

Zwischen Arbeit und Alter – wie Männer ihren Übergang gestalten – Dr. Hans Prömper, Herbert Sehring, Rüdiger Voerste

Über die Zufriedenheit und die Gestaltungsmöglichkeiten in der nachberuflichen Phase gibt es sehr widersprüchliche Forschungsergebnisse. Speziell die männliche Perspektive ergibt sich aus einer Sozialisation, die die Leistungsfähigkeit besonders betont, Formen der Leidverdrängung aufruft sowie den Beruf zum nicht selten alleinigen Dreh- und Angelpunkt der Identitätsbildung werden lässt. Die Referenten berichteten über die ersten Zwischenergebnisse aus der Forschungswerkstatt, in der männliche U3L-Studierende sowie Externe mittels Leitfadeninterviews zu den vier Themen „Wie erleben und bewältigen Männer den Eintritt in den Ruhestand? Wie gestalten sie ihr neues Leben?“ befragt wurden. Hier zeigten sich Ambivalenzen zwischen leidvollen Erfahrungen und Zugewinnen an Handlungsspielräumen. Während auf der einen Seite neue Lebensfelder erschlossen werden, erleben die Ruheständler gleichzeitig, wie eine „Verschrottung“ ihrer Kompetenzen vorstattengeht und sich Partnerschaften verändern. Das Vorgehen in der Forschungswerkstatt wird als selbstreflexive Methodik beschrieben, in der das eigene Erleben in den Mittelpunkt gestellt und zur Sprache gebracht wird. Dabei zeigte sich, dass sich die Situation in der nachberuflichen Phase auch als ein „Kampf um Anerkennung“ beschreiben lässt. Deshalb wurden die Zwischenergebnisse in die Anerkennungstheorie nach Honneth bzw. Hegel eingebettet. Als ein Fazit wurde gezogen, dass das Forschungssseminar für viele Teilnehmenden zu einem biografischen „Übergangsraum“ wurde, indem sie einander zu „Signifikanten Anderen“ werden.

Abschlussdiskussion: Wozu brauchen wir forschungsbasierte Projekte?

In der Abschlussdiskussion, an der sich alle Referent/innen und die Teilnehmenden beteiligten, entwickelte sich die Streitfrage um den Zweck von Forschung im Allgemeinen und den Forschungsaktivitäten im Kontext des Seniorenstudiums im Besonderen. Während ein Teil der Diskutanten einforderte, dass Forschung anwendungsbezogen sein und auf gesellschaftspolitische Veränderungen abzielen müsse, plädierte ein anderer Teil für die grundsätzliche Offenheit dieser Frage und sprach sich für die Forschung als eine Grundlagenforschung aus. Grundlegende Forschungen, so diese Position, entfalte immer auch ohne ein konkretes gesellschaftspolitisches Ziel Wirkungen und seien es die, dass Diskussionsprozesse in Gang gesetzt werden. Forschungen an der U3L werden somit Teil der Wissensproduktion.

6. 30 Jahre U3L – Ein Grußwort zum Jubiläum

Im Oktober 1982 begann die Universität des 3. Lebensalters mit dem Eröffnungsvortrag einer ersten Ringvorlesung im Wintersemester 1982/83, herausgefordert durch den demographischen Wandel und die daraus entspringenden neuen Bildungsbedürfnisse Älterer, ihre Arbeit an der Johann Wolfgang Goethe-Universität. Diese Arbeit dient seitdem gemäß der Satzung der U3L, welches Kürzel sich längst im universitären Sprachgebrauch eingebürgert hat, der Pflege, Entwicklung und Förderung der Gerontologie, der Sozialen Gerontologie zumal, wie ein Blick in das Programm auch noch 30 Jahre nach der Gründung erkennen lässt. Nicht weniger wird im

vorliegenden, unvergleichlich umfangreicheren Veranstaltungsverzeichnis für das Wintersemester 2012/13 das andere Arbeitsfeld deutlich, durch das sich die U3L im Kreis verwandter Institutionen besonders auszeichnet: die Pflege, Entwicklung und Förderung der Bildung der älteren Generationen mittels eines aus der gerontologischen Theorie entwickelten akademischen Programms, das grundsätzlich jedermann zugänglich sein soll.

Das Ansehen, das die U3L durch ihre streng an wissenschaftlichen Ansprüchen ausgerichtete Arbeit zu der wahrscheinlich größten Einrichtung ihrer Art in Deutschland hat werden lassen und das nicht zuletzt in der besonderen Anerkennung des Präsidiums der Universität zum Ausdruck kommt, ist nun sicher kein Anlass zu besonderem Stolz. Wohl aber ist das Jubiläum der angesehenen Institution reichlich Anlass, mit einem nachdrücklichen Wort des Dankes ein Grußwort an die vielen zu richten, denen die U3L ihre Attraktivität und eindrucksvolle Entwicklung verdankt. Das beginnt bei den wissenschaftlichen und administrativen Mitarbeiterinnen, die mit dem ständigen Wachsen der U3L immer mehr und immer weitere Arbeit geleistet haben, ohne welche die Institution gar nicht hätte überdauern können. Sodann ist der immer größeren Gruppe von Lehrbeauftragten zu danken, die durch ihre wissenschaftliche Qualifikation zu dem anspruchsvoll hohen Niveau, das der Institution eigentümlich ist, und damit zu deren gutem Ruf entscheidend beitragen. Schließlich gilt aber auch der Dank den ungezählten Studierenden, die nun über Jahrzehnte hinweg durch ihre Teilnahme und Mitarbeit in den verschiedensten Wissensfeldern ein immer wieder ermutigendes Echo auf die Intentionen und die Angebote der Verantwortlichen gewesen und geblieben sind.

So ist – bei aller Bescheidenheit – eine Universität im ursprünglichen Sinne des Wortes entstanden, eine universitas magistrorum et scholarium, die, wie sich in Anlehnung an einen Mönch aus der Gründerzeit der europäischen Universität sagen lässt, für die Wissensdurstigen eine geistige Heimat geworden ist. Die Zuversicht ist ungebrochen, dass auch in der Zukunft, in der die älteren Menschen in noch unbekannte soziale Rollen hineinwachsen, die Bildungsbedürftigen jeder couleur eine Heimat der Wissenschaft in der U3L suchen und finden werden.

*Günther Böhme, Vorsitzender der Universität
des 3. Lebensalters im Sommersemester 2012,
dem 60. Semester der U3L*

(www.uni-frankfurt.de/43729659/
Grusswort-30-Jahre-U3L.pdf)

7. Was bedeutet es, Bildung im Alter zu untersuchen? (Frank-Olaf Brauerhoch)

Die Angebote an die Studierenden an der Universität des Dritten Lebensalters finden in einem sich verändernden universitären und studentischen Umfeld statt: im Rahmen der europaweiten Anpassung der Studienabschlüsse (Bologna Prozess) werden die Studienverläufe der „Regelstudierenden“ über die Schaffung von Bachelor- und Masterstudiengängen und über die Eintaktung in ein System von Credit-points miteinander synchronisiert. Durch die Normierung des Studienangebots in Bachelor- und Masterstudiengänge sollen die Studierenden „schneller einen Abschluss (erreichen) und Hochschulen international wettbewerbsfähiger (werden)“ (Pressemitteilung BM Bildung und Forschung vom 29.01.04). Hinzu kommen die (in fast allen Bundesländern durchgesetzte) Einführung von Studiengebühren, die Neuorganisation des „Lehrkörpers“ durch

die Schaffung von Junior-Professuren und der Veränderung der Besoldungsstrukturen. Diese Veränderungen in der Universitätslandschaft werden von den Einen als längst überfällige Anpassung der Strukturen an die Erfordernisse einer modernen Universität angesehen; Andere wiederum sehen darin die endgültige Aufgabe des humboldtschen Bildungsideals der Einheit von Lehre und Forschung und des „Ausverkaufs“ der Universitäten zugunsten kurzfristiger wirtschaftlicher Interessen.

Verändert hat sich durch diese Reformen das Verhältnis zwischen Studierenden und Lehrenden: Lehrende werden als „Dienstleister“, ihre Lehrangebote als „Produkt“ und die Studierenden als „Kunden“ kategorisiert und damit verbund und berechenbar gemacht. Diese Veränderungen werden von einem umfangreichen System an Evaluierungen und Qualitätssicherungen begleitet. Die Begrifflichkeiten der Betriebsökonomie haben sich endgültig auch des Bildungsbereichs bemächtigt, und die Studierenden verhalten sich dem Lehrangebot gegenüber rational, wenn sie persönliche Kosten (investierte Zeit) und erwartbaren Nutzen (die durch den Besuch erreichbaren Creditpoints) vor ihrer Investition (sprich vor dem Besuch einer bestimmten Lehrveranstaltung) gegeneinander abwägen.

Diese politisch gewollten Veränderungen der Bildungslandschaft ließen eine sich ausdifferenzierende Evaluationsindustrie entstehen, die sich nicht auf Universitäten beschränkt, sondern auch auf öffentliche Schulen und Volkshochschulen übergreift. Zu Beginn der – in einigen Bundesländern (z. B. im Jahre 2000 in Baden-Württemberg) per Hochschulgesetz vorgeschriebenen Evaluierungen der Lehre wurde damit die Hoffnung auf eine Chance zu Veränderungen des universitären Hochschulbetriebs hin zu einem partizipativen Lehren und Ler-

nen verbunden. Diese Hoffnungen auf Veränderungen sind einer Müdigkeit beim Ausfüllen formalisierter Befragungen gewichen. „Bildungserfolge einfach messbar (zu) machen“ versprechen die Anbieter von Evaluationssoftware, derer sich Universitäten, Volkshochschulen und Kultusbehörden inzwischen bedienen. Hier wird die Illusion der Messbarkeit von Bildungserfolgen endgültig zur Ware. (...)

Demgegenüber erscheinen die Studien- und Lehrbedingungen an der Universität des Dritten Lebensalters auf den ersten Blick als „unzeitgemäß“, doch zugleich der Selbstbegründung verpflichtet. Der Bildung im Alter kann nicht – wie derzeit der Bildung für eine Berufstätigkeit – ein in seiner Erreichung unmittelbar messbarer Zweck unterstellt werden. Über Bildung im Alter zu forschen und Bildungsangebote im Alter zu evaluieren, bedeutet, den Eigensinn von Bildung im Alter zu verstehen und die Angebotsstrukturen daraufhin zu überprüfen. (...)

Hier zeigt sich eine Parallele zu den Versuchen, das universitäre und kommerzielle Evaluationsgeschäft, das sich (notwendigerweise) meist in der standardisierten quantitativen Befragung erschöpft, aus seiner Begrenztheit zu Befreiten und um die Variante „qualitative Evaluation“ zu erweitern. (vgl. Udo Kuckartz, Thorsten Dresing, Stefan Rädiker Claus Stefer: Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis, Wiesbaden 2008). Durch die Auswertung der fallbezogenen Interviews, in denen nach den individuellen Verläufen von Bildungsprozessen gefragt wurde, ergaben sich in der vorgestellten Untersuchung „umfassende Vorschläge zur Änderung des Veranstaltungskonzepts.“ Demgegenüber sei, so die Autoren, die üblicherweise eingesetzte standardisierte quantitative Evaluation „vornehmlich beschreibend und bewertend“ (S. 67).

Das leitfadengestützte Interview hingegen vermeide die bei quantitativen Erhebungen stets mit „eingewobene Normativität“, die sich in den abgefragten Stellungnahmen ausdrückt – und, so könnte man ergänzen, sich daher als Methode gut für die Implementierung der im bildungspolitischen Raum neu gesetzten Normen eignet.

Die Befragung der Studierenden an der Universität des Dritten Lebensalters hatte den Anspruch, gerade keine eingewobene Normativität in den Antworten zu reproduzieren, sondern ergebnisoffen und neugierig zu sein. Das forschungsleitende und -begründende Interesse lag in der Frage, ob sich in der Wahl von Veranstaltungen und im Studienverhalten der Älteren bestimmte Charakteristika zeigen und ob diese – falls vorhanden – mit den „Phasen des Alters“ (vgl. Böhme Kapitel 1), in Zusammenhang stehen. Dies konnte nur über eine in einem bestimmten Zeitverlauf kontinuierliche Befragung derselben Personengruppe erfolgen. Doch bereits die Mühen und zum Teil das Scheitern einer ad personam kontinuierlichen Datenerhebung brachte zusammen mit den Angaben zu der Frage, ob und wenn ja welche Veränderungen es im persönlichen Lebensumfeld im jeweiligen Semester gegeben habe, den Befund, dass das Studium an der U3L zwar von den Zwängen des Berufsalltags frei und gegenüber dem Regelstudium eher selbstbestimmt ist, die kontinuierliche Teilnahme an den Veranstaltungen der U3L aber oftmals durch die Widrigkeiten des Alterns (eigene Krankheiten und Pflegebedürftigkeit oder die von nahen Angehörigen) verhindert wird. Die Antworten auf eine Frage, die sich nicht auf den eigentlichen Forschungsgegenstand (Besuch von Lehrveranstaltungen) bezogen haben, erhellen das Verständnis darüber, wie dieser Gegenstand „genutzt“ wird (...).

Sicherlich will das hier angewandte und im Zeitverlauf angepasste Verfahren keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben, dies würde dem Verfahren selbst widersprechen. Entscheidend ist, dass die Erkenntnisgewinne nicht über eine standardisierte quantitative einmalige Befragung möglich gewesen wären. Vielmehr wurde über eine Mischung von offenen und geschlossenen schriftlichen Fragen in der Zeitreihe ein Bild über Studienverläufe und über die sie mit bestimmenden Einflussfaktoren gewonnen. Damit werden Rückschlüsse auf die vielfältigen Bezüge möglich, in denen Bildungsprozesse älterer Menschen stehen. Diese empirisch gewonnenen Ergebnisse erlauben eine Überprüfung und Erweiterung der theoretischen Annahmen zur Bildung im Alter. Gleichzeitig gewinnen die Ergebnisse auch praktische Relevanz: Durch die sich ihnen anschließenden Interpretationen wird ein Begründungszusammenhang und zukünftiger Orientierungsrahmen für die Angebote der U3L geliefert. Damit stehen die Verlaufsbefragungen im Kontext der Begleitforschung zur U3L und können in ihrem Ertrag im Hinblick auf das Studienangebot als eine weitere Variante „qualitativer Evaluation“ bezeichnet werden.

Auszüge aus: Günther Böhme, Frank-Olaf Brauerhoch, Silvia Dabo-Cruz: Lust an der Bildung: Resultate eines gerontologischen Projekts zu Studienverläufen im dritten Lebensalter. Schulz-Kirchner Verlag GmbH, Idstein 2010, S. 84-92 (www.brauerhoch.de/pdf/Lust_an_der_Bildung-Auszug.pdf)

BAG WiWA der DGWF

Die Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA) in der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbil-

dung und Fernstudium e. V. (DGWF) ist der Zusammenschluss der für die wissenschaftliche Weiterbildung älterer Erwachsener verantwortlichen Institutionen wie Hochschulen und mit ihnen kooperierender Einrichtungen, z. B. „Universitäten des dritten Lebensalters“, „Seniorenakademien“ oder andere Anbieter eines Seniorenstudiums. Die BAG WiWA unterstützt die bildungspolitische Organisation und Sicherstellung der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer. Sie ist ein bundesweites Forum für Diskussionen, Erfahrungsaustausch und konzeptionelle Weiterentwicklung der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Information: dgwf.net/arbeitsgemeinschaften/bag-wiwa/ueber-die-bag-wiwa/

Oldenburger Erklärung zur Förderung der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer der BAG WiWA in der DGWF

Der demografische Wandel wird in den kommenden Jahren die europäischen Gesellschaften wesentlich prägen und sie vor Gestaltungsaufgaben stellen, die mit vielfältigen Lernprozessen verbunden sind. Es ist jetzt schon zu beobachten, dass mit der Veränderung des Altersaufbaus der Bevölkerung auch der Anteil aktiver und bildungsinteressierter älterer Menschen wächst. Daher ist eine Weiterentwicklung von Strukturen notwendig, die Bildung und Lernen in allen, besonders auch in späten Lebensphasen, ermöglichen und fördern.

Die Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA) setzt sich für lebenslanges Lernen ein und unterstützt als bundesweites Forum von über 50 deutschen Hochschulen besonders den Bestand und die Weiterentwicklung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote für ältere Menschen.

Als Netzwerk bündelt die BAG WiWA Wissen und Erfahrungen, die auf langjähriger Forschungstätigkeit sowie institutioneller Arbeit auf nationaler und internationaler Ebene basieren und treibt auf dieser Grundlage die Weiterentwicklung von Theorie und Praxis der wissenschaftlichen Bildung im Alter voran. Die Studienangebote an Hochschulen sind in ihrem Wissenschafts- und Forschungsbezug vielfältig und setzen sich innovativ mit dem Brückenschlag zwischen Wissenschaft und Gesellschaft auseinander. Die bisherige Entwicklung ist durch ein großes Engagement der Akteure gekennzeichnet. Für einen nachhaltigen Erfolg bedarf es aber auch einer gesteigerten öffentlichen Wahrnehmung der Bildungsarbeit mit Älteren in ihren Potentialen sowie einer angemessenen Unterstützung durch alle gesellschaftlichen Gruppen.

Daher stellt die BAG WiWA die folgenden Forderungen auf:

1. Die BAG WiWA beruft sich auf aktuelle Forschungsergebnisse und Best-Practice-Beispiele, die unmissverständlich aufzeigen, dass das Lernen im Alter entscheidend dazu beiträgt, aktive gesellschaftliche Teilhabe sicherzustellen und einen zukunftsorientierten Dialog der Generationen zu ermöglichen. Auch zum Erhalt von Gesundheit, Selbstständigkeit und Lebensqualität älterer Menschen tragen Bildung und Lernen entscheidend bei. Die BAG WiWA fordert daher von allen Beteiligten:
Lassen Sie das gesicherte Wissen um die positive Wirkung des Lernens im Alter zu einem entwicklungstreibenden Bestandteil der gesellschaftlichen, politischen und wissenschaftlichen Diskurse werden.
2. Die BAG WiWA stellt fest, dass trotz der demographischen Entwicklung,

die ein neues Rollenverständnis des Alters erfordert, die Bildungsbedürfnisse und -potentiale älterer Menschen marginalisiert werden und im Bildungsbereich eine Separierung der Altersgruppen vorherrscht. Sie ruft daher die Entscheidungsträger aus Politik und Wissenschaft auf:

Treten Sie dafür ein, dass ältere Menschen im Bildungsbereich stärker in den Blick geraten und fördern Sie dazu den Ausbau von Bildungsangeboten für Ältere sowie Konzepte intergenerationellen Lernens.

3. Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung verstehen sich als Mittler zwischen Wissenschaft und Gesellschaft. Indem sie in ihren Programmen für lebenslanges Lernen Wissenschaft mit Lebens- und Berufserfahrung verknüpfen, erschließen sie die spezifischen Bildungspotentiale und die gesellschaftliche Produktivität der älteren Generation. Die BAG WiWA sieht hier besonders die Hochschulen in der gesellschaftlichen Verantwortung. Von den Hochschulen fordert die BAG WiWA:
Stärken Sie die Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung, institutionell wie auch strukturell. Unterstützen Sie sie in ihrem Bemühen, die Wissenschaftsbeteiligung Älterer sicherzustellen, auszubauen und durch Forschung zu begleiten.

4. Die BAG WiWA weiß, dass es nicht nur geeigneter Konzepte und Programme bedarf; diese müssen vielmehr auch finanziell abgesichert sein. Die BAG WiWA appelliert daher an die Vertreterinnen und Vertreter aus Bund, Ländern und Kommunen:
Stellen Sie finanzielle Mittel bereit, die das lebenslange Lernen und insbesondere die wissenschaftliche Weiterbildung fördern. Dazu sind ress-

ortübergreifende Lösungsansätze und die öffentliche Unterstützung durch Förderprogramme unerlässlich.

5. Das „Memorandum über lebenslanges Lernen“ der Europäischen Kommission ist bisher nur äußerst unbefriedigend umgesetzt. Dabei ist das Ziel einer für alle zugänglichen und an den Bedürfnissen und Erfordernissen der Adressatinnen und Adressaten ausgerichteten lebenslangen Bildung weiterhin erstrebenswert. Die BAG WiWA fordert alle zuständigen Akteure im Bildungs-, Kultur- und Sozialbereich auf:

Engagieren Sie sich mit uns gemeinsam für die Verbreitung, Gestaltung und Weiterentwicklung von Bildungsangeboten, die die Inklusion aller Lebensalter und gesellschaftlichen Gruppen anstreben und für ältere Menschen während und nach der beruflichen bzw. familiären Tätigkeit attraktive Lernchancen bieten. Lassen Sie uns dieses Ziel entschlossen und mit gemeinsamer Verantwortung weiter verfolgen.

Information: dgwf.net/fileadmin/user_upload/BAG-WiWA/DGWF-BAG-WiWA-Oldenburger-Erklärung.pdf

Zielgruppenanalyse und Forschungsfragen der BAG WiWA

Der Erforschung der Zielgruppen der BAG WiWA kann man sich von zwei Seiten nähern. Zum einen gibt es die unmittelbare Zielgruppe der Mitglieder; dies sind im Wesentlichen die Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung für Ältere. Zum anderen gibt es eine mittelbare Zielgruppe, nämlich die Teilnehmenden (...).

Zurzeit gibt es in Deutschland insgesamt 88 staatliche Universitäten. An 45

gibt es lediglich die Möglichkeit der Gasthörerschaft (d. h. nur Öffnung des regulären Lehrangebots ohne zusätzliche Beratungs- oder Veranstaltungsangebote). An 43 weiteren Hochschulen gibt es dagegen über die allgemeine Gasthörerschaft hinausgehende zusätzliche Angebote für Ältere. Daneben gibt es weitere private Einrichtungen, die entsprechende Programme anbieten; allerdings sind nicht alle staatlichen wie privaten Träger Mitglieder der BAG WiWA. Einen aktuellen Stand über Angebots- und Organisationsformen der Anbieterseite möglichst bundesweit zu erheben, kann als eine zukünftige Aufgabe der BAG WiWA identifiziert werden.

Die Entwicklung der mittelbaren Zielgruppe der Teilnehmenden ist im Laufe der Zeit mit zahlreichen Studien (meist in Form der klassischen Teilnehmerbefragung) recht gut begleitet worden. Die Anbieter, insbesondere die Mitglieder der BAG WiWA, sind hier die entscheidende Schnittstelle, denn nur sie erreichen die Teilnehmenden unmittelbar. Auch wenn es verschiedene nationale und internationale Studien zu dieser Zielgruppe gibt, so sind für die BAG WiWA die lokalen Untersuchungen ihrer Mitglieder besonders interessant. Im Vergleich mit den übergreifenden Studien ermöglichen sie eine Validierung und Spezifizierung der Ergebnisse.

Es kommt nun darauf an, vorliegende Ergebnisse zu sammeln und möglichst allen Mitgliedern zugänglich zu machen sowie neue Untersuchungen mit möglichst einheitlichen und vergleichbaren Instrumenten durchzuführen. Beiden Zielen widmet sich ein Arbeitskreis der BAG WiWA, der sich auf der Jahrestagung 2015 in Kiel zusammengefunden hat und sich seitdem regelmäßig trifft. In dem so bezeichneten BAG-WiWA-Arbeitskreis Forschungsfragen und Statistik wurden in einem ersten Arbeitspa-

ket Studien der letzten zehn Jahre aus sieben deutschen Städten in einer Synopse zusammengefasst, um daraus möglichst einheitliche und universell einsetzbare Items zu extrahieren. (...)

Was sagen bisherige Befunde über die mittelbare Zielgruppe der Teilnehmenden und was sind die Hypothesen für zukünftige Studien und Aufgabengebiete? In der hier gebotenen Kürze kann darauf nur exemplarisch geantwortet werden. Außer Frage dürfte die lebenslange Lernfähigkeit des Menschen stehen, die durch Studien der namhaftesten Altersforscher inzwischen hinreichend belegt und publiziert worden ist. [Mit Blick auf die] weitestgehend standortunabhängigen soziodemografischen Merkmale von Teilnehmenden an Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere [kann folgende Situation] beschrieben werden:

- Das Geschlechterverhältnis ist nahezu ausgeglichen, ein höherer Anteil von Frauen oder Männern variiert unter den Standorten nur geringfügig.
- Die Teilnehmenden kommen zum großen Teil aus bildungsaffinen Milieus, knapp zwei Drittel haben eine Hochschulzugangsberechtigung, rund die Hälfte von ihnen hat bereits einen akademischen Abschluss. Bildungsferne Milieus werden zwar auch erreicht, sind an allen Standorten aber deutlich unterrepräsentiert
- Das Durchschnittsalter liegt nach den sieben zugrunde gelegten Studien bei 67 Jahren.
- Fragt man nach der Motivation für die Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung im Alter, steht ganz klar die Befriedigung individueller Bildungsinteressen und der Wunsch, „geistig fit bleiben“ zu wollen, im Vordergrund. Altruistische Motive (z. B. ehrenamtliches Engagement) werden zwar durchweg genannt,

spielen aber eine eher nachgeordnete Rolle. Auch das Motiv, Bildung nachzuholen, für die früher keine Zeit war oder zu der kein Zugang bestand, scheint mehr und mehr in den Hintergrund zu treten. Insgesamt haben die Teilnehmenden eine hohe intrinsische Motivation und messen der Bildung einen hohen und zweckfreien Eigenwert bei.

- Neben der Teilhabe an wissenschaftlichen Lehrveranstaltungen ist für gut ein Drittel der Teilnehmenden der gemeinsame Vorlesungs- bzw. Seminarbesuch mit jüngeren Studierenden wichtig. Allerdings kommt es nicht in gleichem Maße zu einem intergenerativen Austausch oder intergenerativer Zusammenarbeit. Mehrfach wird angeführt, dass die Curricula seit der Bologna-Reform der Studiengänge zu restriktiv seien und damit Raum und Zeit für die Zusammenarbeit mit Jüngeren für beide Seiten eher eingeschränkt sind. In den Ergebnisberichten der Studien wird denn auch von den Auswertenden häufig die Sorge artikuliert, dass die Bologna-konformen Studiengänge zu einer Desintegration der Älteren im akademischen Lehrbetrieb und einer Segregation dieser Zielgruppe in eigens für sie geschaffene Veranstaltungsformate führen können. (...)
- Bei den Lernstilen legen die Teilnehmenden ein zunehmend rezeptives Verhalten an den Tag, die Vorlesung ist das bevorzugte Veranstaltungsformat, das Zuhören und Mitschreiben die bevorzugte Beteiligungsform. Eine praktische Konsequenz dieses Ergebnisses könnte sein, partizipativere Lernstile und die Bereitschaft zu aktiver Mitarbeit und eigenen Beiträgen gerade im Hinblick
 - auf intergenerative Zusammenarbeit und die Hebung von Erfahrungsschätzen der Älteren zu fördern.
 - Wenig erforscht ist bisher die Haltung der Lehrenden gegenüber den Älteren. Ihnen wird zwar von den Älteren eine hohe Wertschätzung entgegengebracht und eine hohe Fachkompetenz zugesprochen, die Einstellungen der Lehrenden selbst sind bisher aber bestenfalls aus informellen Gesprächen ableitbar. Eine Wertschätzung der Älteren und ihrer Wissens- und Erfahrungsressourcen wird durchaus genannt, ihre Teilhabe in der Regel befürwortet, jedoch stehen dieser Zwänge der Bologna-Administration und daraus folgende zeitliche Engpässe häufig im Wege.

Insgesamt belegen die Befunde im Zeitverlauf eine hohe Stabilität der Zielgruppen. Extreme Entwicklungen sind nicht nachweisbar, interessant bleiben die Veränderungen im Detail, wie z. B. Längsschnittvergleiche unterschiedlicher Standorte oder regionale bzw. standortbezogene Unterschiede der Angebotsstruktur und ihre Auswirkungen auf die Teilnehmenden (wobei die umgekehrte Perspektive von Auswirkungen der Teilnehmer-schaft auf die Angebotsstruktur auch zu berücksichtigen wäre). Hierzu bedarf es aber noch differenzierter Auswertungen vorliegender und künftiger Studien.

Auszüge aus: Bertram, T./Dabo-Cruz, S./Pauls, K./Vesper, M. (2017): Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA). In: Hörr, B./Jütte, W. (Hrsg.): Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld: wbv, S. 73-84.

Rezensionen

Christian Bernhard: Erwachsenenbildung und Region: eine empirische Analyse in Grenzräumen. W. Bertelsmann Verlag: Bielefeld 2017. 34,90 €

Die Verbindung von Bildung und Regionalität ist spätestens seit der eher rhetorischen Formel der „katholischen Arbeitertochter vom Land“ von Ralf Dahrendorf ein relevantes Thema der Bildungsdiskussion. Auch in der Erwachsenen-/Weiterbildung ist Regionalität seit langem eine wichtige Thematik, was u. a. mit der Definition von sogenannten regionalen Weiterbildungsclustern verbunden ist oder auch bis heute zu einer regelmäßigen Bildungsberichterstattung in einigen Bundesländern führt. Die „Lernenden Regionen“ sowie „Lernen vor Ort“ waren große Förderprogramme des Bundes mit regionalem Fokus. Der sogenannte Weiterbildungsatlas als Publikation der Bertelsmann-Stiftung, dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung und der FU Berlin sowie die AG Erwachsenenbildung und Raum der DGfE-Sektion Erwachsenenbildung sind weitere Ergebnisse bzw. Aktivitäten, die in den letzten Jahren ein intensives und anscheinend wachsendes Interesse an Raumfragen und Regionalität eindrücklich belegen.

In diese Kontexte ist die Publikation „Erwachsenenbildung und Region – eine empirische Analyse in Grenzräumen“ von Dr. Christian Bernhard (Leiter der europäischen Plattform EPALE in Deutschland bei der Nationalen Agentur beim BIBB in Bonn) zu situieren. Sie ist zugleich seine Promotionsschrift an der Universität Bamberg. Christian Bernhard

beschäftigt sich darin weniger mit dem eher beliebten Kontrast Stadt-Land, sondern innovativ mit zwei Grenzregionen in den jeweiligen Dreiländerecken zwischen Deutschland, Frankreich und Luxemburg sowie zwischen Deutschland, Polen und der Tschechischen Republik. Als eine leitende Forschungsfrage wird genannt: Welche Impulse kann der Begriff „Region“ der Erwachsenen- und Weiterbildung geben?

Die Studie diskutiert für eine Dissertation adäquat grundlegend den Begriff der Region. Weiterbildungspolitik und Steuerung sind wie zu erwarten auch Unterthemen, die beleuchtet werden. Bernhard sucht dann theoretisch und methodisch handlungsgeografische Ansätze für die Erwachsenenbildungsforschung adaptierend fruchtbar zu machen. Interviews mit leitendem und planendem Personal in Weiterbildungseinrichtungen aus den beiden Grenzregionen ermöglichen eine diskursive Auseinandersetzung mit den beiden Regionen aus einer primär organisational verstandenen Perspektive als Lern- und Bildungsorten. Es wird fundiert und anschaulich herausgearbeitet, welche Bedeutung Erwachsenenbildung für die Regionalentwicklung haben kann bzw. hat. Vernetzungen und Netzwerke können demnach neue Handlungsräume erschließen und die Bildungsarbeit sowie die Aneignung von physischer Lebenswelt erweitern, was in manchen Regionen besser oder schlechter zu gelingen scheint. Jeweilige Gelingens- oder auch Scheiternsbedingungen werden sichtbar, wobei oft die westliche Grenzregion besser und die östliche Grenzregion schlechter abschneidet, was nicht erstaunt angesichts der historischen Genese des getrennten und vereinten Europas. Marktkräfte sind neben dem regionalpolitischen Auftrag wichtige Bezugspunkte in vielen Teilen der Publikation.

Die Schrift ist insgesamt sehr interessant und beschreitet weitestgehend Neuland, wenngleich man den einen oder anderen (intensiveren) Bezug auf ältere Studien und Schriften vermissen mag. Der Fokus auf Interviews als Datenmaterial ist plausibel und wird überzeugend methodisch durchgeführt. Eine Erweiterung bzw. Kombination mit weiteren Methoden (Programmanalysen und/oder Regionalstatistiken) hätte verfolgt werden können, um die Interviewaussagen kontextualisierend vertiefend oder auch kontrastierend auswerten zu können. So muss man stellenweise doch sehr den subjektiven Auslegungen und interviewbezogenen Konstruktionen vertrauen. Generell hat den Rezensenten auch gewundert, dass viele diskutierten Themen eigentlich zum Bereich der Programmplanung gehören oder – je nach theoretischer Orientierung – im Schnittfeld zwischen Bildungsmanagement und Programmplanung im Fachdiskurs anzusiedeln sind. Dies wird aber so nicht oder kaum diskutiert, sondern es wird sich auf die handlungszentrierte Geografie in Verbindung mit einem organisationstheoretischem Fokus ausgerichtet. Dies ist einerseits – wie vom Autoren offensichtlich intendiert – eine anregend neue Perspektive für die Weiterbildungs-forschung, aber stellenweise fehlt andererseits doch die Anbindung an bereits vorhandene Fachdiskurse, was der Schrift im mittleren Teil bei der Gliederung und Strukturierung der Arbeit zuträglich hätte sein können. Die Studie argumentiert schließlich für eine stärkere Berücksichtigung von Lerninhalten sowie die Verwendung sozialräumlicher, geografischer Ansätze bei der Erforschung und Entwicklung von Regionen in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Das Schlusskapitel – auch mit seinen „Konsequenzen für die Praxis“ – ist auf einer Seite äußerst komprimiert gehalten für den ei-

ligen Leser. Etwas mehr Ausführlichkeit wäre wohl jedoch noch besser gewesen, da so der hohe Ertrag der Arbeit auf einer Seite nur begrenzt gut sichtbar wird. Die knapp über 200 Seiten umfassende Schrift ist insgesamt einem breiten Leserkreis in Wissenschaft und Praxis sehr zur Lektüre zu empfehlen, da sie einiges an wichtigen und innovativen Impulsen aufweist.

Bernd Käßpflinger

Menke, Barbara/Riekmann, Wibke (Hg.) (2017): Politische Grundbildung. Inhalte – Zielgruppen – Herausforderungen. Wochenschau Verlag: Schwalbach/Ts. 159 Seiten

Der von Barbara Menke und Wibke Riekmann verantwortete Sammelband vereint grundlegende Artikel aus Theorie und Praxis zur politischen Grundbildung Erwachsener. Die Herausgeberinnen begründen die Relevanz der Thematik mit dem – in quantitativen Kompetenzstudien wiederholt festgestellten – Zusammenhang von materieller Armut und Bildungsarmut sowie der damit verbundenen Gefahr der sozialen und politischen Exklusion benachteiligter Gruppen. Vor diesem Hintergrund soll durch den Band eine Diskussion darüber angestoßen werden, was unter politischer Grundbildung zu verstehen sei und welche Aufgabe sie in diesem knapp skizzierten Umfeld habe.

Im ersten Beitrag des Buches beschreibt Caroline Duncker-Euringer den qualitativen Zugang ihrer eigenen Dissertation über die Definition von Grundbildung. Duncker-Euringer stellt die historische Entwicklung des Verständnisses von Grundbildung und die Vielfalt der heute gebräuchlichen Definitionen dar. Anschließend regt sie an, die dahinterstehenden Machtverhältnisse und die dominanten Formen von Literalität mit

Hilfe der New Literacy Studies zu untersuchen. Anhand ihrer eigenen Forschung beschreibt Duncker-Euringer, welche Aspekte Grundbildung im Verständnis von Grundbildungsverantwortlichen in deutschen Bildungsministerien beinhaltet. Sie resümiert vielfältige Grundbildungsaspekte und differenziert unterschiedliche Verständnisse anhand des Beispiels der politischen Grundbildung.

In einem zweiten definitorischen Text versucht Zeuner den Begriff „politische Grundbildung“ inhaltlich zu klären. Der Bestimmung der politischen Grundbildung nähert sie sich über einen kritischen Bildungsbegriff: Zentral für ihr Verständnis von politischer Bildung ist damit „die Entwicklung von Mündigkeit, von Kritik- und Urteilsfähigkeit mit dem Ziel der Emanzipation“ (S. 47) in der Demokratie. Die Autorin macht deutlich, dass politische Bildung nicht nur Wissen, sondern insbesondere politische Handlungsfähigkeit vermitteln solle, mit dem Ziel, das Recht auf Mitsprache und Veränderung wahrnehmen zu können. Aufgabe von politischer Grundbildung sei es, inklusive Angebote für Menschen zu schaffen, die vergleichsweise selten ihre politischen Partizipationsmöglichkeiten wahrnehmen.

Empirisch werten Helmut Bremer und Natalie Pape Interviews mit Teilnehmenden in Alphabetisierungskursen aus und verbinden dabei Milieuforschung und New Literacy Studies. Grundlegende politische Handlungen und gesellschaftliches Engagement der Teilnehmenden zu erreichen sei kein unüberwindbares Hindernis. Jedoch werde „wiederholt die etablierte politische Sprache problematisiert, die etwa in Zeitungsartikeln oder politischen Diskussionen zum Ausdruck komme“ (S. 68). Die geringere politische Partizipation bildungsferner Gruppen führen die Autorin und der Autor weniger auf politi-

sches Desinteresse, sondern auf (Selbst-) Exklusion wegen der Nichtbeherrschung der legitimen politischen Praktiken zurück.

Anke Grotlüschen stellt in ihrem Artikel über das Konzept der „Global Competence“ der OECD die internationale Bedeutung und die Zusammenhänge der Diskussion um politische Grundbildung, deren Bezüge zur Globalisierung sowie die Entwicklung des Konzeptes Global Competence dar. Sie kritisiert dieses inhaltlich, methodisch und politisch als eine Förderung der globalen Konkurrenz und Anpassung. Mit Bezug zu Klaus Seitz (2002) stellt Grotlüschen sodann den als ignoriert beschriebenen, aber existierenden Diskurs zu Global Education dar und diskutiert diesen mit Blick auf Global Competence.

Zum Abschluss der Beiträge aus der Forschung beschreiben Jürgen Gerdes und Uwe H. Bittlingmeyer in der Tradition des emanzipatorischen Humanismus überzeugend die Notwendigkeit der Menschenrechte als explizites eigenständiges Thema innerhalb der politischen Grundbildung. Sie argumentieren anhand von Studienergebnissen und aktuellen politischen Entwicklungen, dass Menschenrechtsbildung innerhalb der Gesellschaft nicht ausreichend vorhanden sei und begründen die Bedeutung der Bildung über Menschenrechte für die Wirkung eben dieser.

In drei Praxisbeispielen stellen Sonja Puchelski, Christina Herrmann und Ahmet Sinoplu unterschiedliche Beispiele politischer Grundbildungsprojekte dar. Puchelski diskutiert die Angebote der politischen Grundbildung von ARBEIT UND LEBEN und konzentriert sich dabei auf Bildungsangebote für bildungsbenachteiligte Jugendliche. Herrmann stellt ein Projekt zur politischen Bildung von Langzeiterwerbslosen des Nell-Breuning-Haus vor. Hier sollten die

Teilnehmenden ein Format entwickeln und durchführen, um Langzeitarbeitslose und Politikerinnen und Politiker miteinander ins Gespräch zu bringen. Der Dialog als Zielsetzung wird auch in dem Interview mit Sinoplu über die politische Grundbildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund betont, welches den Sammelband abschließt.

Barbara Menke und Wibke Riekmann haben mit dem Buch „Politische Grundbildung“ ein aktuell außergewöhnlich diskussionswürdiges Thema aufgenommen. Die thematische Vielfalt der durchweg lesenswerten Beiträge zeigt die Bandbreite der Diskussion. Es wird aber

auch deutlich, dass in der Erwachsenenbildung kein einheitliches Verständnis über den Umfang und Inhalt der politischen Grundbildung existiert. Die Rezensentin und der Rezensent vermissen die Diskussion einer möglichen Abgrenzung von politischer Bildung und Grundbildung sowie einen internationaleren Blick auf die Thematik, bspw. mit Berücksichtigung von Themenbereiche wie der Friedensbildung. Der im Vorwort formulierte Anspruch des Anstoßes einer Diskussion wird durch den vorliegenden Sammelband aber fraglos erfüllt.

Gregor Dutz und Helen S. Heinrichs

Mitarbeiter/innen

Hartmut Boger, Jg. 1952, zuletzt: Direktor und Fachbereichsleiter Gesellschaft der vhs Wiesbaden (1989-2016) – Veröffentlichungen u. a.: Bildung für alle! Kulturleben und Bildungsstreben in Wiesbaden seit 1800, Wiesbaden 2000, Schönheit – Liebe – Glück. Begriffe in Gedichten. Wiesbaden 2017.

Silvia Dabo-Cruz, Dipl.-Päd., Jg. 1958, Leiterin der Geschäftsstelle der Universität des 3. Lebensalters an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main – Veröffentlichungen u. a.: Die Universität als Lernort für das 3. Lebensalter. In: Prömper, Hans/Richter, Robert (Hrsg.): Werkbuch neue Altersbildung. Praxis und Theorie der Bildungsarbeit zwischen Beruf und Ruhestand. Bielefeld 2015, S. 259-269; Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA). In: Hörr, Beate/Jütte, Wolfgang (Hrsg.): Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung, Bielefeld 2017, S. 73-84 (zusammen mit Bertram, Thomas; Pauls, Karin; Vesper, Michael).

Christiane Ehse, Dr., Jg. 1963, stv. Verbandsdirektorin, pädagogische Leiterin im Hessischen Volkshochschulverband e.V. – Veröffentlichungen u. a. im Schwerpunktbereich Organisationsforschung und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung, zuletzt: Von der Euphorie des Anfangs zu pragmatischen Strategien. Bilanz der langjährigen Qualitätsentwicklung der hessischen Volkshochschulen im Kontext von LQW. In Hessische Blätter für Volksbildung 2016, H. 2, S. 150-160.

Sigrid Nolda, Dr., Professorin für Erwachsenenbildung an der TU Dortmund i. R. –

Veröffentlichungen u. a.: Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Darmstadt 2015³; Fremdsprachenlernen Erwachsener. Bielefeld 2017.

Wolfgang Seitter, Dr. phil., Jg. 1958, Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Philipps-Universität Marburg – Veröffentlichungen u. a. Geschichte der Erwachsenenbildung. 3. Auflage. Bielefeld 2007; Weiterbildungsbericht Hessen 2015. Wiesbaden 2016 (zus. mit Timm C. Feld und Michael Schemmann).

Andreas Seiverth, Jg. 1950, ehem. Bundesgeschäftsführer der DEAE (1991-2016) – Veröffentlichungen u. a.: Erwachsenenbildung in der Verantwortung religiöser Gemeinschaften. In: von Hippel, A./Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenen- und Weiterbildung. 6. Auflage. Wiesbaden 2017. Im Erscheinen; Weisheit als Grundbegriff Evangelischer Erwachsenenbildung. Begründungsmotive für die Erwachsenenbildung im Anschluss an Karl Ernst Nipkow. In: Schweitzer, F./Elsenbast, V./Schreiner, P. (Hrsg.): Religionspädagogik und evangelische Bildungsverantwortung in Schule, Kirche und Gesellschaft. Mit Karl Ernst Nipkow weiterdenken. Münster 2016, S. 93-115.

Heinz-Elmar Tenorth, Dr. phil., Dr. h.c., Jg. 1944, Professor für Historische Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin (bis 2011) – Veröffentlichungen u. a. Einführung in die Historische Pädagogik. Darmstadt 1990 (zusammen mit G. Böhme); Geschichte der Erziehung. Weinheim/Basel. 5. Aufl. 2010; Die „Erziehung gebildeter Kommunisten“ als Aufgabe und Problem. Erziehungsforschung in der DDR zwischen Theorie und Politik, Wissenschaftssystem und Praxis. In: S. Reh u. a. (Hrsg.): Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990. Weinheim/Basel 2017, S. 207-275.

FORSCHUNG

Zugänge zum Fremdsprachenlernen Erwachsener

➤ wbv.de/erwachsenenbildung

Die Autorin öffnet das Thema Fremdsprachenlernen Erwachsener für die Perspektive der Erwachsenenbildungsforschung und formuliert Forschungsdesiderate und Anforderungen an eine zukünftige facettenreiche Grundlagenforschung.



Sigrid Nolda

Fremdsprachenlernen Erwachsener

Qualitative Zugänge

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

2017, 274 S., 34,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5920-4

Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

wbv Media 0521 91101-0 wbv.de





Virtuelles Lehren und Lernen

➔ wbv.de/e-learning

In der 5. Auflage des Standardwerkes wurden alle Themen aktualisiert und ergänzt. Das Handbuch ist ein vollständiges Kompendium der Didaktik des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien in allen Bildungsbereichen. Es thematisiert alle Aspekte der Planung, Produktion, Implementierung, Durchführung, Evaluation und Qualitätssicherung erfolgreicher E-Learning Angebote.



Patricia Arnold, Lars Kilian, Anne Thillosen,
Gerhard M. Zimmer

Handbuch E-Learning

Lehren und Lernen mit digitalen Medien

5. überarbeitete Auflage

2018, 638 S., 59,00 € (D)

ISBN 978-3-8252-4965-6

Als E-Book bei utb-shop.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

wbv Media 0521 91101-0 wbv.de

