

## Fünf Thesen zur Erwachsenenbildung

# »Hier stehe ich und kann nicht anders«

JOHANNES SABEL

In einer Zeit, die von »alternativen Fakten« und »Fakes« geprägt ist, erscheint die Beschäftigung mit den Fundamenten der Erwachsenenbildung geboten: Was ist unumstößlich, was unhintergebar? Der Autor begründet in seinem Beitrag thesenhaft die christlich-aufklärerisch geprägten normativen Ansprüche, die für ihn konstitutiv für die Erwachsenenbildung sind.

Mit dem Thema »Fakt oder Fake« wird nicht nur nach gesichertem Wissen gefragt, sondern auch nach Wahrheitsansprüchen. Diese Frage wird hier mit Blick auf die Erwachsenenbildung mit einer spezifischen Differenzierung aufgenommen: Nicht konstitutive Wahrheiten der Erwachsenenbildung sollen hier dargestellt werden (wie etwa die notwendige Voraussetzung, dass die Erwachsenenbildung von einer grundsätzlichen Lernfähigkeit des Menschen ausgeht<sup>1</sup> oder dass es bei der Erwachsenenbildung immer auch um einen Kommunikationsprozess geht), sondern normative Ansprüche an Erwachsenenbildung. Die hier formulierten Thesen leisten damit einen Beitrag zur Auseinandersetzung darüber, welche Ansprüche und welches Selbstverständnis Erwachsenenbildung nicht unterbieten darf, solange sie sich der Mitarbeit an einer humanen Gesellschaft verpflichtet sieht.

Dass es um eine solche Verpflichtung auf eine humane Gesellschaft gehen muss – also auf eine Gesellschaft, die, schlagwortartig, allen Menschen eine konkrete und realistische Möglichkeit bietet, zu (über-) leben, dies unversehrt zu tun, sich zu entfalten, teilzuhaben, auf eine Gesellschaft, die vom

Grundsatz der Gerechtigkeit sowie der Solidarität mit den Schwächsten geleitet ist, für zukünftige Generationen Lebensmöglichkeiten auf diesem Planeten erhält u. v. m. –, bildet bei den hier formulierten Überlegungen eine Voraussetzung, die einen Wahrheitsanspruch erhebt. Diesen erheben sie insofern, als es keine anderen sinnvollen Zielperspektiven von Erwachsenenbildung in ihrer gesellschaftlichen Verantwortung geben kann, ohne verdeckt oder offensichtlich destruktive Ziele zu sinnvollen für die Gesellschaft erklären zu müssen.

Die hier formulierten Thesen sind ihrem Charakter nach normativ. Normative Prämissen in der Erwachsenenbildung variieren je nach pädagogischer Theorie und Zielstellung: Erwachsenenbildung kann als Beitrag zur kontinuierlichen Anpassung des Individuums an die sich wandelnden Herausforderungen einer Gesellschaft begriffen werden: als Beitrag zu einem lebensbegleitenden Anpassungsprozess. Erwachsenenbildung kann als Instrument kontinuierlicher Aneignung immer neuer Fähigkeiten verstanden werden, die die Produktivität einer Gesellschaft resp. Wirtschaft festigen oder gar steigern: als Beitrag zum Produktivitätserhaltungs- und -steigerungsprozess. Erwachsenenbildung kann als identitätsbildend verstanden werden in dem Sinne, dass sie Perspektiven auf Sinnhorizonte, Selbstverständnisse, ja Selbstentwürfe

<sup>1</sup> An dieser Stelle sei Josef Schrader gedankt für die Differenzierung in konstitutive und normative Voraussetzungen der Erwachsenenbildung.

eröffnet: als Beitrag zum Selbstfindungs- und -konstruktionsprozess. Erwachsenenbildung kann als Lernprozess reflektierender Distanzgewinnung zum Gegebenen verstanden werden: als Kritik- und Emanzipationsprozess des Einzelnen als Teil eines gesellschaftlichen Humanisierungsprojektes. Schließlich kann Erwachsenenbildung funktional in systematisch-institutioneller Perspektive verstanden werden: als vierter Bereich des organisierten Lernens, der bestimmte methodisch-didaktische Prinzipien, Zielgruppen, Träger und Themenbereiche in sich versammelt. Angesichts dieses (noch erweiterbaren) »Chores« von (Selbst-) Verständnissen der Erwachsenenbildung wird hier von einer Diagnose ausgegangen, die diese Differenzierung der Erwachsenenbildung als Ergebnis einer spezifischen historischen Entwicklung versteht. Dies führt zur ersten der fünf Thesen.

**1. Kritisch-reflexive Erwachsenenbildung:  
Erwachsenenbildung muss sich als Teil eines  
dialektischen Prozesses der Moderne reflektieren,  
um Bildung zu sein**

Helmut Peukert hat auf den »Widerspruch von Bildung und Herrschaft« hingewiesen, der sich in der Moderne in besonderer Weise in einer Ambivalenz der Bildung (auch der Erwachsener) fortsetzt: Erwachsenenbildung folge einerseits den Bedarfen und Tendenzen der sich modernisierenden Gesellschaft, ja »treibt sie mit der Entwicklung organisierten Lernens« an; und zugleich ist sie auf der Suche »nach Alternativen, nach neuen Lebensformen, die aus gesellschaftlicher Zersplitterung und Entfremdung herausführen sollen« (Peukert, 2015, S. 20–21). Affirmativ-kompensatorische wie kritisch-emanzipatorische Selbstverständnisse der Erwachsenenbildung sind sozusagen zwei Momente desselben Prozesses moderner Emanzipations- wie Selbststeigerungsvorhaben.

Peukerts Analyse lehnt sich an die Vorstellung eines dialektischen Aufklärungsprozesses an: Aufklärung – als historischer und ideengeschichtlicher Entstehungsort heutiger Erwachsenenbildung – erhebt mit der Befreiung aus überkommenen Menschen-, Welt- und Gesellschaftsbildern zugleich neue Machtansprüche, und zwar im gesellschaftlichen, ökonomischen und kulturellen Feld. Das Umschlagen von Emanzipationsbestrebungen in Machtsicherungs- und -steigerungstechniken im Gefolge der Aufklärung ist eine Dynamik, der sich die Erwachsenenbildung bewusst bleiben muss.

Konkret: Das Bild einer Erwachsenenbildung als Beitrag zu einer kritisch-reflexiven Selbstwerdung als Teil des gesellschaftlichen Fortschritts zu Freiheit, Gleichheit, Solidarität, Teilhabe, Gerechtigkeit und generationeller Verantwortung auf der einen Seite und das Bild einer auf Steigerung der Konkurrenzfähigkeit zielenden Erwachsenenbildung durch Erwerb unterschiedlicher Fähigkeiten (das können rhetorische,

organisationale, technische etc. sein) auf der anderen Seite beschreiben die tatsächlich bestehende Breite dessen, was unter »Erwachsenenbildung« subsumiert wird. Zugleich aber zeigen sie diametral entgegengesetzte Ziele und ggf. auch damit verbundene Gesellschaftsbilder. Erwachsenenbildung, die den (selbst-) destruktiven Dynamiken dient, die im dialektischen Prozess der Moderne zu Tage treten – auf individueller und gesellschaftlicher Ebene –, verrät nicht nur ihr eigenes Erbe und ihren eigenen Anspruch, sondern kann in eine Dynamik der Abrichtung geraten.

**2. Emanzipatorische Erwachsenenbildung:  
individuelle als gesellschaftliche Freiheitsgeschichte**

Die Begriffe »emanzipatorisch« oder »Emanzipation« begleiten die Moderne seit dem 18. Jahrhundert wie ein basso continuo. So nostalgisch oder verbraucht der Begriff »Emanzipation« heute anmuten mag, so zentral ist dieses Vorhaben mit einem emphatischen Begriff von Bildung Erwachsener verbunden: als das Kernprojekt der Aufklärung, sowohl den einzelnen Menschen als auch die Gesellschaft, ja die Menschheit als Ganze aus einem Status der Abhängigkeit in den der Selbstständigkeit und Mündigkeit in Freiheit und Gleichheit zu führen.

Diese Formulierung impliziert viel (und ist nicht frei von historischer Patina). Mit Blick auf den Einzelnen: Trotz des normativen »Staubs«, den Begriffe wie »Selbstständigkeit«, »Mündigkeit« oder »Autonomie« heute angesichts der wissenschaftlichen Diskussionen um Freiheit, Bewusstsein, Autonomie in Philosophie, Psychologie und Neurowissenschaft angesetzt haben mögen, gilt es, sie als leitende Ideen eines Menschenbildes festzuhalten, dem die Erwachsenenbildung folgt. Selbst in ihrer heute erkannten oder behaupteten Begrenztheit erzählen sie von einem legitimen Anspruch des Menschen: eine eigene Lebensperspektive zu entwickeln und zu gestalten, die eigene gesellschaftliche Funktion und Rolle zu suchen, eigenen Interessen und Bedürfnissen folgen zu können, selbst Beziehungen zu entwickeln und zu erhalten, in der Wahl von Weltbildern und Sinnentwürfen frei zu sein u.v.m.

Die emanzipatorische Funktion der Erwachsenenbildung mit Blick auf den Einzelnen ist verschränkt mit dem, was »Emanzipation« gesellschaftsgeschichtlich hieß und heißt: die Anerkennung des Rechts auf gleichberechtigte, rechtlich und gesellschaftlich verbindliche Teilhabe an den ideellen und materiellen Gütern einer Gesellschaft. Der geschichtliche »Entstehungsort« dieser gesellschaftlichen Dimension von Erwachsenenbildung in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts kann für ihren bis heute geltenden Anspruch nicht überschätzt werden: Durch das universale Recht auf Selbstdenken und Selbstentfaltung aller wird der gebürtlich verbriefte Status in der Gesellschaft abgelöst durch einen bildungs- und leistungsgenerierten Status; die bürgerliche Gesellschaft entsteht.

Die Kernanliegen des für das Bürgertum zentralen Konzeptes der Bildung – kulturell-biografische Selbstentfaltung und -findung, gesellschaftliche Mitgestaltung und -bestimmung und eine kontinuierlich qualifizierte Arbeitsbewältigung (Tietgens, 1994, S. 23) – sind bis heute für die Erwachsenenbildung grundlegend.

### 3. Identitätsbildende Erwachsenenbildung:

**»Bildung ist nur dann funktional, wenn sie nicht nur funktional ist«** (H. Peukert)

Der deutsche Begriff »Erwachsenenbildung« ist nur schwer in andere Sprachen zu übersetzen. Die häufig im Englischen benutzten Begriffe wie »adult education« oder »continuing education« geben den Begriff der Bildung nicht wieder. Zwar übersetzen die Wörterbücher »education« gerne mit »Bildung«, die lateinische Herkunft des Wortes verweist aber auf etwas anderes: lat. educare = erziehen, ausbilden. »Education« meint »Bildung« also im Sinne von »Wissenserwerb«, »Aneignung von Know-how«. Bildung in einer aufklärerischen Traditionslinie zielt auf Weiteres: Man kann dies mit der etwas altbackenen Formulierung »Herzensbildung« beschreiben, einem Prozess der Interaktion mit der Umwelt, der den Menschen als Person – d.h. in seiner Haltung, in seinem Ethos, in seinem Selbst- und Weltverständnis – erfasst und verändert. Paradigmatisch beschrieben ist dieser Prozess in dem, was das späte 18. Jahrhundert in der Gattung der Bildungsromane hervorgebracht hat. Bildung wird als ein Prozess der Entfaltung der Person in Freiheit beschrieben, gerade auch gegen die Konventionen der sozialen Herkunft und/oder gegen gesellschaftliche Stereotypen. Es ist ein Prozess, der den Menschen, der in einem Prozess zunehmender Subjektwerdung steht, als singular, einmalig auffasst.

Das begrifflich Schwierige an dieser Beschreibung des Bildungsbegriffs ist seine »strategische« Stärke: Anders als Prozesse des Lernens, der Aneignung von Wissen und Know-how, ist Bildung nur begrenzt zu operationalisieren. Bildung ist insofern auch der begriffliche und konzeptionelle Versuch, dem verobjektivierenden Zugriff auf den Menschen als Voraussetzung seiner Nutzbarmachung einen inkommensurablen Prozess kreativer Selbstwerdung entgegenzustellen. Zugespißt formuliert: Die Erwachsenenbildung sollte in Zeiten zunehmender Markttauglichkeitsprüfung von Weiterbildung am Bildungsbegriff festhalten, um ihren Wahrheitsanspruch, den Menschen als nicht-verobjektivierbares Subjekt zu verstehen, treu zu bleiben. Dieser emphatische Bildungsbegriff setzt sich scharf gegen einen Begriff des Lernens ab, der den Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten zur »Wahrnehmung von Vorteilen inmitten des ungeschichteten bellum omnium contra omnes« (Adorno, 1972, S. 97) in den Mittelpunkt rückt.

### 4. Solidarische Erwachsenenbildung: Bildung als Anerkennung und Ermöglichung des Anderen

Solidarität ist der Erwachsenenbildung – wie der Bildung im Allgemeinen – nicht als moralisches und politisches Postulat äußerlich eigen, sondern ist mit Bildungsprozessen als Subjektwerdung in Beziehung tief verwoben. Subjektwerdung ist in diesem Sinne denkbar als ein Kommunikationsprozess, in dem der Andere meinem verstehenden Zugriff gerade nicht entspricht, darin aufgeht, sondern diesem entzogen bleibt. Der Andere durchbricht Kraft seiner Freiheit und Individualität meine Wirklichkeitskonstruktionen gerade im Prozess der Verständigung. Die Erfahrung der »Exterritorialität« des Anderen gegenüber meinem Verstehen ist notwendig, um das Vertrauen in die Integrität meiner selbst im Angesicht des Anderen zu gewinnen. Solidarität als Wahrheitsanspruch der Erwachsenenbildung ist die Verantwortung für die Integrität des Anderen als notwendige Voraussetzung einer nicht-destruktiven Subjektwerdung meiner selbst. Sie beruht also nicht auf der Einschränkung oder Zerstörung der Freiheit und Kreativität anderer, sondern gerade auf ihrer Ermöglichung (Peukert, 2015, S. 23).

Dies hat weitreichende Konsequenzen für den Zusammenhang von Bildung und der Entstehung einer humanen Gesellschaft: Erwachsenenbildung, in der der Grundsatz der Subjektwerdung gerade durch und in der Freiheit und Kreativität des Anderen zur Geltung kommt, macht die Ermöglichung von Freiheit und Kreativität als intersubjektivem Grundsatz zugleich zu einem gesellschaftlichen Modell kommunikativen Handelns aller.

### 5. Christliche Erwachsenenbildung: Bildung als Teil eines inkarnatorischen Projektes, oder: »Mach's wie Gott, werde Mensch« (F. Kamphaus)

Wenn nach dem Zusammenhang von Bildungsbegriff und Christentum gefragt wird, wird meist auch auf den Dominikaner und Mystiker Meister Eckhart (um 1260 bis 1328) verwiesen. Der bei ihm zu findende Begriff der Bildung gilt als Geburtsstunde des Bildungsbegriffs als deutschsprachiger Wortschöpfung: Bildung ist bei Eckhart ein spiritueller Prozess der »Ein-Bildung« der Seele in Gott, einhergehend mit der »Ent-Weltlichung« der Seele: ein mystischer, hochindividueller und geistig-innerlicher Aufstiegs- und Verschmelzungsprozess zur Gottesanverwandlung. Ohne die begriffsgeschichtlich entscheidende »Scharnierstelle« zwischen christlicher Überlieferung und modernem Bildungsbegriff zu relativieren, muss Eckharts spiritualisierte Lesart der Vorstellung von der »imago dei« (lat. Ebenbild Gottes) doch vom Kopf auf die Füße gestellt werden, soll vom christlichen Beitrag zum Begriff der Bildung und speziell der Erwachsenenbildung die Rede sein.

Verfolgt man die Gottesebenbildlichkeitstradition zu ihrem biblischen Ursprung zurück (Waap, 2008, S. 25), wird sie als wesentlich handfester und handlungsorientierter erkennbar. In einer der beiden Schöpfungserzählungen (Priesterschrift) heißt es: »Da sprach Gott: Lasst uns Menschen machen als unser Abbild, uns ähnlich. Sie sollen herrschen über die Fische des Meeres, über die Vögel des Himmels, über das Vieh, über die ganze Erde« (Gen 1,26). Der Abbildcharakter besteht in einer Analogie der *Aufgabe* in und der *Beziehung* zur Schöpfung, nicht des Wesens: Wie Gott über die gesamte Schöpfung herrscht, sollen die Menschen über die Erde herrschen. Was es heißt, Gott »ähnlich« über die Erde zu herrschen, kann hier nicht im Einzelnen hergeleitet werden – im Kern geht es darum, die Gesamtheit der Geschöpfe in ihrem ursprünglichen »Gut-Sein« zu erhalten, d.h. Verantwortung für das Weiterbestehen der Schöpfung zu übernehmen, inkl. der generationellen Verantwortung für die Menschheit (Zenger, 1988).

Die Ebenbildlichkeit des Menschen bezieht sich im Neuen Testament auf den Gott, der sich dem Menschen gleich gemacht hat. Wenn Gott in Christus »ganz Mensch« geworden ist, wie es die Kirche schon in den ersten Jahrhunderten festhielt, und wir uns in christlicher Auffassung nach diesem bilden sollen, dann ist nach ihm zu fragen. Die Antwort kommt von Jesus selbst: »Was ihr einem meiner geringsten Brüder getan habt, das habt ihr mir getan ... Was ihr einem dieser Geringsten nicht getan, das habt ihr auch mir nicht getan« (Mt 25,40–45). Christus bildet sich dem Menschen nach, indem er im Kind, im Armen, im Geringsten, im Verurteilten, im Ausgestoßenen erscheint. Und: Abbild sein heißt, in der Weise Jesu an diesen zu handeln. Gottesebenbildlichkeit besteht hier – in Fortsetzung der alttestamentlichen Gottesebenbildlichkeit als konkreter Weltverantwortung – in einer Analogie der Praxis. Bildung im biblischen Kontext ist also gerade kein innerlicher Prozess der Verschmelzung der Seele mit Gott auf Kosten konkreter Weltwirklichkeit, wie bei Eckhart, sondern die (Nach- und Aus-) Bildung einer solidarischen Praxis. Für eine so verstandene Bildung gibt es in der christlichen Tradition einen Begriff: Nachfolge.

Wenn wir den christlichen Beitrag zum Begriff der Bildung abschließend zusammenfassen, ist es dieser: Bildung entsteht in einer kommunikativen, interpersonalen Praxis, die der Verletzlichkeit und Sterblichkeit des Anderen, der Unverfügbarkeit, Freiheit und Kreativität des Anderen, der Glücks- und Hoffnungsbedürftigkeit des Anderen immer gewahr ist. Die christliche Spitzenbehauptung liegt darin, dass diese Praxis nur in anamnetischer, erinnernder Solidarität möglich ist: wenn der Horizont der Bildung neben den zukünftigen auch die vergangenen Generationen mit einschließt (Peters, 1992, S. 45).



Adorno, Th. W. (1972). *Theorie der Halbbildung*, Schriften Bd. 8 (S. 93–121). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Peters, T. R. (1992). *Mythos, Mystik, Metaphysik. Die Spur des vermissten Gottes*. München: Grünewald Kaiser.

Peukert, H. (2015). Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart. In H. Peukert, *Bildung in gesellschaftlicher Transformation* (S. 13–30). Paderborn: Schöningh.

Tietgens, H. (1994). Geschichte der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 23–39). Opladen: Leske & Budrich.

Waap, T. (2008). *Gottesebenbildlichkeit und Identität. Zum Verhältnis von theologischer Anthropologie und Humanwissenschaft bei Karl Barth und Wolfhart Pannenberg* (S. 25). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Zenger, E. (1988). Das Gottesbild des Alten Testaments I. In J. Hoeren & M. Kessler (Hrsg.), *Gottesbilder. Die Rede von Gott zwischen Tradition und Moderne* (S. 9–23). Stuttgart: Katholisches Bibelwerk.



DR. JOHANNES SABEL

ist Leiter des Katholischen Bildungswerks Bonn.

Sabel@bildungswerk-bonn.de