

Theorien für die Praxis

Siebert, Horst

Veröffentlichungsversion / Published Version

Monographie / monograph

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Siebert, H. (2011). *Theorien für die Praxis*. (3. aktual. u. überarb. Aufl.) (Studentexte für Erwachsenenbildung). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/42/0018aw>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

STUDIUM

Horst Siebert

Theorien für die Praxis

» STUDIENTEXTE FÜR ERWACHSENENBILDUNG «

□ □ □ □ □

3. Auflage



Horst Siebert

Theorien für die Praxis

Studientexte für Erwachsenenbildung

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Bei der gelben Reihe des DIE handelt es sich um didaktisch strukturierte Bestandsaufnahmen zu Kernthemen der Erwachsenenbildung. Die Studientexte vermitteln fachliches Begründungswissen vor dem Hintergrund des wissenschaftlichen Forschungsstands und einer reflektierten Praxis. Sie eignen sich als Begleitmaterial in Fortbildungen und als Ausbildungsliteratur im Studium. Die Studientexte sind als Selbstlernmaterialien konzipiert und ermöglichen Neueinsteiger/innen im Handlungsfeld, erfahrenen Fachkräften und Studierenden die selbstständige Erschließung des Themas.

Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE: Dr. Thomas Vollmer

Bisher in der Reihe Studientexte für Erwachsenenbildung erschienene Titel (Auswahl):

Stefanie Hartz, Klaus Meisel

Qualitätsmanagement

3. akt. und überarbeitete Auflage,
Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4248-0

Susanne Lattke, Ekkehard Nuissl, Henning Pätzold

Europäische Perspektiven der Erwachsenenbildung

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-4248-0

Ekkehard Nuissl

Empirisch forschen in der Weiterbildung

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-4246-6

Dieter Gnahs

Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente

2. akt. und überarbeitete Auflage,
Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-4244-2

Stefan Hummelsheim

Finanzierung der Weiterbildung in Deutschland

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1976-5

Steffen Kleint

**Funktionaler Analphabetismus –
Forschungsperspektiven und Diskurslinien**

Bielefeld 2009, ISBN 978-3-7639-1975-8

Mona Pielorz

**Personalentwicklung und Mitarbeiterführung
in Weiterbildungseinrichtungen**

Bielefeld 2009, ISBN 978-3-7639-1965-9

Wiltrud Gieseke

**Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der
Erwachsenenbildung**

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1955-0

Peter Faulstich, Erik Haberzeth

Recht und Politik

Bielefeld 2007, ISBN 978-3-7639-1949-9

Claudia de Witt, Thomas Czerwionka

Mediendidaktik

Bielefeld 2007, ISBN 978-3-7639-1914-7

Horst Siebert

Lernmotivation und Bildungsbeteiligung

Bielefeld 2006, ISBN 978-3-7639-1931-4

Ingeborg Schüssler, Christian M. Thurnes

Lernkulturen in der Weiterbildung

Bielefeld 2005, ISBN 978-3-7639-1845-4

Katja Friedrich, Klaus Meisel, Hans-Joachim Schuldt
Wirtschaftlichkeit in Weiterbildungseinrichtungen

3. akt. und überarbeitete Auflage,
Bielefeld 2005, ISBN 978-3-7639-1899-7

Weitere Informationen zur Reihe unter
www.die-bonn.de/st

Bestellungen unter
wbv.de

Studientexte für Erwachsenenbildung

Horst Siebert

Theorien für die Praxis

3., aktualisierte und überarbeitete Auflage



Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Dr. Thomas Vollmer/Christiane Barth

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter www.die-bonn.de ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **42/0018a** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 9 11 01-11

Telefax: (0521) 9 11 01-19

E-Mail: service@wbv.de

Internet: wbv.de

Bestell-Nr.: 42/0018a

© 2011 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Umschlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Bielefeld

3., aktualisierte und überarbeitete Auflage

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-4266-4 (Print)

ISBN 978-3-7639-4267-1 (E-Book)



Mix

Produktgruppe aus vorbildlich bewirtschafteten

Wäldern und anderen kontrollierten Herkünften

www.fsc.org Zert.-Nr. IMO-COC-026041

© 1996 Forest Stewardship Council

Inhalt

Vorbemerkungen	7
1. Einführung und Ziele	9
2. Theorien der Erwachsenenbildung: Reichweite, Richtungen, Strömungen	15
3. Technologische Erwachsenenbildung	22
3.1 Technologie als die Logik des Machbaren	22
3.2 Das naturwissenschaftliche Weltbild	23
3.3 Modernisierung und gesellschaftliches Bewusstsein	26
3.4 Bildung oder Qualifikation?	28
3.5 Erwachsenenbildung als Unterrichtstechnologie	32
4. Identitätstheoretischer Ansatz	37
4.1 Wissenschaftstheorie	37
4.2 Gesellschaftstheoretische Aspekte	38
4.3 Anthropologische Anmerkungen	40
4.4 Identitätslernen als Bildungsprozess	43
4.5 Didaktik: Ist Identitätsbildung lehr- und lernbar?	44
5. Integrative Erwachsenenbildung	50
5.1 Personale, soziale und didaktische Integration	50
5.2 Wissenschaftstheoretische Grundlagen	54
5.3 „Gebildet ist nicht der Kopf, sondern der Mensch“	57
5.4 Integrative Programmplanung	59
5.5 Methodik: Integration als Sprachproblem	60
6. Sozialökologischer Theorieansatz	63
6.1 Brauchen wir eine ökologische Superwissenschaft?	64
6.2 „Reflexive Modernisierung“ als Gesellschaftsreform	67
6.3 Ökologische Bildung als vernehmende Vernunft	71
6.4 Didaktik: Übereinstimmung von Form und Inhalt	74
7. Gender-Ansatz	76
7.1 Das Erkenntnisinteresse der Frauenbewegung	76
7.2 Erkenntnistheoretische Aspekte	77
7.3 Geschlecht und Milieu	80
7.4 Bildungspraxis	82
7.5 Geschlechterspezifisches Lernverhalten	83

8. Konstruktivistischer Theorieansatz.....	86
8.1 Erkenntnistheoretische Aspekte	86
8.2 Umriss eines pädagogischen Konstruktivismus.....	89
8.3 Didaktik und Methodik	91
8.4 Gestörte Lehr-/Lernprozesse.....	93
9. Lebenslanges Lernen	96
9.1 Rückblick	96
9.2 Varianten: lebenslang – lebensbegleitend – lebensentfaltend.....	97
9.3 Begründungen	100
9.4 Didaktik: Vernetzungen.....	105
10. Vom Sinn und Nutzen theoretischer Reflexion.....	110
Glossar.....	114
Annotierte Literatur	118
Literatur.....	121
Abbildungen und Tabellen	132
Stichwortverzeichnis	133
Autorenportrait	136

Vorbemerkungen

Mit Theorien wird vielfach etwas Abstraktes, schwer Verständliches verbunden. Studierende haben einen gehörigen Respekt vor Theorien, weil sie logisches Denken, begriffliche Klarheit und einiges an Vorwissen erfordern. Dieser Respekt ist nicht unbegründet: Theorien sind jeweils komplexe Versuche, Dinge zu ordnen und zu erklären. Im griechischen Wortsinn kann unter „Theorie“ die „distanzierte Betrachtung“ verstanden werden, mit der Zusammenhänge erst erkannt und beschrieben werden können. Gerade im bildungswissenschaftlichen Bereich tauchen jedoch häufig auch empirisch ungeprüfte, mithin alltagstheoretische Vermutungen auf – Horst Siebert zitiert hier als drastisches Beispiel: „Ein Klaps auf den Po hat noch keinem Kind geschadet.“ Vielfach wird die Nützlichkeit wissenschaftlicher Theorie vonseiten der Bildungspraktiker auch skeptisch beurteilt. Praktiker/innen im Bildungsbereich (aber auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen) gehen mit theoretischen Erklärungsversuchen sehr vorsichtig um. Sie pflegen sie auf ihre Richtigkeit zu prüfen („Decken sich die theoretischen Erklärungen mit meinen Erfahrungen?“) und ihre Zweckdienlichkeit zu hinterfragen („Kann ich mit diesem theoretischen Wissen mein Handeln verbessern?“). In der Antwort auf diese Fragen äußern Praktiker/innen jedoch – vielfach begründet – Zweifel.

Der hier vorliegende Studientext thematisiert die Beziehung zwischen Theorie und Praxis explizit. Es werden theoretische Zugänge so dargelegt und verständlich gemacht, dass die aus der Praxis formulierten „Prüffragen“ unmittelbar beantwortbar sind. Es geht nicht allein darum, Theorien für praktische Zusammenhänge aufzuarbeiten, sondern ebenfalls darum, die Tauglichkeit wissenschaftlicher Theorie für die Praxis leichter überprüfbar zu machen. Der Studientext trägt dabei der Tatsache Rechnung, dass es in Bezug auf die Bildung wie in allen humanwissenschaftlichen Kontexten eine Vielzahl und Vielfalt unterschiedlicher theoretischer Zugänge gibt, die nebeneinander bestehen und auch sinnvollerweise nebeneinander bestehen können. Erziehungswissenschaftlich begründete Theorien sind nur schwer zu falsifizieren; sie beleuchten jeweils mit unterschiedlicher Betonung unterschiedliche Paradigmen und Axiome menschlichen Handelns.

Die Gruppierung theoretischer Ansätze, die im vorliegenden Studientext vorgenommen wird, hat der Autor Horst Siebert bereits 1993 in der DIE-Schriftenreihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“ vorgelegt. Das große Interesse an einer lesbaren, gut begründeten und klar dargelegten Zusammenfassung vorliegender Theorien führte seitdem zu verschiedenen Auflagen sowohl des eher wissenschaftlich ausformulierten Buches von 1993 als auch der Version als „Studientext“. Die fortlaufende Weiterentwicklung der Weiterbildung zeigte sich auch in der Aufnahme jeweils neuer theoretischer Ansätze: Gegenüber 1993 kamen das Gender-Konzept, der konstruktivis-

tische Ansatz und nun, erstmalig in der hier vorliegenden 3. Auflage, das Konzept des lebenslangen Lernens hinzu. Dem Autor ist es damit gelungen, nicht nur die Typologie theoretischer Zugänge adressatengerecht weiterzuentwickeln, sondern zugleich reflektiert und differenziert auf Entwicklungen des Gegenstandsbereichs einzugehen.

Dieser Gegenstandsbereich, die Weiterbildung, ist weit gefächert und in vielfältige gesellschaftliche Kontexte integriert. Es zeigt sich bei den einzelnen theoretischen Zugängen, dass sie eher aus gesellschaftswissenschaftlichen als aus bildungstheoretischen Perspektiven entstanden sind. Auch aus diesem Grunde ist die Pluralität unterschiedlichster theoretischer Zugänge zur Weiterbildung nicht ein Mangel des Bereichs, sondern eine notwendige Konsequenz aus Charakter und Funktion von Weiterbildung. Der Text zeichnet sich nicht nur in der Anerkennung und Akzeptanz dieser Vielfalt aus, sondern auch durch den Verzicht auf moralische Postulate. Die Einhaltung des Grundsatzes, dass nichts praktischer ist als eine gute Theorie, wird nicht bei den Praktiker/inne/n angemahnt, sondern in der Präsentation der jeweiligen Theorieansätze eingelöst. Die Notwendigkeit, eigenes praktisches Tun durch einen Bezug zu theoretischen Kontexten immer wieder reflexiv zu überprüfen, gelingt somit bei der Lektüre des Studententextes gewissermaßen „implizit“.

Die Aufgabe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) ist es, zwischen Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung „zu vermitteln“. Dieses „Vermitteln“ basiert auf dem Grundsatz, dass gerade in Bildungskontexten Wissenschaft ohne Fragen, Probleme und Fortgang der Praxis ebenso wenig denkbar ist wie Praxis ohne Anregungen, Ordnungen und Erklärungen der Wissenschaft. Mit seinen Veranstaltungen und Publikationen trägt das DIE dazu bei, diesen lebendigen Austauschprozess zwischen Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung möglich zu machen und zu strukturieren. Der vorliegende Studententext gehört in den Kern dieser Vermittlungstätigkeit des Instituts zwischen Wissenschaft und Praxis, er ist selbst Bezugspunkt vieler anderer Aktivitäten des DIE. Mit der großen Verbreitung und Akzeptanz dieser „Theorien für die Praxis“ wird auch die Notwendigkeit der Vermittlungsarbeit des Instituts bestätigt.

Ekkehard Nuisl

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für lebenslanges Lernen

1. Einführung und Ziele

*„Theorien mögen zwar richtig sein, funktionieren aber nicht.“
(alltägliche Redewendung)*

Der Streit über das Verhältnis von Theorie und Praxis ist alt und die entsprechende Literatur füllt einige Regale wissenschaftlicher Bibliotheken. Die Kontroversen spitzen sich immer dann zu, wenn sie personalisiert werden, wenn sich also Praktiker/innen und Theoretiker/innen wechselseitig mangelnde Milieukennntnis bzw. Überidentifikation mit der eigenen Einrichtung unterstellen. Meist einigt man sich auf das Zugeständnis, dass die Praktiker/innen ihre eigene praktische Theorie und die Theoretiker/innen ihre eigene wissenschaftliche Praxis haben.

Die vorliegende Veröffentlichung soll einerseits eine Brücke zwischen diesen beiden Systemen Theorie und Praxis bauen und andererseits einer voreiligen Verschmelzung von Theorie und Praxis widersprechen. Eine erwachsenenpädagogische Theorie hat keinen Sinn ohne die Bildungspraxis, die Bildungspraxis braucht theoretische Grundlagen mindestens ebenso wie staatliche Zuschüsse. Doch nicht die Einheit von Theorie und Praxis, sondern die Differenz, die Perspektivverschränkung, die Passung, aber auch die Spannung und wechselseitige Kritik sind produktiv und erkenntnisfördernd. Eine Theorie, die lediglich die bestehende Bildungspraxis und ihre Institutionen bestätigt, ist keine wegweisende Theorie, die auf Innovatives, Mögliches, Vergessenes aufmerksam macht. Andererseits ist eine Theorie wenig hilfreich, die nur kritisiert, nörgelt, utopische Forderungen ohne Berücksichtigung realer Bedingungen aufstellt. Gelegentlich entsteht der Eindruck, als bestünde eine Theorie vor allem aus anspruchsvollen Zielkatalogen, wie folgendes Beispiel verdeutlicht.

Aufgaben für das soziale Lernen: Der Einzelne soll im Umgang mit sich selbst

- Identität entwickeln und bewahren lernen,
- kritische Distanz zu sich selbst gewinnen,
- Perspektiven entwickeln lernen,
- „Realitätsbewusstsein“ erwerben
- die Fähigkeit zum „Spiel“ lernen,
- ertragen lernen, auch anders zu sein als andere,
- Werthierarchien aufbauen und sie kritisch hinterfragen lernen,
- Freude am eigenen Körper empfinden,
- mit Genussmitteln sinnvoll umgehen (Becker in: Adler/Scharfenberg 1992, S. 55ff.).

Es folgen 15 weitere Spiegelstriche sowie zusätzliche 17 Ziele zum Verhalten gegenüber anderen. Jedes dieser Ziele ist wünschenswert und vernünftig. Ich will auch die Not-

wendigkeit von Grobzielen nicht bestreiten. Doch solche Zielkataloge sind typisch für eine normative, appellative Postulatspädagogik.

Wenn nicht begründet wird, warum und für wen diese Ziele besonders wichtig sind, wenn nicht dargestellt wird, wie diese Ziele zu erreichen sind, was in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung in begrenzter Zeit gelehrt und gelernt werden kann, wirken diese Kataloge eher kontraproduktiv. Sie irritieren und verärgern Lehrende und potenzielle Teilnehmende durch ihr Anspruchsniveau. Aus der Lernpsychologie ist bekannt, dass unrealistische Ziele demotivieren und dass nur eine dosierte Zielspannungslage ermutigt. „Realitätsbewusstsein erwerben“ ist ein Lebensprogramm, kein realistisches Lernziel. Eine praktisch folgenreiche Theorie hätte diese Unterschiede zwischen gesellschaftlichen Normen und Lernzielen organisierter Erwachsenenbildung aufzuhellen. Allgemeine Tugendkataloge sind nicht nur langweilig, sondern auch wenig hilfreich und haben noch nie die Welt verbessert.

Doch es geht nicht nur um die didaktische Realisierbarkeit solcher Ziele sowie um die psychologische Zumutbarkeit und die entmutigende Wirkung anspruchsvoller Ziele. Zu fragen ist auch nach der Legitimation der Sozialwissenschaftler/innen und Erwachsenenbildner/innen, für andere Erwachsene Lern- und Handlungsziele zu formulieren. Und es ist eine gesellschaftstheoretische und anthropologische Frage, ob teleologische und finalistische Zielvorstellungen angesichts moderner Unübersichtlichkeiten, globaler Überraschungen und Kontingenzen noch Sinn haben. Die Zeiten, in denen vollmundig und ohne Selbstzweifel welt- und identitätsverändernde Ziele gesetzt werden konnten, sind vorbei. Das vielzitierte Motto des Lernzieloperationalisierers R. Mager: „Wer nicht genau weiß, wo er hin will, muss sich nicht wundern, wenn er ganz woanders ankommt“, erhält heute einen anderen Sinn. In der Tat können weder Politiker noch Kursleitende uns sagen, wo wir hin wollen. Das ist nicht nur unmöglich, sondern pädagogisch vielleicht auch unnötig. Möglicherweise ist der Lernprozess wichtiger als das Resultat: Erwachsene zum Selber-Denken anzuregen, so dass sie zu ihren Schlussfolgerungen und nicht zu denen der Pädagog/inn/en kommen.

Die Bedenken, die wir gegenüber einer Postulatspädagogik geäußert haben, gelten auch für Qualifikationsanforderungen an erwachsenenpädagogische Mitarbeiter/innen. Es ist wenig hilfreich, anspruchsvolle Tugendkataloge aufzustellen, die kein Mensch (auch nicht diejenigen, die diese Kataloge formulieren) erfüllen kann. Dennoch ist es sinnvoll, auf die Qualifikationsebenen zu verweisen, wie es Hermann Buschmeyer vorgeschlagen hat. Demnach verlangt „professionelles pädagogisches Handeln“

1. „multidisziplinäres Orientierungswissen“ zur Begründung von Zielen,
2. „interdisziplinäres Bedingungswissen“ über die Menschen, mit denen man arbeitet, und die Institutionen, in denen man tätig ist,
3. „pädagogisches Handlungswissen“ über Möglichkeiten und Methoden der Bildungsarbeit,

4. „konstruktive Fähigkeiten und Fertigkeiten“, um tatsächlich pädagogisch so handeln zu können, wie man es für richtig hält,
5. „Wissen über sozialwissenschaftliche Evaluationsverfahren und Fähigkeiten zu deren Anwendung“ (Buschmeyer 1991, S. 107ff.).

Theorie und Praxis verhalten sich wie die Brennpunkte einer Ellipse zueinander. Eine theorieleose Erwachsenenbildung bleibt „vormodern“, weil sie nicht als eigenständiger Bildungssektor anerkannt wird, sondern zum Anhängsel anderer gesellschaftlicher Systeme – Wirtschaft, Gesundheit, Sport, Sozialarbeit – degradiert wird.

Marginalisierung und Instrumentalisierung der Erwachsenenbildung sind nur dadurch möglich geworden, dass sie sich nicht auf einen internen theoretischen Konsens über sich selbst stützen konnte (Tietgens 1991b, S. 46).

Auf der Grundlage zahlreicher Interviews mit hauptberuflichen pädagogischen VHS-Mitarbeiter/inne/n kommt Gieseke bereits Ende der 1980er Jahre zu dem Ergebnis: Es fehlt

eine von allen akzeptierte und praktizierte Bezugswissenschaft, die handlungsleitend ist und identitätsstiftende Funktion übernimmt. Dieses wäre ein wichtiges Kernstück, um einen Beruf als Profession zu identifizieren. Zwar haben Erwachsenenpädagogen inzwischen in der Regel einen Hochschulabschluss, Erwachsenenpädagogik ist aber nicht die allen gemeinsame Bezugswissenschaft (Gieseke 1988, S. 11).

Professionalisierung ist ein Prozess auf zwei Ebenen, die aber untrennbar zusammenhängen:

1. die gesellschaftliche Anerkennung eines Berufs mit spezifischen Qualifikationen und Kompetenzen und
2. die Konsolidierung einer berufsbezogenen Bezugswissenschaft, die die theoretischen und empirischen Grundlagen für die Handlungskompetenzen schafft.

Überzeugende, durch empirische Forschungen abgesicherte Theorien tragen also zur Autonomie der Berufsgruppe und zur bildungspolitischen Stabilisierung eines Bildungssektors bei. Es geht dabei nicht darum, die Debatte über die Eigenständigkeit der Erwachsenenbildung gegenüber Schule und Universität aus den 1920er Jahren wieder aufzufrischen. Es ist zu zeigen, dass Erwachsenenbildung mit anderen gesellschaftlichen Subsystemen vernetzt ist, dass aber Bildungsarbeit zugleich einen eigenen Wert, eine eigene Rationalität und Legitimation hat. Die Abhängigkeit der Erwachsenenbildung von wechselnden politischen und ökonomischen Interessen, ihre Instrumentalisierung zur Feuerwehr bei allen möglichen Krisen und Katastrophen, bedingt die Unsicherheit

(auch in der Finanzierung), die „Fragilität“ (Tietgens) und die politische Notwendigkeit ständiger Rechtfertigung. Oft entsteht der Eindruck, als legitimiere sich Erwachsenenbildung ausschließlich aus Krisen – der Umweltkrise, der Arbeitslosigkeit, der Ausländerfeindlichkeit, dem wachsenden Drogenmissbrauch usw. –, so dass – zynisch formuliert – die Erwachsenenbildung im Sinne der Arbeitsbeschaffung froh über jede neue Katastrophenmeldung sein muss.

Die Identität der Erwachsenenbildung liegt in ihrer – paradox formuliert – Identitätslosigkeit. Ihre häufig, fast allzu häufig geäußerten Schwierigkeiten der Selbstdefinition sind Ausdruck eines hohen Defizits an Selbstlegitimation. Die Erwachsenenbildung ist auf Legitimationsimport wie wenige andere Bereiche der Gesellschaft angewiesen. Das macht sie zu einem besonders sensiblen – oder auch wenn man will – fungiblen Instrument gesellschaftlicher Entwicklungen (Lühr/Schuller 1977, S. 227).

Erwachsenenbildung soll nicht vom Gesellschaftssystem abgekoppelt oder als „pädagogische Insel“ gleichsam eingekapselt werden. Doch der Sinn von Bildungsarbeit erschöpft sich nicht in Anpassungsqualifizierung oder Minderheitenintegration. So wie die Bildungspraxis ein Subsystem mit eigenen Kriterien und Merkmalen ist, so ist auch die Erwachsenenbildungstheorie Teil der Sozialwissenschaften, aber nicht lediglich eine abhängige Variable von Soziologie oder Psychologie. W. Strzelewicz und W. Schulenberg – beides Soziologen, denen die Erwachsenenbildung eine Fülle von Erkenntnissen und Anregungen verdankt – haben immer wieder auf die Gefahr hingewiesen, eine Theorie der Erwachsenenbildung lediglich aus einer Gesellschaftstheorie abzuleiten (vgl. Strzelewicz 1981, S. 185; Schulenberg 1978, S. 9). Zwar macht A. Weymann (vgl. 1980, S. 20) zu Recht darauf aufmerksam, dass der Vergesellschaftung der Erwachsenenbildungspraxis die Versozialwissenschaftlichung ihrer Theorie entspricht. Dennoch geht eine pädagogische Fragestellung nicht in soziologischen Kategorien auf. Die Dominanz soziologischer Perspektiven und die Vernachlässigung lerntheoretischer und didaktischer Aspekte hatten zur Folge, dass der Beitrag der Bildungsarbeit zur Lösung gesellschaftlicher Probleme überschätzt, dass die Differenz zwischen gesellschaftlichen Problemen (z.B. Arbeitslosigkeit, Umweltkrise) und den Lernthemen und Lernmöglichkeiten nivelliert und dadurch Bildungsarbeit überfordert wurde.

Deshalb sollte die Erziehungswissenschaft die Aufgabe übernehmen, „die Probleme der Erwachsenenbildung nach pädagogischen Gesichtspunkten zu ordnen. Aus dem Gesagten ergibt sich aber auch, dass Erwachsenenbildung nicht ausreichend aus der Erziehungswissenschaft alleine begriffen werden kann“ (Mader 1984, S. 46). Der Umgang mit Methoden und Erkenntnissen der Nachbarwissenschaften erweist sich jedoch als heikel. Mit Blick auf die Sprachwissenschaft schreibt S. Nolda (1989, S. 15):

Eine wissenschaftliche Geltungsbegründung wird die Erwachsenenbildung nicht über die Rezeption fachfremden Wissens erlangen können. Sie ist aber bei der Klärung einer Fülle von Fragen auf dieses Wissen geradezu angewiesen (...). Vor zwei Tendenzen sei an dieser Stelle gewarnt: vor der isolierten (und damit nicht selten vereinfachenden, wenn nicht gar verfälschenden) Übernahme von Begriffen wie Kompetenz und Sprachbarriere, Konnotation oder Code und vor der Sekundärrezeption.

Beide Warnungen sind berechtigt und gleichzeitig ist die entsprechende Forderung angesichts der Komplexität und Differenzierung der beteiligten Wissenschaften nur bedingt zu erfüllen. Dies gilt auch für diese Veröffentlichung.

Zum Aufbau des Studententextes: Der Studententext unternimmt den Versuch, das weite Feld theoretischer Ansätze, Strömungen und Orientierungen in der Erwachsenenbildung zu „sortieren“. Dies erfolgt selbstverständlich nicht mit dem Anspruch allgemeiner Gültigkeit. Der Versuch, Dinge zu systematisieren, hängt immer auch von der Perspektive des Betrachters ab. Insofern handelt es sich um ein Angebot, das System der Erwachsenenbildung zu ordnen. Im Idealfall regt dieses Angebot zu Kritik und somit zu weiterer Reflexion an.

Bevor die hier ausgewählten Ansätze in den Kapiteln 3 bis 9 vorgestellt werden, erfolgen zunächst einige allgemeine Anmerkungen zu Reichweite, Funktion und historisch-gesellschaftlichen Bezügen von Theorien. Überlegt wird, warum es nicht die eine Theorie der Erwachsenenbildung gibt und welche weiteren Versuche zur Typologisierung bereits vorliegen (→ Kap. 2).

Die Darstellung der einzelnen theoretischen Ansätze folgt einem weitgehend einheitlichen Muster: Zum besseren Verständnis einer Theorie trägt deren Verortung im erkenntnis- oder wissenschaftstheoretischen Kontext bei. Auch wenn Theorien zu verallgemeinerbaren und situationsunabhängigen Aussagen kommen sollen, sind sie doch Kinder ihrer Zeit; folglich werden jeweils gesellschaftliche und zeithistorische Bezüge aufgezeigt. Teil dieser Rahmung ist auch das der Theorie implizite Menschenbild bzw. die anthropologische Orientierung sowie die zugrunde liegenden bildungs-/lerntheoretischen Annahmen. Jeder Ansatz zeichnet sich durch eine ihm eigene Diktion und ein spezifisches begriffliches Instrumentarium aus. Dies sollte bei der Darstellung möglichst beibehalten werden, Schlüsselbegriffe werden eingeführt. Last but not least wird die Anschlussfähigkeit des Ansatzes und seine Auswirkungen auf die Planung, Gestaltung und Durchführung von Lehr-/Lernprozessen betrachtet.

Mit bilanzierenden Überlegungen zum Sinn und Nutzen theoretischer Reflexion schließt dieser Studententext (→ Kap. 10). Gewarnt wird davor, Theorien als Rezepte zur Bewältigung erwachsenenpädagogischer Herausforderungen in der Praxis zu sehen. Ein ausführliches Literaturverzeichnis, Lektüreempfehlungen am Ende der Hauptkapitel sowie eine kleine annotierte Bibliographie sollen zum Weiterlesen anregen. Es finden

sich zahlreiche Hinweise zur individuellen Vertiefung des Stoffes. Zentrale Begriffe, die in diesem Studientext immer wieder auftauchen, sind in einem Glossar zusammengestellt und erläutert.

Der Studientext richtet sich an Studierende und Berufsanfänger/innen, aber auch an „alte Hasen“ – und solche, die sich dafür halten. Ziel ist es, ihr Interesse an theoretischer Auseinandersetzung und Reflexion zu wecken. Im Einzelnen geht es um folgende Lernziele:

Lernziele des Studientextes

1. Die Beschäftigung mit pädagogischen Theorien soll als Teil der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung verstanden werden.
2. Die Unterschiede zwischen Alltagstheorie, wissenschaftlicher Theorie und normativer Theorie sollen benannt werden können.
3. Die Reichweite und Funktion theoretischer Ansätze für die Erklärung und Gestaltung von Bildungsprozessen sollen eingeschätzt werden können.
4. Die wechselseitige Bedeutung von Theorie für Praxis und Praxis für Theorie soll bewusst gemacht werden.
5. Die verschiedenen theoretischen Ansätze in der Erwachsenenbildung sollen bekannt sein und zueinander in Beziehung gesetzt werden können.
6. Methodisches/didaktisches Handeln in der Bildungsarbeit soll anhand der vorgestellten Typologisierung verortet werden können.
7. Das eigene professionelle Handeln soll vor dem Hintergrund der theoretischen Ansätze reflektiert werden können.

2. Theorien der Erwachsenenbildung: Reichweite, Richtungen, Strömungen

Kommen wir noch einmal auf das Verhältnis von Theorie und Praxis zurück. Das Wort „Theorie“ stammt von dem griechischen Verb *theoran* ab und heißt Anschauung, distanzierte Betrachtung, auch „Ideenschau“. Der Begriff „Praxis“ geht auf *prattein* zurück und bedeutet „handeln“. Dewe/Frank/Huge (1988, S. 25) fragen deshalb treffend: „Theorien sind Wissenspläne der Wissenschaftler – sollten es auch Handlungspläne für Praktiker sein?“ Mit dem Verhältnis von Wissensplan und Handlungsplan haben sich Psychologen wie der Schweizer H. Aebli intensiv beschäftigt. Wissens- und Handlungspläne sind in der Regel analog, aber nicht deckungsgleich. Theoretisches Wissen muss beweisbar, intersubjektiv nachprüfbar sein. Praktisches Handeln muss erfolgreich sein. Theorien sind mehr oder weniger abstrakt, sie enthalten verallgemeinerbare situationsunabhängige Aussagen. Handeln erfolgt stets in zeitlich-räumlich einmaligen Situationen. Theoretische Aussagen über Erwachsenenbildung berücksichtigen nur eine Auswahl von Faktoren: Die Praxis ist viel bunter, lebhafter, sie ist kontingent und nur bedingt einer wissenschaftlichen Begrifflichkeit subsumierbar.

Dennoch sollte praktisches Handeln nicht nur effektiv, sondern auch reflektiert und begründet sein. Auch bei einem Festhalten an Bewährtem sollte der Blick für Varianten und neue Möglichkeiten nicht getrübt werden. Eine gute Theorie fördert eine solche Offenheit, den Mut für Innovation und Experimentelles. Die Theorie unterstützt also das, was J. Weinberg (1984, S. 29) „reflexive Praxis“ nennt.

Auf die Frage, warum es nicht *die eine* Theorie der Erwachsenenbildung gibt, sind die gängigsten Antworten:

- Die Praxis der institutionalisierten Erwachsenenbildung seit Beginn des vorigen Jahrhunderts ist pluralistisch strukturiert, sie verfolgt disparate Ziele und unterliegt unterschiedlichen Interessen. Die wissenschaftliche Theorie findet also einen pluralistischen Gegenstandsbereich vor. G. Doerry hat diese Orientierung der Theorie an der vorhandenen Bildungswirklichkeit „permissiv“ genannt.
- Die Wissenschaft der Erwachsenenbildung ist noch in einem „vorparadigmatischen“ Stadium. Mit der zunehmenden Konsolidierung der Disziplin wird sich auch eine einheitliche, eigenständige Theorie entwickeln (vgl. Mader 1984, S. 44).
- Angesichts wachsender gesellschaftlicher Unübersichtlichkeiten, normativer Erosionen und Kontingenzen erscheinen geschlossene Theoriesysteme immer weniger möglich, immer überflüssiger und unangemessener. Die postmoderne Forderung nach „radikaler Pluralität“ gilt auch für die Theoriebildung selber. In der Tat: Wer

heute beansprucht, eine stringente Theorie der Erwachsenenbildung vorzulegen, demonstriert damit ein beneidenswertes Selbstbewusstsein oder eine erstaunliche Naivität.

Das Fehlen einer solchen verbindlichen Theorie sollte nicht unbedingt bedauert werden. Je allgemeingültiger eine Aussage ist, desto abstrakter ist sie notwendigerweise. Je abstrakter jedoch die „Superzeichen“ sind, desto weiter entfernen sie sich von der alltäglichen Praxis. Im Extremfall werden dann nur noch Leerformeln produziert, denen niemand widersprechen kann, die aber auch völlig folgenlos bleiben. Andererseits gilt: Je mehr historisch-gesellschaftliche Zusammenhänge eine Theorie berücksichtigt, desto weniger invariante, zeitlose Aussagen sind möglich. Diese Zeitbedingtheit von Theorien belegt H.-D. Raapke (1981, S. 102) am Beispiel der Lern- und Bildungstheorie:

Die Theorie der Bildung mit ihrem „Auftritt“ in Europa an der Wende zum 19. Jahrhundert oder das späte Wiederauftreten der Theorie des Lernens in der deutschsprachigen Pädagogik nach 1945 vor allem durch die Rezeption der amerikanischen Lerntheorien sind hervorragende Beispiele.

Auch Theorien haben also ihre Geschichte, sie entstehen, vergehen und kehren zurück. So waren Bildungstheorien in den 1960er Jahren „out“, Lerntheorien „in“; in den 1980er Jahren erlebte der Bildungsbegriff eine Renaissance, und die „lerntheoretische Didaktik“ verschwand wieder von der Bildfläche. Zurzeit sind neurowissenschaftliche Konzepte in Mode.

Dass bildungstheoretische Reflexion auf bildungspraktisches Handeln bezogen sein sollte, ist unstrittig. Weniger selbstverständlich ist die Warnung: Die Theoriereflexion sollte nicht zu praxisrelevant und anwendungsorientiert sein. Die Theorie hat sich auch grundlegenden Fragen zuzuwenden, die keine direkten praktischen Konsequenzen haben. Die Theorie sollte scheinbar Selbstverständliches infrage stellen,

- z.B. den Aufklärungsoptimismus, dass der Mensch ein Vernunftwesen sei,
- den Demokratieoptimismus, dass es in unserer Gesellschaft keine Lerntabus gäbe,
- den Institutionenoptimismus, dass die steigende Unterrichts- und Teilnehmerzahl in jedem Fall ein Bildungsfortschritt sei,
- den pädagogischen Optimismus, dass viel gelernt wird, wenn viel geredet wird. Theoretisches Wissen sollte immer auch Überschusswissen sein.

Zwar ist auch Theoriebildung interessengeleitet, aber es gibt ein Interesse an Wahrheit ohne pragmatische Verwertungsinteressen. Außerdem hat Theorie eine wichtige Funktion für *empirische Forschung*. Die Theorie hat relevante Forschungsfragen zu begründen.

So ist ein Großteil der Probleme der Lehr-Lern-Prozesse vorrangig theoretisch anzugehen. Auch die wichtige Frage, wie eigentlich die beobachtbare Lehrsituation und die biographische Verarbeitung durch den einzelnen miteinander zusammenhängen, ist zunächst ein theoretisches Problem und nicht eine Frage der Addition oder Integration unterschiedlich erhobener Daten (Schlutz 1991, S. 85).

So ist nicht zu beklagen, dass zu wenig empirische Untersuchungen und Modellversuchsberichte zur Erwachsenenbildung vorliegen, sondern dass diese mehrheitlich zu theorieelos sind. Ferner hat Theorie eine heuristische Funktion. Man lernt Bildungsarbeit nicht kennen, indem man einfach hingehet und guckt. Ähnlich wie für einen Museumsbesuch gilt für eine Hospitation in der Erwachsenenbildung: Ohne ein Vorwissen, ohne Fragestellungen und ohne eine zielgerichtete Aufmerksamkeit ist man zwar dabei, aber man nimmt nichts wahr. Die Praxis erschließt sich nicht von selber, beobachtet wird nur das, was man schon kennt.

Bevor ich im Folgenden die von mir ausgewählten Theorieansätze und damit meinen gegenüber 1977 und 1993 veränderten Ordnungsversuch vorstelle, möchte ich zunächst einen Überblick über andere bereits vorliegende Typologisierungsversuche geben (→ Abb. 1).

Während sich die Gliederungen von Dahm u.a. (1980), Dewe/Frank/Huge (1988) und Faulstich (2003) an Wissenschaftsdisziplinen und wissenschaftlichen „Schulen“ orientieren, gehen Schmitz (1980), Romberg (1992), Tippelt (1994) und meine Typologisierung (1977, 1993 und 2004) eher von Konzeptionen und Aufgaben der Bildungspraxis aus. Dennoch ist die Kongruenz der Strukturierungsvorschläge überraschend groß. An meinem Vorschlag von 1977 (erstmal veröffentlicht 1974) kritisieren Dewe/Frank/Huge (1988, S. 36):

1. Schon die Einteilung und Abgrenzung von Konzeptionen ist durch den Standpunkt des Betrachters bedingt und von daher selektiv (...).
2. Die verschiedenen Konzeptionen schließen sich nicht alle gegenseitig aus, sondern überlappen, ergänzen und modifizieren sich zum Teil (...).
3. Mitarbeiter und Autoren der Erwachsenenbildung können deshalb nur in wenigen Fällen eindeutig und vollständig mit einem bestimmten Ansatz identifiziert werden.

Alle drei Einschränkungen sind berechtigt, sie gelten auch für die hier vorgelegte revidierte Typologie, sie treffen aber auch auf Dewes eigenen Klassifikationsversuch zu. Auch Dahm u.a. (1980) fragen mit Bezug auf meine Typologie von 1977, ob es sich dabei bereits um Theorieansätze handelt.

Siebert 1977 <ol style="list-style-type: none"> 1. personal 2. marktorientiert 3. reformerisch 4. politökonomisch 5. neomarxistisch 	Schmitz 1980 <ol style="list-style-type: none"> 1. inhaltsbezogen 2. persönlichkeitsbezogen 3. sozialstrukturbezogen 4. lebensweltbezogen 	Dahm u.a. 1980 <ol style="list-style-type: none"> 1. empirisch-analytisch 2. Kritische Theorie 3. historisch-materialistisch 4. hermeneutisch 5. symbolisch-interaktionistisch
Dewe u.a. 1988 <ol style="list-style-type: none"> 1. system-/wirtschaftswissenschaftlich 2. lern-/verhaltens-theoretisch 3. geisteswissenschaftlich/ hermeneutisch 4. sozialisationstheoretisch 5. sozialwissenschaftlich/ kulturtheoretisch 	Romberg 1992 <ol style="list-style-type: none"> 1. Bildungsmotivation 2. Teilnehmerorientierung 3. Zielgruppenorientierung 4. Deutungsmusteransatz 5. Identitätslernen, sozial-therapeutische Funktion 6. bildungstheoretisch 	Siebert 1993 <ol style="list-style-type: none"> 1. technologisch 2. identitätstheoretisch 3. integrativ 4. sozialökologisch 5. sozialistisch 6. postmodern
Tippelt 1994 <ol style="list-style-type: none"> 1. sozialisationstheoretisch 2. biographisch 3. lebensweltorientiert 4. sozialökologisch 5. systemorientiert 6. Gruppendynamik/Interaktion 	J. Kade u.a. 1999 <ol style="list-style-type: none"> 1. institutionszentrierter Zugang 2. bildungszentrierter Zugang 3. lebenslauforientierter Zugang 4. subjektorientierter Zugang 	Wittpoth 2003 <ol style="list-style-type: none"> 1. Gesellschaft 2. Institution/Organisation 3. Individuum/Interaktion
Faulstich 2003 <ol style="list-style-type: none"> 1. geisteswissenschaftliche Bildungstheorie 2. positivistisch-analytische Empirie 3. kritische Theorie 4. Konstruktivismus 5. Pragmatismus 	Siebert 2004 <ol style="list-style-type: none"> 1. technologisch 2. identitätstheoretisch 3. integrativ 4. sozialökologisch 5. genderspezifisch 6. konstruktivistisch 	

Abbildung 1: Theorieansätze und Konzeptionen der Erwachsenenbildung

Man sollte eher von Begründungsansätzen oder Erklärungsversuchen der EB/WB sprechen, die im Kontext historisch-gesellschaftlicher und institutionengeschichtlicher Entwicklung entstanden sind. Sie tauchen in der alltäglichen Praxis und in den Konzeptionen der Institutionen auf und gehen auch in die wissenschaftliche Theoriebildung ein, wo sie in jüngster Zeit unter dem Begriff des erkenntnisleitenden Paradigmas reflektiert werden (ebd., S. 316f.).

Vielleicht ist folgender Vorschlag konsensfähig: Erwachsenenpädagogische Theorien mittlerer Reichweite orientieren sich an Konzeptionen und Aufgaben der institutionalisierten Bildungspraxis, versuchen diese mithilfe wissenschaftlicher Erkenntnisse zu erklären und zu problematisieren und dadurch bildungspraktisches Handeln anzuregen und zu begründen.

BEISPIEL**Forscher und Forschungsgegenstand**

Den Zusammenhang zwischen Forscher und Forschungsgegenstand beschreibt H.P. Dürr (Dürr/Zimmerli 1989, S. 32) mit der Metapher des Fischernetzes: „Wissenschaftsdisziplinen und einzelne Forscher werfen ihre unterschiedlichen Netze über die Wirklichkeit, und je nach der Größe der Maschen und Verknötungen fangen sie unterschiedliche Fischarten. Es wäre um den wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt schlecht bestellt, wenn es nur ein genormtes Einheitsnetz gäbe. Doch die Fänge ändern sich auch im Lauf der Zeit: Die Fischbestände verändern sich, die Netze sind inzwischen geflickt und erneuert worden, die Fischer selber sind älter, d.h. erfahrener oder auch kurzsichtig geworden.“

Ich habe meinen Typologisierungsvorschlag aus den 1970er Jahren inzwischen mehrfach variiert. Die reformfreudigen Ansätze der frühen 1970er Jahre sind mehr und mehr in der Versenkung verschwunden. Bei anderen Konzepten hat sich der Bedeutungsgehalt verändert: Während die Systemtheorie der 1970er Jahre deutlich am Strukturfunktionalismus Parsons'scher Prägung orientiert war (vgl. Olbrich 1974, S. 42; Senzky 1977), sind die modernen systemtheoretischen Konzepte ökologisch und friedenspädagogisch gefärbt.

Die im Folgenden dargestellten Theorieansätze schließen sich nicht alle aus, sondern überschneiden sich wie die olympischen Ringe. Und sie sind auch nicht auf einer paradigmatischen Ebene angesiedelt. Die vorgestellten Theorieansätze sind zwar – mit Ausnahme des Theorieansatzes „Lebenslanges Lernen“ – auf institutionalisierte Erwachsenenbildung bezogen, sind aber nicht deckungsgleich mit dem Selbstverständnis von Bildungseinrichtungen und Verbänden. Die meisten theoretischen Ansätze spiegeln sich – wenn auch mit unterschiedlicher Ausprägung – in fast allen Bildungseinrichtungen wider, wobei eine gewisse Affinität des technologischen Ansatzes zur betrieblichen Weiterbildung, des integrativen Ansatzes zur Volkshochschularbeit, des identitätstheoretischen Ansatzes zur kirchlichen Erwachsenenbildung und des ökologischen Ansatzes zu den selbstorganisierten Initiativen besteht.

Während bei der Auswahl der Theorieansätze ein gewisser Pragmatismus und Subjektivismus nicht bestritten wird, sollten die Theorieebenen, auf denen die Ansätze analysiert und verglichen werden, systematischer begründet sein. Eine pädagogische Theorie ist ein System von empirischen, historischen, hermeneutischen oder ideologiekritischen, logisch zusammenhängenden und überprüfbaren Aussagen über ein Praxisfeld. Die Aussagen sind deskriptiver, erklärender und präskriptiver Art und damit auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt. Die Theorie einer Handlungswissenschaft muss also auch Thesen und Hypothesen zu den Handlungsfeldern – z.B. der Didaktik und Methodik – formulieren. Diese handlungsrelevanten Aussagen sollten jedoch nicht dezisionistisch oder lediglich plausibel, sondern anthropologisch und gesellschaftstheo-

retisch begründet sein. Allerdings ist die wissenschaftliche Dignität der Theoreme im Bereich der Erwachsenenbildung vielfach noch vorparadigmatisch. Deshalb kann man bei den vorliegenden Konzepten allenfalls von Theorieansätzen mittlerer Reichweite sprechen. Ich habe 1977 folgende Theorieebenen unterschieden:

- Wissenschafts- und Erkenntnistheorie (welches Verständnis von Wirklichkeit und Wahrheit liegt einem Bildungskonzept zugrunde?),
- Gesellschaftstheorie (welches Gesellschaftsbild haben die Autoren und welche gesellschaftliche Funktion messen sie der Erwachsenenbildung bei?),
- Anthropologie (für wie vernünftig oder unvernünftig, mündig oder unmündig, defizitär oder kompetent werden Erwachsene gehalten?),
- Bildungs- und Lerntheorie (wie werden Lern- und Bildungsfähigkeit, Lern- und Bildungsbereitschaft, Lern- und Denkstile beurteilt?),
- Makrodidaktik (werden Aussagen zur Programmplanung und Zielgruppenauswahl gemacht?),
- Mikrodidaktik und Methodik (sind theoretisch und empirisch begründete Aussagen zur Lehr-/Lernsituation möglich?).

Diese Gliederung liegt der folgenden Darstellung der Theorieansätze zugrunde, wobei die einzelnen Ansätze auf den verschiedenen Ebenen unterschiedlich ergiebig sind und eine schematische Abfolge vermieden wurde. Aufgrund der beschränkten Seitenzahl wird vieles nur in Kürze angesprochen. Den Expert/inn/en werden viele Passagen zu vereinfacht erscheinen. Diesen Vorwurf muss ich akzeptieren, denn angesichts der Vielzahl der relevanten Nachbarwissenschaften stößt man als Autor auch immer wieder an fachliche Grenzen.

ZUR REFLEXION

- Warum lässt sich eine Theorie der Erwachsenenbildung weder aus der Soziologie noch der Psychologie oder den Neurowissenschaften ableiten?
- Warum gibt es nicht eine einzige Theorie der Erwachsenenbildung? Warum keine einheitliche Klassifizierung der Theorieansätze?
- Wodurch unterscheiden sich Theorien mittlerer Reichweite von Grundlagentheorien?
- Welche Ebenen einer Theorie lassen sich unterscheiden?
- Können Sie Ihre Alltagstheorie der Erwachsenenbildung beschreiben? Welche Schlüsselbegriffe sind für Sie wichtig?



Lektüreempfehlungen

Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (2007): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart

Nolda, S. (2008): Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Darmstadt

Nuissl, E. (Hg.) (2006): Vom Lernen zum Lehren. Bielefeld

Tietgens, H. (1981): Die Erwachsenenbildung. München

Tippelt, R./Hippel, A.v. (Hg.) (2010): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden

Wittpoth, J. (2003): Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen

Zeuner, C./Faulstich, P. (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Weinheim

3. Technologische Erwachsenenbildung

3.1 Technologie als die Logik des Machbaren

Technologisches Denken ist nicht auf berufliche Qualifizierung, betriebliche Weiterbildung oder kommerzielle Anbieter beschränkt, wenn es auch hier besonders ausgeprägt ist. Genauso wie es identitätsorientierte, integrative Angebote beruflicher Bildung gibt, lassen sich – auch in Volkshochschulen – Beispiele für technologische Konzepte des Kommunikationstrainings, Verbraucherverhaltens und der Stressbewältigung finden. Technologische Erwachsenenbildung ist nicht deckungsgleich mit einer Qualifizierung für neue Technologien oder mit Technikunterricht. Technologische Erwachsenenbildung ist eine zweckgerichtete Perspektive, die in vielen Trainings-, Schulungs-, Erziehungs- und instrumentellen Qualifizierungsangeboten erkennbar wird.

Im ursprünglichen Wortsinn ist Technologie die Logik des Machbaren. Technologisches Denken ist modernes naturwissenschaftliches Denken, das der industriellen Produktion und den rationalisierten Bürokratien, aber auch vielen psychologischen und medizinischen Therapien zugrunde liegt. Kriterien sind Nützlichkeit und Erfolg. Diese Form der Erwachsenenbildung aus theoretischen Gründen abzulehnen, würde der Mehrheitsmeinung der Erwachsenen widersprechen. Dies aber wäre mit dem Anspruch der Teilnehmerorientierung nur schwer zu vereinbaren. Die technologische Erwachsenenbildung ist Bestandteil der modernen Industriegesellschaft, sie ist Folge und Motor des Systems. Und diese Erwachsenenbildung ist selbst in Analogie zur arbeitsteiligen industriellen Produktion konstruiert. Das heißt, Qualifizierungsangebote unterliegen dem Kosten-Nutzen-Kalkül, sie richten sich nach den Marktgesetzen von Angebot und Nachfrage. „Qualifikation“ ist eine Ware mit einem kalkulierbaren Tauschwert.

Diese bildungsökonomische Sicht schließt eine Aufwertung allgemeiner Bildung keineswegs aus. W. Schlaffke (1989, S. 367ff.) als Repräsentant der Arbeitgeberverbände benennt drei Essentials künftiger Bildungspolitik:

1. Sicherung des Qualifikationsbedarfs: „Bildung muss dafür sorgen, den eingetretenen wirtschaftlich-technischen und gesellschaftlich-sozialen Wandel verkraften zu können.“
2. Entwicklung von Kreativität und Innovationskraft: „Somit gehört zu den Aufgaben und Zielen der Bildung nicht nur die Förderung und Erweiterung von Fähigkeiten und Kenntnissen, sondern es müssen auch Handlungsnormen und Werthaltungen vermittelt werden. Lebensoptimismus, Zukunftsbejahung und Fortschritt müssen wiedergefunden werden.“

3. Förderung der selbstbewussten Persönlichkeit: „Untersuchungen des Instituts der deutschen Wirtschaft haben ergeben: Bei schlechten Leistungen in den Kulturtechniken und im Basiswissen sind ein geringes Selbstbewusstsein, mangelnde Motivation und eine schwach ausgebildete Flexibilität die Folge.“

L. Schäffner (1990, S. 57) weist auf die „Verknüpfungen von extrafunktionalen Qualifikationen wie Zuverlässigkeit und Eigenverantwortung einerseits und funktionalen Qualifikationen andererseits“ als charakteristisch für die neuere Qualifikationsentwicklung hin.

Von den Maschinenbedienern wird verlangt, dass sie zuverlässig und kontinuierlich Qualität erzeugen und dass sie bei Abweichungen und Störungen die Verantwortung zum Handeln übernehmen (...) Dies spricht gegen Mitarbeiter, die sich für nicht zuständig halten, wenn etwas vorkommt, wofür sie keine Anweisung haben bzw. zu haben glauben. Dies spricht auch gegen solche, die ohne fachlichen Durchblick eingreifen und die Störung nur verschlimmern.

Die Arbeitskraft ist Teil eines komplexen „sozio-technischen Systems“. Qualifizierung der Arbeitskraft ist nicht in erster Linie ein Bildungsvorgang (obwohl Bildungseffekte nicht ausgeschlossen sind), sondern Bestandteil der betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklung. Die Bedeutung des Qualifikationsniveaus als Produktivkraft – neben Kapital, Arbeit, Technik – nimmt ständig zu und innerhalb des Qualifikationsniveaus steigt die Bedeutung allgemeiner, arbeitsplatzunspezifischer Fähigkeiten und Motivationen.

3.2 Das naturwissenschaftliche Weltbild

Eine Grundlage moderner Industriegesellschaften sind die neuzeitlichen Natur- und Technikwissenschaften. Die Geschichte, die Methodologien und die Richtungskämpfe dieser Wissenschaften sind hier nicht einmal in Ansätzen darstellbar: Solange es diese moderne Wissenschaft seit Descartes, Newton, Galilei u.a. gibt, solange gibt es eine reflexive Wissenschaftskritik und alternative Konzepte. Dennoch ist die „mechanistische Sicht“ typisch für dieses Weltbild. Die Welt (also Natur, Mensch, Gesellschaft) wird als gigantische Maschine aufgefasst, die in Einzelteile zerlegt und bei Störungen durch Erneuerung eines defekten Rädchens repariert werden kann. Die Rädchen sind ebenso austauschbar wie die Arbeitskräfte. Die Metapher des Zahnrads hat Charlie Chaplin in seinem Film „Moderne Zeiten“ unnachahmlich ins Bild gesetzt.

„Beherrschung der Welt“ bedeutet zunächst vor allem Beherrschung der Natur. Um die Natur kontrollieren, ausbeuten und verwerten zu können, muss sie in ihre Einzelteile

zerlegt und in ihrer Wirkung erklärt werden. Dazu dient das (physikalische, chemische, biologische) Experiment. Im Experiment werden einzelne Faktoren isoliert und gezielt manipuliert, wobei zwischen abhängigen und unabhängigen Variablen unterschieden wird. Experimente sind „objektive“ Forschungen, d.h., sie sind scheinbar unabhängig von der Person des Forschers, von Umwelteinflüssen und jederzeit unter den gleichen Bedingungen wiederholbar. Das analytische Experiment löst den ganzheitlichen, übernatürlichen Mythos ab, der nicht kausal erklärt, sondern der intuitiv verstanden werden kann.

BEISPIEL

Der Blitzableiter als Sinnbild der Aufklärung

Ein Symbol für die naturwissenschaftliche Wende ist der Blitzableiter. Für den vormodernen Menschen war (und ist) das Gewitter Drohgebärde und Unmutsäußerung der Götter. Der Naturwissenschaftler emanzipiert sich nun von der Autorität metaphysischer Mächte, er analysiert die elektromagnetischen Felder, konstruiert den Blitzableiter und beherrscht damit Blitz und Donner. Dies ist die Leistung des Prometheus: Die Kräfte der Natur werden gezügelt, die Welt wird entmythologisiert und entzaubert, die Götter entmachtet. Erstaunlich ist nicht nur die physikalische Leistung des „homo faber“, sondern der Mut, in die Sphäre der Götter einzugreifen: „Sapere aude“, habe Mut, dich deines Verstandes zu bedienen. Der Blitzableiter ist somit auch ein Zeichen für Emanzipation, für Befreiung von unbegriffenen Abhängigkeiten.

In der Folgezeit werden die Gesetzmäßigkeiten des technologischen Weltbildes erkennbar:

- Was technisch möglich ist, wird irgendwann auch realisiert. Diese These lässt sich insbesondere an der Erforschung und Produktion der modernen ABC-Waffen verifizieren. Die Wissenschaft kann die Verantwortung für ihre militärischen (oder gentechnischen) Forschungen deshalb nicht an die Politik delegieren.
- Was Profit bringt, wird auch produziert und – mithilfe raffinierter Bewusstseinsindustrien auch verkauft. Karl Marx' These, dass in kapitalistischen Gesellschaften der Tauschwert gegenüber dem Gebrauchswert dominiert, ist weitgehend bestätigt worden.
- Die Herrschafts- und Profitinteressen haben eine prinzipielle Gleichgültigkeit des Systems gegenüber Natur und Mensch zur Folge. „Verdient“ wird hier und heute, „nach uns die Sintflut“. Das herrschende ökonomische System ist letztlich auch gleichgültig gegenüber der Zukunft – trotz aller gegenteiligen Behauptungen und trotz der redlichen Bemühungen Einzelner.

Diese drei Thesen klingen kritisch (und sind auch so gemeint). Natürlich lassen sich auch Gegenthesen formulieren, z.B. die Reduzierung von Naturkatastrophen, die Be-

kämpfung von Seuchen und Hungersnöten, die Verlängerung der Lebensdauer, der materielle Wohlstand etc. Es geht mir nicht um eine pauschale Kapitalismus- und Industrialismuskritik. Aber historisch wünschenswerte, fortschrittliche Entwicklungen können von einem bestimmten Zeitpunkt an kontraproduktiv werden, d.h., die Balance von Gewinn und Verlust verändert sich zugunsten der Nachteile. Prinzipien des naturwissenschaftlich-technologischen Denkens und Handelns sind:

- mechanistisch (die Welt ist als Maschine in Einzelteile zerlegbar),
- kausalanalytisch (für alle Erscheinungen lassen sich eindeutige Ursache-Wirkung-Zusammenhänge feststellen),
- quantifizierend (angestrebt wird eine mathematische „Vermessung“ der Wirklichkeit sowie ein „immer mehr, größer, höher, schneller“),
- berechenbar (Unsicherheiten und Irrtümer sollen möglichst ausgeschlossen werden),
- objektiv (das erkennende Subjekt gilt eher als Störfaktor),
- arbeitsteilig (Fortschritt findet durch zunehmende Spezialisierung statt),
- zweckrational (es werden immer perfektere Mittel für immer irrationalere Ziele gesucht),
- anthropozentrisch (die Natur wird menschlichen Interessen untergeordnet, wobei die menschlichen Interessen vor allem die Interessen der Herrschenden sind).

Trotz vieler gegenläufiger Tendenzen sind diese Merkmale naturwissenschaftlichen Denkens immer noch dominant. Inwieweit bestimmt dieses Paradigma auch die Human- und Sozialwissenschaften? Neben hermeneutischen, interpretativen, humanistischen, verstehenden Ansätzen der Sozialforschung sind viele sozialwissenschaftliche Richtungen dem technologischen Paradigma zuzuordnen (wobei ein schlichter Dualismus des „schlechten normativen“ und des „guten interpretativen“ Paradigmas nur bei den „terribles simplificateurs“ beliebt ist). Dieser wissenschaftlichen Methodologie entspricht eine sozialtechnologische Didaktik und Methodik der Erwachsenenbildung, in der die oben genannten naturwissenschaftlichen Prinzipien weitgehend gültig sind.

Auch die strukturfunktionalistische Systemtheorie Parsons'scher Prägung sowie entsprechende Sozialisationstheorien, in denen ein sozialfunktionales Rollenverhalten im Vordergrund steht, gehören zu diesem Paradigma. Desgleichen eine doktrinäre marxistische Wissenschaftstheorie und die sozialistische Erwachsenenbildungstheorie der ehemaligen DDR. Trotz erheblicher Unterschiede sind sie – in unserem Verständnis – technologisch und deterministisch. Potenziell technologisch sind auch Erziehungskonzepte in der Erwachsenenbildung. Das Erziehungsmodell geht von einem defizitären Menschenbild aus. Defizitär sind nicht nur die Qualifikationen, sondern auch die normativen Orientierungen und Motive der Erwachsenen.

3.3 Modernisierung und gesellschaftliches Bewusstsein

Für die Erwachsenenbildung bedeutsam sind u.a. drei Behauptungen:

1. Gesellschaftlicher Fortschritt ist identisch mit technischer Modernisierung und Steigerung des Bruttosozialprodukts.
2. Das Bewusstsein der Erwachsenen – insbesondere ihre Qualifikationen und Motivation – ist gegenüber dem technischen Niveau rückständig.
3. Erwachsenenbildung hat diese subjektiven Modernitätsdefizite durch Anpassung und Erziehung abzubauen.

Modernitätsdefizite bestehen nicht nur in der informationstechnischen Grundbildung, sondern auch in den Wertorientierungen. Kritisiert werden „Fortschrittpessimisten“ und „Intellektuelle“, bei denen – wie O. Marquard es so schön gesagt hat –

„gepflegte Panik“ herrscht. Aus Angst vor den Risiken neuer Entwicklungen in Wissenschaft und Technik, vielleicht auch aus Bequemlichkeit, möchten manche Zeitgenossen – natürlich ohne auf moderne Technologien verzichten zu wollen – in ein alternatives Biedermeier flüchten (Thesing 1985, S. 27).

Fortschritt und Modernität werden weitgehend mit den neuen Technologien gleichgesetzt:

Die neuen Technologien – von der Mikroelektronik bis zur Biotechnik – verlangen nicht nur neue Dimensionen fachlicher Qualifikation, sondern sie wollen auch inhaltlich verkraftet und in ein gesamtgesellschaftliches Konzept integriert werden. Die neuen Technologien sind eine rationale, emotionale und moralische Herausforderung für unsere Gesellschaft (Schlaffke/Winter 1985, S. 72).

Das gesellschaftliche Bewusstsein ist demgegenüber „vormodern“, und schuld daran ist nicht zuletzt das Bildungssystem. „Heute laufen der naturwissenschaftlich-technische Fortschritt und seine geistig moralische Bewältigung nicht synchron; das Bildungswesen hinkt hinter dem technischen Fortschritt her und hinterlässt geistige Bewusstseins- und Anpassungsrückstände“ (ebd., S. 74). „Die Mehrheit der Bürger“ – so fährt Schlaffke fort – besteht aus „naturwissenschaftlich-technischen und ökonomischen Analphabeten“. Noch vehementer als Schlaffke attackiert der ehemalige bayerische Kultusminister H. Maier (1986, S. 17) die Gegner des Fortschritts:

Gleichzeitig werden tragende Prinzipien der Industriekultur in Frage gestellt. Das Leistungsprinzip, die Rationalität, der wissenschaftlich-technische Fortschritt müsste – so fordern viele – durch nichtökonomische, „postmaterielle Werte“ abgelöst werden. Die

Selbsttendenzen sind im Kommen: Selbstbestimmung, Selbständigkeit, Selbstfindung, Selbstverantwortung, Selbstentfaltung, Selbsterfahrung. Freiraumorientierte Werte wie Emanzipation, Hedonismus, Muße, Ästhetik oder jene „noble Passion der Ausschweifung“ (Lafarque) haben Konjunktur, Pflicht- und Akzeptanzwerte Baisse. Ratio wird abgelöst durch Emotion (...). Jede Aufklärung zieht eine Romantik nach sich. Auf Voltaire-Zeiten folgen Rousseau-Zeiten.

Es ist schon erstaunlich, was hier alles zu einem bunten Strauß an Unterstellungen und Vorurteilen gebündelt wird:

Die Zukunft des technischen Fortschritts wird nicht nur von neuen Entwicklungen, sondern zunehmend davon abhängig sein, ob es gelingt, die neuen Techniken in allen ihren Chancen und Problemen den Menschen so begreiflich zu machen, dass sie sie in ihrer Breite mittragen (Akzeptanz) (ebd., S. 18).

Der Zusammenhang von neuer Technik, Wirtschaftswachstum und Fortschritt wird nicht hinterfragt. Ausgeklammert bleiben auch U. Becks Fragen nach der Notwendigkeit einer anderen „reflexiven Modernisierung“:

1. Ist die Industriegesellschaft überhaupt eine „moderne“ Gesellschaft? Anders gefragt, wie unmodern ist die moderne Gesellschaft?
2. Welche soziale Realität entsteht, wenn die Sozialformen der Industriegesellschaft – Klassen, Geschlechtsrollen, Kleinfamilie – verblassen?
3. Was wäre, wenn die industrielle Gesellschaft das würde, was sie längst zu sein beansprucht, modern? Oder beispielhaft: Was wäre, wenn Technik modern würde? (Beck 1991, S. 1299).

Zur Frage der Modernität der Technik behauptet Beck, dass sie bisher gerade „gegenmodern“ sei.

Die Technik ist befangen in einem naiven Nützlichkeitsrealismus, Wirtschaftlichkeitsrealismus. Ähnlich wie die Künstler im früheren Jahrhundert abmalten, Heilige, Herrscher und Natur porträtieren mussten, dient die Technik wirtschaftlichen Notwendigkeiten (ebd., S. 1306).

Becks Verständnis von Modernität der Kunst und der Technik lässt sich auch auf „Bildung“ übertragen. Für H. Maier, W. Schlawke und J. Thesing ist Bildung eine abhängige Variable, eine Funktion des technischen Fortschritts und der betriebswirtschaftlichen Planung. (Weiter-)Bildung ist fremdlegitimiert; eine Eigenlegitimation der Bildung wäre

für die technisch-ökonomische Entwicklung riskant. Daher rührt auch das tiefe Misstrauen gegenüber der Pädagogik und den Pädagog/inn/en, die eine relative pädagogische Autonomie einklagen. Für Beck ist ein Bildungssystem dann modern, wenn es relativ eigenständig, eigensystemisch ist, wenn der Bildung ein Eigenwert (und nicht nur ökonomischer Nutzen) zugebilligt wird. Eine solche Eigenlegitimation mindert keineswegs die Bedeutung des Bildungsniveaus für das Beschäftigungssystem, stärkt aber die aufklärerisch-emanzipatorische Funktion von Bildung.

Es ist nicht verwunderlich, dass dieser Theorieansatz ein „anthropologisches Defizit“ aufweist, steht doch eher die Qualifikation als die Subjektivität im Mittelpunkt. Qualifikationen sind aber prinzipiell personenunabhängig. Umso interessanter ist der Versuch von F. von Cube, die berufliche Weiterbildung verhaltensbiologisch zu begründen. Von Cube (1991, S. 447) argumentiert gattungsgeschichtlich:

Der Mensch ist seit eh und je programmiert, sich anzustrengen, um zu überleben. Wer nur „Spaß am Lernen“, „Lust ohne Anstrengung“ sucht, verkennt die verhaltensbiologischen Grundlagen des Menschen. Größte Befriedigung schafft nicht der leicht errungene Erfolg, sondern der mühsame Sieg des Bergsteigers, des Marathonläufers. Unsere Wohlstandsgesellschaft, in der dem Bürger die gebratenen Tauben in den Mund fliegen, widerspricht diesem Gesetz der Evolution. Der Wohlstand tut uns nicht gut: Bewegungsarmut, Langeweile, Passivität und Bequemlichkeit machen uns aggressiv, unzufrieden und krank.

Nicht Spaß, sondern Anstrengung verschafft Lustgewinn – auch in der Weiterbildung.

3.4 Bildung oder Qualifikation?

In rohstoffarmen und exportabhängigen Ländern wächst die Bedeutung des technisch-wissenschaftlichen Know-hows. Berufstätige sind Transmissionsriemen zwischen Wissenschaft und Produktion – diese Vermittlung wird treffend durch Begriffe wie „Wissenschafts- und Technologietransfer“ gekennzeichnet. Dennoch wird Bildungsarbeit keineswegs auf berufliche Qualifizierung reduziert. Im Gegenteil: In den 1980er Jahren ist die „Allgemeinbildung“ aus der Sicht der Wirtschaft deutlich aufgewertet worden.

Die ehemalige Bundesministerin für Bildung und Wissenschaft, D. Wilms, fordert eine bessere Allgemeinbildung für alle:

- erstens als „informationstechnische Grundbildung“,
- zweitens soll Allgemeinbildung die allgemeine Lernfähigkeit fördern,
- drittens sollen durch Allgemeinbildung „neue Formen der Kreativität und Phantasie“ entwickelt werden, gleichsam zur Kompensation der grauen, monotonen Arbeitswelt,

- vor allem aber soll Allgemeinbildung viertens „Werteerziehung“ sein, die zur Sicherung der „kulturellen und sozialen Identität“ beiträgt, die nicht nur auf Rechte, sondern auch auf Pflichten aufmerksam macht, die ein Übergewicht „partieller Interessen“ verhindert und die Loyalität zu dem industriestaatlichen System sichert.

Auch für die Ministerin sind die Fronten klar:

Mit der Einseitigkeit emanzipatorischer Bildungsideologien ist die Zukunft nicht zu gestalten. Eine permanente „Hinterfragung“ politisch-gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse reicht für eine Zukunftsgestaltung nicht aus (BMBW 1986, S. 12).

Angesichts der Automatisierung der industriellen Produktion und angesichts der Expansion der Dienstleistungsberufe wächst das Interesse an der arbeitsplatzunspezifischen, „extrafunktionalen“ Qualifikation im Vergleich zu den funktionalen, fachlichen Qualifikationen. Diese extrafunktionalen Qualifikationen, die Elemente der formalen Bildung beinhalten, werden auch als „Schlüsselqualifikationen“ bezeichnet.

D. Mertens (1977, S. 100) hat seine Überlegungen zu Schlüsselqualifikationen bereits in den 1970er Jahren veröffentlicht.

Solche „gemeinsamen Dritten“, also übergeordnete Bildungsziele und Bildungselemente, nennen wir Schlüsselqualifikationen, weil sie den Schlüssel zur raschen und reibungslosen Erschließung von wechselndem Spezialwissen bilden. Es werden vier Arten von Schlüsselqualifikationen unterschieden:

- Basisqualifikationen: Qualifikationen höherer Ordnung mit einem breiten Spektrum vertikalen Transfers,
- Horizontqualifikationen: Informationen über Informationen (horizontweiternde Qualifikationen),
- Breiterelemente: ubiquitäre Ausbildungselemente,
- Vintage-Faktoren: generationsbedingte Lehrstoffe und Begriffssysteme.

Diese Qualifikationen sind nicht nur an verschiedenen Arbeitsplätzen und bei wechselnden beruflichen Anforderungen, sondern auch in außerberuflichen Lebensbereichen verwendbar. Damit aber werden die Grenzen zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung fließend.

Das Erfordernis der Mobilität wurde dabei über seinen arbeitsmarktbezogenen Ursprung hinaus transzendiert zu einem viel allgemeineren Erfordernis geistiger Beweglichkeit und Anpassungsfähigkeit, das Menschen in dynamischen Gesellschaften erfüllen müssen, wenn sie in allen ihren Rollen bestehen wollen (ebd., S. 106).

Ist letztendlich die Versöhnung von Allgemeinbildung und Berufsbildung, von ganzheitlicher, integrierter Bildung auch im ökonomischen Interesse und damit kein idealistisches Wunschdenken mehr? Gemäßigt optimistisch beurteilt Tietgens (o.J., S. 2) diese Entwicklung:

Der Anstoß, von Schlüsselqualifikationen zu sprechen, war die Herausforderung, Veränderungen zu antizipieren. Diese betreffen heute das Leben insgesamt, nicht nur die Arbeitswelt. Es ist deshalb auch eine Herausforderung zu integrierendem Denken, zu einer Verarbeitung des Symbiotischen, das unsere Lebensbedingungen kennzeichnet (...). Erschließungskompetenz setzt daher ein studium integrale voraus, das auf ein Wissen über das Wissen konzentriert werden kann.

Skeptischer bewertet Geißler (1990a, S. 3) diese Diskussion:

Das Schlüsselqualifikationskonzept ist nicht etwa das Produkt eines fortschreitend klüger werdenden, autonomen pädagogischen Bewusstseins. Es ist Produkt gesellschaftlicher, d.h. primär technologischer und produktionsorganisatorischer Veränderungen (...). Beschleunigung und Unübersichtlichkeit und deren unaufhaltsame Zunahme sind die entscheidenden Merkmale der Moderne am Ende unseres Jahrtausends. Die Schlüsselqualifikationen versprechen: Es geht weiter, und es geht hinauf. Dies ist zwar eine Illusion, aber gleichzeitig ist das der Grund für den Erfolg des Konzepts in unserer modernen Zeit.

Alle betrieblichen Bildungsbemühungen – so Geißler – finden notwendigerweise zur ökonomischen Verwertung von Arbeitskraft statt und kollidieren damit grundsätzlich mit pädagogischen Intentionen. Außerdem verändern die neuen Bildungskonzepte nicht die Arbeitsbedingungen, obwohl das Lernpotenzial der meisten Arbeitsplätze gestiegen ist. Schlüsselqualifikationen sind eine Antwort auf die wachsenden „Verfallzeiten“ der fachlichen Qualifikationen, die in zunehmendem Maße zu „Wegwerfqualifikationen“ verkommen sind. Die Schlüsselqualifikationen lösen das Problem der geringen Prognostizierbarkeit beruflicher Anforderungen nur bedingt.

Lernen wird ersetzt durch die Technik des Lernens. Qualifikationen werden als Schlüsselqualifikationen inhaltsleer, gleichzeitig flacher, aber breiter, analog der Beliebigkeit und der Allgegenwärtigkeit unserer Waren-Welt. Schlüsselqualifikationen sind so auch ein Zeichen der Substanzlosigkeit von Bildungsaktivitäten (Geißler 1990b, S. 207).

Schlüsselqualifikationen sind ziellos, weil sie für alle möglichen Zwecke, also auch für Ausbeutung und Unterdrückung, verwertbar sind. Sie sind abstrakt, und das heißt los-

gelöst von konkreten Problemen und Inhalten: Flexibilität wird zum Selbstzweck. Dennoch stimme ich M. Brater und H. Bauer zu, dass es möglich und sinnvoll ist,

die Berufs- und Arbeitswelt nicht mehr nur unter Gesichtspunkten von Anpassung und Fremdbestimmung zu betrachten. Vielmehr scheint die Dialektik der Anpassung an industrielle Bedingungen geradewegs hin zu der Forderung nach der selbständig handlungsfähigen Persönlichkeit zu führen – zumindest zeichnet sich dies als Möglichkeit ab (...). Es geht dabei, grundsätzlich gefasst, um die Frage, ob es möglich sein wird, die Arbeit wieder mehr in die Verfügungsgewalt des arbeitenden Menschen und seiner sozialen Zusammenhänge zu verlagern (Brater/Bauer 1990, S. 54).

Wenn dies gelänge, ließe sich diese Bildungsarbeit nicht mehr als technologisch bezeichnen. Vorläufig ist dieses Konzept aber primär system- und nicht lebensweltorientiert. „Steuerungsmedien“ des Systems sind – nach J. Habermas – Macht und Geld, während kommunikatives Handeln im Interesse von Verständigung und Solidarität für die Lebenswelt charakteristisch ist. Über Ziele und Inhalte technologischer Bildungsarbeit aber erfolgt keine diskursive Verständigung, sie sind von dem technisch-ökonomischen System vorgegeben.

Immerhin wäre das Konzept der Schlüsselqualifikationen ein didaktischer Fortschritt, wenn es nicht nur Anspruch, sondern Bildungswirklichkeit wäre. Dies ist aber zu bezweifeln. In der Praxis der beruflichen Weiterbildung dominiert bei Weitem eine spezialisierte, instrumentelle, fachliche und meist arbeitsplatzspezifische Qualifizierung. Ergänzt wird diese Qualifizierung vor allem in der betrieblichen Bildungsarbeit durch Maßnahmen zur Steigerung der Motivation und Akzeptanz. Die Klagen über mangelnde Leistungsbereitschaft, Arbeitsmoral, Sorgfalt und Zuverlässigkeit am Arbeitsplatz häufen sich. Je teurer die Maschinen, desto wichtiger ist der sorgfältige und verantwortungsbewusste Umgang mit ihnen. Diese normative Orientierung, zu der auch die Identifikation mit dem Betrieb gehört, erfordert neue Konzepte der Arbeitsorganisation, der Mitarbeiterführung und auch neue Bildungsangebote – z.B. Kreativitäts-, Philosophie- und Meditationskurse. In der Tat scheinen aus motivationspsychologischen Gründen die Grenzen der tayloristischen Arbeitsteilung erreicht zu sein. Bildungsangebote wie „Lernwerkstätten“ und „Quality Circles“ für das mittlere und höhere Management sind Teil der Organisationsentwicklung und Unternehmenskultur. So wird ein ganzheitliches, vernetztes Denken allenfalls für die oberen Beschäftigungshierarchien gefördert.

Eine gewisse Polarisierung in der Qualifikation der Beschäftigten ist unübersehbar. Kleinere Gruppen der Beschäftigten – EDV-Spezialisten etwa, Teile des Managements, Fachkräfte für die betriebliche Arbeitsorganisation – erhalten weitere und bessere Qualifikations- und damit auch Aufstiegsmöglichkeiten, während für den sicher größeren Teil der

Beschäftigten Dequalifizierung, Routinisierung und weitere Verödung des Arbeitsalltags die Folge des sich vollziehenden technischen Wandels sind (Ahlheim 1986, S. 9).

Bei der Frage, ob in der beruflichen Bildungsarbeit Bildungsziele oder Qualifizierungsziele dominieren, wird weder geleugnet, dass Bildung ohne Qualifikation undenkbar ist, noch, dass sich auch in Qualifizierungsmaßnahmen Bildungsprozesse ereignen können. Aber Bildung ist eine Eigenschaft des autonomen Subjekts und deshalb zunächst Selbstzweck – wenn auch nicht nutzlos. Qualifikation ist hingegen ein Erfordernis der Gesellschaft, ein Element der Arbeitsorganisation. Die Individuen als Träger der Qualifikationen sind prinzipiell austauschbar.

3.5 Erwachsenenbildung als Unterrichtstechnologie

Zwischen der naturwissenschaftlichen Forschung, der industriellen Produktion und der Lehr-/Lernorganisation des technologischen Konzepts bestehen offenkundige Analogien. Wenn das Qualifikationsniveau des Personals eine Produktivkraft und ein „Wettbewerbsfaktor“ ist, dann müssen sich die Ausgaben für Qualifizierungsmaßnahmen im Endeffekt verzinsen, auch wenn dieser Nachweis meist schwer zu erbringen ist. Vor allem die indirekten Auswirkungen der Bildungsarbeit wie höhere Arbeitszufriedenheit, kooperative Atmosphäre, Identifikation mit dem Betrieb lassen sich kaum in Heller und Pfennig ausrechnen.

Für die Seminarplanung gelten ähnliche Kriterien wie für die industrielle Produktionsplanung: Marketing, Bedarfsorientierung, Effizienz, Medieneinsatz, Wirkungskontrolle, keine Umwege, keine Leerzeiten, möglichst homogene Lerngruppen, „social engineering“ durch anregende „Lernsettings“. Auffällig ist die Amerikanisierung der Terminologie: Training, Controlling, Coaching, Consulting, Skillplaner, Systemintegrator, Bildungsmanagement, Superlearning, Flipchart, Corporate Identity etc.

Durch eine Operationalisierung und Hierarchisierung der Lernziele und eine Fragmentierung der Lernschritte mit ständiger Rückkopplung soll der Lernprozess optimal gesteuert und organisiert, im Idealfall programmiert werden. Kreativitätsphasen und Brainstorming werden aus motivationspsychologischen Gründen eingeplant, dennoch gelten der Eigensinn und die Widerspenstigkeit der Lernenden eher als Störfaktoren. Dass die Analogie zwischen rationalisiertem Lernen und Arbeiten eher zunimmt, zeigt auch der folgende Blick in die Zukunft:

Hohe Chancen müssen auch den neuen Medien, wie z.B. der Bildplatte, eingeräumt werden, die in Verbindung mit der modernen Bürokommunikation die Weiterbildung an die Arbeitsplätze zurückverlagern. So kann Arbeit und Lernen zumindest teilweise

wieder synchron verlaufen. Auch können Arbeitnehmer im Anschluss an die Arbeitszeit vom Betrieb bereitgestellte oder selbst gemietete Bildungsprogramme nutzen. So werden mit zunehmender Flexibilisierung der Arbeit dem individuellen Lernen zusätzliche Alternativen gezeigt (Woortmann 1988, S. 82).

Schöne neue Welt?

Technische Medien wie die PowerPoint-Präsentation haben ihren eigenen heimlichen Lehrplan. Es gibt gute pädagogische Gründe, dieses Gerät einzusetzen.

BEISPIEL

PowerPoint-Präsentationen in der betrieblichen Weiterbildung

In einem technologischen Kontext sind Situationen, wie nachfolgend beschrieben, typisch:

Thema: Betriebliche Weiterbildung. Raum abgedunkelt, Sitzordnung wie im Kino mit Blick auf die Leinwand. Der Referent blickt konzentriert auf seinen Laptop. Die präsentierten Folien grafisch perfekt, mehrfarbig. Sie zeigen Grafiken, Flussdiagramme und Schemata: Kästchen, Kreise, Ellipsen mit linearen Verbindungen, Pfeilen, die auf Mausclick nach und nach das Gesamtbild vervollständigen. Alles wirkt durchdacht, eindeutig, strukturiert, geordnet, transparent. Nur spärliche Kommentare des Referenten. Die Präsentation spricht für sich. Hat noch jemand eine Frage? Nein? Bitte Licht. Der Referent bedankt sich für unsere Aufmerksamkeit.

Die geheime Botschaft lautet meist: Die betriebliche Wirklichkeit ist übersichtlich, vernünftig, zweckrational gegliedert, im Unterschied zu der Unübersichtlichkeit und „Schmuddeligkeit“ außerbetrieblicher Lebenswelten.

Bestandteil der „technologischen Didaktik“ ist die Evaluation, d.h. die Wirkungs- und Erfolgskontrolle. Doch trotz aller Tests gelingt es nur selten, die „Effizienz“ neu erworbener Qualifikationen in der betrieblichen Praxis exakt zu messen. Eine Transferkontrolle (vom Seminar zum Arbeitsplatz) findet nur bei 3,9 Prozent der befragten Betriebe statt. Angesichts dieser Mängel wird zurzeit dem „Controlling“ in Forschung und Praxis besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

Im umfassenden Sinne bedeutet Weiterbildungs-Controlling die Steuerung des Weiterbildungs geschehens im Unternehmen mit dem Ziel einer bestmöglichen Erreichung der Unternehmensziele. Controlling setzt deshalb bereits bei der Planung ein und beinhaltet neben der Feststellung der Zielerreichung auch die Abweichungsanalyse. Einem Weiterbildungs-Controlling kommen vor allem zwei Aufgaben zu: Die Feststellung des Lernerfolges und der Effizienz betrieblicher Weiterbildung (Schlaffke 1991, S. 634).

Das Controlling beginnt bereits vor Seminarbeginn, nämlich mit der Einstimmung und Vorbereitung der Teilnehmenden:

Die Effektivität eines Seminars stellt sich nur durch bewusste Planung ein. Daher sollte der Vorgesetzte mit seinem Mitarbeiter vor Seminarbeginn sprechen (...). Der Mitarbeiter kann gerne gebeten werden, spezielle Fragen zu nennen, die er vom Referenten des Seminars beantwortet haben möchte (...). Nach Rückkehr des Mitarbeiters vom Seminar ist es sinnvoll, ihn um einen Bericht über das Seminar zu bitten (Bohlen 1990, S. 399f.)

Ein generelles Problem der Erwachsenenbildung ist die Zeitknappheit. Wenn die Qualifizierung während der Arbeitszeit stattfindet, ist (Seminar-)Zeit Geld. Aber auch Teilnehmende, die in ihrer Freizeit Seminare der Erwachsenenbildung besuchen, haben meist wenig Zeit. Und so werben insbesondere kommerzielle Anbieter mit „Schnelllernkursen“: perfekt Französisch in drei Wochen, Selbstsicherheit an zehn Abenden, kommunikative Kompetenz an einem Wochenende etc. K.A. Geißler (1985) hat anschaulich darauf hingewiesen, dass diese Rationierung von Zeit sich kaum mit Bildungsprozessen verträgt. Wer etwas für seine Bildung tun will, benötigt Muße, muss sich Zeit nehmen.

Die Förderung von Subjektivität ist nicht durch eine fabrikmäßige Organisation und die dieser entsprechenden Verkehrsformen zu erreichen. „Zeit verlieren können“, „sich Zeit lassen“ sind innerhalb der für Bildung so zentralen Subjektivitätsentwicklung die handlungsleitenden Maximen. Subjektivitätsentwicklung bedeutet: gewähren lassen, Entwicklungsmöglichkeiten geben, Zeit für eigene Entdeckungen, für subjektive Erfahrungen und deren Verarbeitung lassen (ebd., S. 115).

Wenn Zeit in den Seminaren knapp ist, was meistens der Fall ist, erfolgt eine Beschränkung auf das angeblich Wichtigste, auf instrumentelles, verwertbares Lernen. Reflexion, Kritik, Nachdenken über Hintergründe und Zusammenhänge kommen dann zu kurz – und sind vielfach auch nicht gewollt. Zeitknappheit fördert Ungeduld, zuerst mit sich selbst. Man ist ungeduldig mit seinem Lerntempo. In Sprachkursen geht es einem nicht schnell genug, und Kursabbruch ist eine häufige Folge. Die Ungeduld bezieht sich aber auch auf die Lerngruppe: Man reagiert gereizt, wenn der Nachbar etwas mehr Zeit benötigt, um seinen Gedanken zu formulieren, wenn jemand scheinbar abschweift, nicht zur Sache kommt. Und man wird ungeduldig, wenn der oder die Kursleitende eine Feedback-Runde, eine Metadiskussion vorschlägt oder in einem Sprachkurs etwas über Land und Leute erzählt. Eine technologisch orientierte Bildungsarbeit erfordert einen anderen Typus von pädagogischen Mitarbeiter/inne/n als eine identitätsorientierte Bildungsarbeit (→ Kap. 4.5). Aus den zahlreichen neuen Berufsbildern im Bildungsmanagement sei eines ausgewählt:

BEISPIEL

Berufsbild Systemintegrator

Dieser Mensch ist in der Lage, vernetztes Denken und ganzheitliches Handeln zu organisieren, und er vermag „verantwortungsbewusst im Sinn des tragenden Gesamtsystems zu handeln“. Die Firma MBB, die eine „Systemführerschaft“ in der Raumfahrt beansprucht, bildet „befähigte Mitarbeiter“ zu Systemintegratoren (SI) aus.

Das SI-Programm soll durch systematische Ausbildung befähigen, Produktentstehungsgänge technisch und wirtschaftlich zu optimieren, mit breiterem Technologieverständnis technologisch komplexere Aufgaben zu lösen, Methoden der Systemanalyse und -optimierung anzuwenden und Spezialisten und Entwicklungswerkzeuge integrativ einzusetzen (...). Wenn es gelänge, (...) das Berufsbild des Systemintegrators in unsere Berufswelt einzuführen, wäre die Industriegesellschaft auch nach dem Jahre 2000 von der Personalseite gut darauf eingestellt, die höchst komplexen Aufgaben der High-Tech-Zukunft zu lösen. MBB leistet mit diesem Programm auch einen Beitrag zu einer humaneren, menschenfreundlicheren Technik, bei der der Mensch im Mittelpunkt steht (Koepler 1990, S. 190f.).

In den vergangenen Jahren haben sich die ideologischen Wogen geglättet, das Verhältnis zwischen Ökonomie und Pädagogik ist entspannter geworden, eine wechselseitige Annäherung ist unverkennbar. Auch wenn die meisten Zitate aus der betrieblichen Weiterbildung stammen, so ist der technologische Ansatz nicht mit diesem Bildungssektor und auch nicht mit der beruflichen Bildung deckungsgleich. Technologisch sind auch die Formen politischer, kultureller, ökologischer Bildung, in denen Erwachsene geschult und erzogen werden sollen, in denen didaktische Planung zur „Verplanung“ der Lernenden, Steuerung zur Übersteuerung wird. Professionelle didaktisch-methodische Planung von Lernzielen, Lernschritten, Lernsituationen ist notwendig. Allerdings muss dabei Raum bleiben für Partizipation, Reflexion, Metakommunikation, auch für den Eigensinn und die Widerspenstigkeit Erwachsener. Bildung ist nicht technologisch machbar, wohl aber sind günstige Voraussetzungen und Situationen für Bildungserlebnisse organisierbar.

ZUR REFLEXION

- Welche Kriterien gelten für die technologische Erwachsenenbildung?
- Welche Vor- und Nachteile sind mit der Dominanz technologischen Denkens in einer Gesellschaft verbunden?
- Welche anthropologischen Komponenten werden bei technologischen Konzepten vernachlässigt?
- Kann technologisches Denken auch zwischenmenschliche Beziehungen beeinflussen?
- In welchen Bereichen der Erwachsenenbildung ist ein technologisches Konzept angemessen, in welchen nicht?
- Wie wird die Notwendigkeit von Schlüsselqualifikationen begründet?
- Welche Bedeutung kommt dem Zeitfaktor in einem technologischen Konzept zu?



Lektüreempfehlungen

Arnold, R. (2010): Systemische Berufsbildung. Baltmannsweiler

Gris, R. (2008): Die Weiterbildungslücke. Frankfurt a.M.

Rosenblatt, B.v./Bilger, F. (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Bd. 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld

4. Identitätstheoretischer Ansatz

Und dann bin ich eben 1980 pensioniert worden, aus gesundheitlichen Gründen musste ich raus und bin dann hier zu Hause gewesen (...). Irgendwie hatte ich das Gefühl, ich muss auch noch mal was für mich tun; irgendwo muss man ja auch mal auftanken. Na ja, und dann kam diese persönliche Situation dazu, dass mein Mann die Familie verlassen hat und ich also ziemlich fertig war und sehr starke Minderwertigkeitsgefühle hatte und eben auch in meiner Ehe immer das Gefühl hatte, dass meine Interessen sehr wenig gegolten haben (...). Und dann habe ich in der Zeitung gelesen, dass das Seniorenstudium hier anfangen sollte, und da habe ich gedacht, jetzt musst du dich selber am Schopfe fassen und musst dich irgendwie rausziehen, und das ist die Möglichkeit, und du wolltest das ja immer machen (...) (aus einem Interview mit einer 55-jährigen pensionierten Lehrerin, die ein Seniorenstudium begonnen hat).

4.1 Wissenschaftstheorie

Zum semantischen Umfeld von „Identität“ gehören Begriffe wie „Individualität“ und „Identifikation“, aber auch „Selbstkonzept“, „Selbstbild“, „Selbstbewusstsein“, „Reflexion“ und „Selbstverständnis“. Dreh- und Angelpunkt dieses Konzepts ist das „Bewusstsein“, also das Denken, Fühlen und Wollen des Menschen. Damit lässt sich das Identitätskonzept in die jahrhundertealte Tradition idealistischen Philosophierens einordnen, die in Deutschland mit G.W.F. Hegel einen vorläufigen Höhepunkt erreichte.

Die These, dass das Bewusstsein vor allem ein Produkt der gesellschaftlichen Verhältnisse und insbesondere der Produktions- und Eigentumsverhältnisse ist, hat das Selbstverständnis der Arbeiterbildung bis in die 1970er Jahre geprägt. Demnach ist das Bewusstsein der Herrschenden im Kapitalismus prinzipiell falsches Bewusstsein, interessegeleitete Ideologie, die von den Beherrschten z.T. verinnerlicht wird. Diesen Entfremdungsvorgang aufzudecken ist primäre Aufgabe einer marxistischen Erwachsenenbildung. In der Ära der 1968er Studentenbewegung dominierte die Überzeugung, dass die Individuen geprägt, ja geradezu determiniert sind durch „die Verhältnisse“, das Milieu und die soziale Lage. Die Erwachsenenbildung habe entsprechend einen Beitrag zur Systemveränderung zu leisten.

- Nachdem diese Hoffnungen enttäuscht worden waren, erfolgte Mitte der 1970er Jahre eine Wiederentdeckung des Individuums, also des „subjektiven Faktors“, des

Primats des Bewusstseins und damit der Identitätsbildung. Es handelt sich um soziologisch aufgeklärte, ideologiekritische Identitätskonzepte, in denen Wissen und Bewusstsein als wirklichkeitsverändernde Faktoren aufgewertet werden.

Unsere Lebenswelt und unsere Identität hängen mehr denn je ab von unserem Wissen, von dem, was wir wissen wollen und was wir verdrängen. Kants Sentenz „sapere aude“ (habe Mut, dich deines Verstandes zu bedienen) erhält in der Risikogesellschaft einen neuen Sinn: Habe Mut, Katastrophwissen zur Kenntnis zu nehmen! Dass damit ein enormer Bedeutungszuwachs und auch eine neue gesellschaftliche Verantwortung der institutionalisierten Erwachsenenbildung verbunden sind, liegt auf der Hand.

Der identitätstheoretische Ansatz ist eng mit „biographischen Konzepten“ verknüpft: Unsere Identität steht nicht ein für allemal fest, sondern sie ist in vielfältigen Sozialisationszusammenhängen entstanden, sie ist veränderbar und damit auch eine permanente Zukunftsaufgabe. Identität ist das Ergebnis von biographischen Erfahrungen, von Lebensgeschichten und kritischen Lebensereignissen. Aber auch unsere Biographie ist nicht nur unser vergangenes und damit nicht mehr veränderbares Leben, sondern unser Selbstbild. In jeder Lebensphase schreiben wir unsere Biographie neu. Diese ständigen Konstruktions- und Rekonstruktionsprozesse unseres Lebens und unseres Selbst bezeichnet P. Alheit (1990) als „Biographizität“. Biographizität ist auch eine Lernherausforderung: die Entdeckung biographischer Möglichkeiten und Chancen, die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, aber auch mit der Endlichkeit des Lebens. Identitätslernen ist somit auch biographisches Lernen und reflexives Lernen: Das Selbst wird sich selbst zum Lerninhalt.

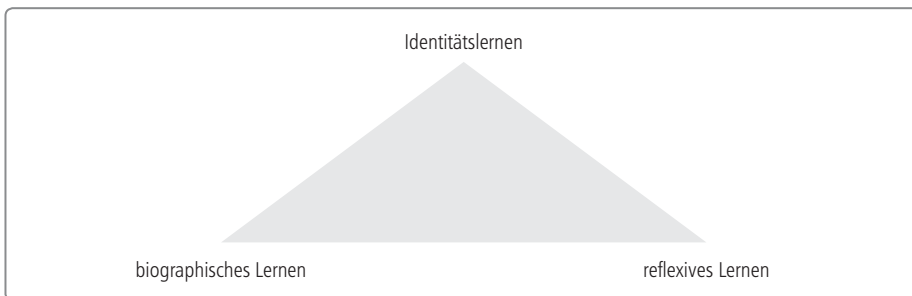


Abbildung 2: Komponenten des Identitätslernens

4.2 Gesellschaftstheoretische Aspekte

Als ein typisches Merkmal unserer Gesellschaft wird die Individualisierung genannt. Die meisten Sozialwissenschaftler/innen sind sich darin einig, dass die Individualisierung –

so paradox es klingt – als eine Vergesellschaftungsstrategie definiert werden kann. Kurz gesagt: Angesichts der wachsenden Entsorgungsprobleme, Risiken und Unsicherheiten entlastet sich das politische System dadurch, dass es dem Einzelnen die Problemlösungen überlässt. Dem Individuum wird eine Fülle an Lernmöglichkeiten angeboten, aber ihm wird auch die Schuld für ein Scheitern angelastet. Ein häufig genanntes Beispiel für diese Problemverschiebung ist das Weiterbildungsangebot für Arbeitslose. Das wachsende Qualifizierungsangebot und der Nachweis besserer Vermittlungschancen nach einer Weiterbildung auf dem Arbeitsmarkt schließen eine Schuldzuweisung für diejenigen Arbeitslosen ein, die bildungsabstinent oder erfolglos bleiben.

Auf einen anderen gesellschaftlichen Aspekt der Individualisierung macht der Amerikaner R. Sennett aufmerksam. Er interpretiert Individualisierung als Rückzug aus der Öffentlichkeit in die Privatsphäre. Die momentane Politikverdrossenheit kann als ein Symptom für ein Desinteresse an den öffentlichen Angelegenheiten, an der „res publica“ gewertet werden. Das Interesse an dem Selbst, an der eigenen Identität geht – so Sennett (1986, S. 16f.) – zulasten des Interesses am Öffentlichen und am Fremden.

Wir versuchen, Privatheit, das Alleinsein mit uns selbst, mit der Familie, mit Freunden, zum Selbstzweck zu machen (...). Sich selbst kennenzulernen ist zu einem Zweck geworden, ist nicht länger ein Mittel, die Welt kennenzulernen (...). Wie nie zuvor befassen sich die Leute heute mit ihrer individuellen Lebensgeschichte und ihren besonderen Emotionen.

Während D. Riesman 1956 Jahren in dem Buch „Die einsame Masse“ den modernen Menschen als „aufengeleitet“ darstellt, registriert Sennett eher ein Übermaß an „Innenleitung“, an Egozentrik und Narzissmus. Viele Menschen ziehen sich in die Privatheit zurück, überfordern dann jedoch die Familie oder auch Freundschaften mit ihren Erwartungen nach Nähe, Intimität und Zuwendung. Eine Konsequenz ist das Scheitern vieler Ehen, die diesem Erwartungsdruck über einen längeren Zeitraum nicht gewachsen sind.

Selbst-Offenbarung, Selbst-Enthüllung, Authentizität ersetzen die traditionellen Maßstäbe für öffentlich relevante Themen. In der Bildungsarbeit wird „Betroffenheit“ zum Kriterium für die Themenauswahl. Sicherlich ist die von Sennett beschriebene Mentalität nicht die einzige Zeitgeistströmung. Man kann auf die vielen Gruppen in unserer Gesellschaft verweisen, die emotionale Betroffenheit mit öffentlichem Engagement für die Umwelt, für die Dritte Welt und für eine multikulturelle Gesellschaft verbinden. Dennoch macht Sennett auf eine weit verbreitete Neigung aufmerksam, von der auch die Erwachsenenbildung „betroffen“ ist. Der Rückgang der Nachfrage nach den traditionellen Themen politischer Bildung in fast allen Einrichtungen ist ebenso wenig ein Geheimnis wie das wachsende Interesse an meditativen, psychologischen, körperbezogenen, gruppenspezifischen Kursangeboten. Doch auch in Sprach- oder Hobbykursen wächst das Bedürfnis, private Probleme zur Sprache zu bringen. Die persönliche Zuwendung, die am Arbeitsplatz und auch in der

Familie vermisst wird, wird nun von einem Seminar der Erwachsenenbildung erhofft. Dies kann als positives Zeichen für das Image der Erwachsenenbildung, aber auch als eine neue Herausforderung und Überforderung gewertet werden.

Sozialwissenschaftler wie U. Beck, R. Sennett, J. Habermas, O. Negt, T. Ziehe, C. Offe und andere sind sich darin einig, dass wir in einer Zeit der Krisen, des Risikos, der Unübersichtlichkeit, der Erosion, der Kontingenz leben. Dass zwischen der „gesellschaftlichen Krise“ und den „individuellen Identitätskrisen“ ein Zusammenhang besteht, ist offensichtlich, nicht nur bei Arbeitslosen und Drogenabhängigen. Umstritten ist allerdings, ob tatsächlich die Krisen zugenommen haben oder „nur“ die Wahrnehmung von Krisenphänomenen – z.B. durch Massenmedien und das Bildungssystem – geschärft wurde. Ebenfalls ist nicht klar, ob diese Krisenstimmung nicht vor allem eine Erscheinung der intellektuellen Mittelschicht ist, während die Mehrheit der Bevölkerung sich mehr denn je „ihres Lebens freut“. Allerdings: Dass Identitätskrisen und Zukunftsängste zur Normalität geworden sind, ist neu. Neu ist aber auch, dass die terroristischen und atomaren Bedrohungen sowie ökologischen Katastrophen ein historisch nie da gewesenes Ausmaß erreicht haben.

4.3 Anthropologische Anmerkungen

Solange es organisierte Erwachsenenbildung gibt, ist der Mensch nicht nur als Adressat, sondern auch als Subjekt und Thema der Bildungsarbeit wahrgenommen worden. Auch das Bemühen um Teilnehmerorientierung lässt sich mindestens bis in die Anfänge der Weimarer Volksbildung zurückverfolgen (Tietgens 1983). Dennoch lässt sich ab Mitte der 1970er Jahre eine „reflexive Wende“, eine neue Hinwendung zum Individuum beobachten. Soziologisch betrachtet erfolgte ein Wechsel der Perspektive vom gesellschaftlichen System hin zur Lebenswelt, zum Alltag, zur Biographie des Individuums. Identitätstheoretisch lässt sich diese Wende als Betonung der personalen gegenüber der sozialen Identität bezeichnen.

Soziale Identität

Sowohl in der Weimarer Volksbildung, nach der „realistischen Wende“ der 1970er Jahre als auch in der gesellschaftskritischen Phase während und nach der Studentenbewegung galt das (erwachsenen-)pädagogische Interesse vor allem der sozialen Identität, d.h. dem Erwachsenen als Träger gesellschaftlicher Rollen. Die Erwachsenen sollten für die Ausübung ihrer gesellschaftlichen Funktionen – als Wähler, als Mutter, als Betriebsrat, als Facharbeiter oder auch als Mitglied der Arbeiterklasse – qualifiziert werden. Der Amerikaner O. Brim, der in den 1960er Jahren den Begriff der „Erwachsenensozialisation“ bekannt machte (Brim/Wheeler 1974), begründete die Notwendigkeit lebenslangen Weiterlernens ausschließlich mit dem Wechsel der Rollen im Lauf des Lebens und dem Wandel der Rollenanforderungen.

In der Tat besteht in traditionalistischen Gesellschaften und in Gesellschaften mit einem unumstrittenen Wertesystem die Ich-Identität weitgehend aus der Beherrschung eines Repertoires anerkannter Rollen – z.B. als Mutter, Vater oder Berufstätige/r. Diese Selbstverständlichkeit der Rollen und des Selbstkonzepts begann in den 1970er Jahren insbesondere bei den Frauen zu bröckeln. Das erfolgreiche „role taking“ garantierte nicht mehr eine Zufriedenheit mit sich und der Umwelt. Die Selbstreflexion, das Nachdenken über die eigene Biographie und die Zukunft, über alternative Lebensstile, über verpasste Chancen und verhinderte Entfaltungen von Fähigkeiten – diese Selbstreflexion, die früher primär einer künstlerisch-intellektuellen Elite vorbehalten war –, wurde nun „sozialisiert“. Je weniger die Kirche oder Bezugspersonen – wie das Kind oder der Ehemann – die Ich-Identität auf Dauer sichern können, desto mehr wird die Identitätsvergewisserung zur ständigen Lernaufgabe des Einzelnen. Erwachsenenbildung als Aufklärung erhält damit einen neuen Akzent: Aufklärung erfolgt nicht mehr „von oben nach unten“ durch Expert/inn/en, sondern Erwachsenenbildung wird zum organisatorischen Rahmen für Selbstaufklärung und für eine permanente „Suchbewegung“. Die Kursleitenden sind als Personen in diesen Prozess der Identitätssuche mit einbezogen.

BEISPIEL

Bildungsarbeit als Orientierungsarbeit

Bei der bisherigen Orientierung der Bildungsarbeit an der sozialen Identität wurde von den Teilnehmenden ein rollenkonformes Verhalten auch in den Kursen erwartet, und dieser Erwartung wurde in der Regel auch entsprochen. Das heißt: In einem Sprachkurs verhielt man sich als „Sprachschüler“ und stellte keine persönlichen Fragen, die nicht „zum Thema“ gehörten. In einem Kurs über „kaufmännisches Rechnen“ wurde gerechnet, und es wäre als deplatziert empfunden worden, wenn jemand eine Diskussion über Zukunftsängste angezettelt hätte. Diese Selbstdisziplinierung ist nicht mehr selbstverständlich. Bedürfnisse, Ängste, Verunsicherungen, Krisen werden nicht mehr nur in sogenannten „Psycho-Kursen“ geäußert, sondern auch in berufsbildenden oder fremdsprachlichen Kursen.

Teilnehmende an Bildungsprozessen haben oft die Erwartung, in der Bildungseinrichtung gleichgesinnte, verständnisvolle Gesprächspartner/innen zu finden. Dies gilt nicht nur für die „Singles“, sondern auch für viele Ehefrauen, die für ihre Themen zu Hause sensible Zuhörer vermissen.

Die Erwachsenenbildung ermöglicht es, die mit der Individualisierung verbundene kulturelle Vereinseitigung und soziale Isolierung dadurch aufzuheben, dass man mit Menschen zusammenkommt, denen man in seinem normalen Lebenskreis nicht begegnet,

und dass man von kulturellen Welten erfährt, zu denen man sonst kaum einen Zugang hat. Die Erwachsenenbildung bringt somit alternative Formen von Öffentlichkeit und Gemeinschaft hervor (J. Kade 1989c, S. 797f.).

Da Männer solche Verunsicherungen seltener wahrnehmen oder zugeben als Frauen, die offenbar eher bereit und interessiert sind, Gefühle zu zeigen und zu äußern, und da der Anteil der Frauen in vielen Bereichen der Erwachsenenbildung überwiegt, ist dieser identitätstheoretische Ansatz vor allem ein frauenspezifischer Ansatz, aber kein frauenspezifisches Problem. „Frauen beziehen häufig eigene Erfahrungen und eigene Betroffenheit mit ein, sind sogar in der Lage, eigene Fehleinschätzungen ideologischer Art offen zuzugeben und diese zu analysieren“ (Kurtz-Bauer 1992, S. 24). „Es ist nachvollziehbar, weshalb es gerade Männer sind, die solche Seminare verlassen, wenn sie Angst haben, Gefühle zeigen zu sollen oder diese vielleicht nicht mehr unter Kontrolle haben“ (ebd., S. 30).

E. Nuissl ist als einer der ersten in seinem Habilitationsvortrag 1988 der Frage nachgegangen: „Warum gibt es keine Männerbildung?“ Nuissl gibt sich mit naheliegenden, vordergründigen Antworten nicht zufrieden und fragt weiter (1988, S. 23f.):

Wozu sollen Männer lernen? Und um diese Frage zu beantworten, müssten Männer Erfahrungen sammeln darüber, was jenseits aller Herrschaftssicherung der Sinn von Bildung ist, so etwa

- die Erfahrung, dass es belebend ist, zuzuhören;
- die Erfahrung, dass es befreiend ist, Angst zuzugeben;
- die Erfahrung, dass es hilfreich ist, bei Tätigkeiten (die Männer selbst hoch bewerten) zu sagen, das kann ich nicht;
- die Erfahrung, wie erleichternd es ist, einfach so zu sein, wie man ist;
- die Erfahrung, wie lehrreich es ist, sich auseinanderzusetzen, anstatt in diesem typisch männlichen Gestus beleidigt zu sein; oder
- die Erfahrung, wie angenehm es ist, sich einfach rundherum wohl zu fühlen.

Dass solche Männerkurse inzwischen schon vielerorts zum Standardangebot gehören, ändert – v.a. im Vergleich mit der Anzahl der „Frauenkurse“ – allerdings nichts an ihrer marginalen Stellung im Bildungsangebot.

Identitätslernen dieser Art verbindet Kognition mit Emotionalität. Gefühle und Argumente vermischen sich und lassen sich kaum trennen. Diese Mischung und diese Vielseitigkeit erschwert aber auch eine didaktische Planung und Strukturierung der Lernsituationen. Betroffenheit und Verunsicherung lassen sich meist nicht rational sortieren und Schritt für Schritt abarbeiten. H. Gerl hat Anfang der 1970er Jahre festgestellt, dass zielgerichtete Bildungsveranstaltungen nur dann erfolgreich sind, wenn nicht alles

zugleich zur Sprache kommt, sondern viele Themen und Bedürfnisse „latent“ gehalten, d.h. ausgeklammert werden müssen.

Durch Auswahl, d.h. durch Konzentration von Zeit und Aufmerksamkeit einer Lerngruppe auf ein Thema werden notwendigerweise andere Themen in den Bereich der Möglichkeit, der Latenz zurückverwiesen (...). Ist es einer Lerngruppe möglich, sich auf einen Gesichtspunkt gemeinsamer Arbeit zu konzentrieren, oder werden für sie ständig andere, vielleicht wechselnde Problematiken übermächtig? (Siebert/Gerl 1975, S. 135).

Offenbar sind solche arbeitsökonomischen Verständigungen seltener und schwieriger geworden.

4.4 Identitätslernen als Bildungsprozess

Identität ist kein erziehungswissenschaftlicher, sondern ein sozialwissenschaftlicher und psychologischer Begriff. Das Verhältnis von Identität und Pädagogik ist nicht so eindeutig, wie es zunächst den Anschein hat. Identitätslernen ist vor allem reflexives Lernen: Durch das Nachdenken über die eigene Biographie, über Schlüsselerlebnisse, über „Gewinne“ und „Verluste“, Freuden und Ängste, Interessen und Vermeidungsreaktionen, Lernstärken und Lernschwächen wird eine biographische Bilanz und eine Lebensplanung für die Zukunft erleichtert. Diese Selbstreflexion wird durch eine Bezugsperson gefördert und angeregt. Doch diese Begründung ist als bildungstheoretisches Fundament für eine institutionalisierte Erwachsenenbildung unbefriedigend.

- Wird die Lerngruppe nicht zum Resonanzboden für individuelle Probleme und zur psychohygienischen Stabilisierung instrumentalisiert?
- Erfüllen der Seelsorger, der Lebensberater und der Therapeut diese Aufgaben des empathischen Zuhörers nicht besser als eine Seminargruppe?
- Werden Seminare nicht zu Selbsterfahrungsgruppen umfunktioniert?

Identitätslernen kann sich nicht in Selbstreflexion und in Selbstthematisierung erschöpfen. T. Ziehe (1982, S. 160ff.) warnt vor einem „Überhang von Subjektivität im Erleben der Objekte“, vor einer narzisstischen Egozentrik, die „als Abwehr von Neuem und Fremdem“ fungiert, „als Unmöglichkeit, sich mit einer Sache engagiert und konzentriert auseinanderzusetzen, in der man sich, um im Jargon zu bleiben, nicht ‚wiederfinden‘ kann“.

Zum pädagogischen Begriff „Identität“ gehören nicht nur das Selbst- und Fremdbild, sondern auch die Erfahrungen und Wissensbestände, die Qualifikationen und die Themen, die nicht nur subjektiv interessant, sondern auch gesellschaftlich relevant sind. Zur Identität gehört die Auseinandersetzung mit generativen und mit öffentlichen

Themen. Identität ist so gesehen nicht nur eine beschreibende, sondern auch eine normative, eine anspruchsvolle Kategorie. Diese Themen müssen allerdings biographisch „synthetisiert“ werden, sie müssen lebensgeschichtlich verankert werden, sie müssen affektiv besetzt werden können. Selbstverwirklichung schließt das Interesse für die außersubjektive Wirklichkeit ein. Die Beschäftigung mit dem eigenen Selbst darf kein Selbstzweck sein. So definiert W. Klafki (1967, S. 43) Bildung als einen wechselseitigen, dialektisch verschränkten Prozess, als eine Beziehung zwischen Ich und Welt:

Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen – das ist der objektive oder materiale Aspekt; aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit – das ist der subjektive oder formale Aspekt.

Nur wenn wir uns mit einem Thema kognitiv und affektiv identifizieren, wird dieser Lerninhalt zum Bestandteil unserer Identität. Ohne Engagement und ohne Begeisterung erfolgt allenfalls Training oder Qualifizierung, nicht aber Bildung. Dass Bildung ein Wechselverhältnis zwischen Mensch und Welt ist, hat vor zwei Jahrhunderten bereits W. von Humboldt (1793, zit. nach Knoll/Siebert 1969, S. 70) treffend formuliert:

Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Tätigkeit nämlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgendetwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will. Da jedoch die bloße Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die bloße Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fort dauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt außer sich.

Humboldt geht es vor allem um die Bildung der Identität, oder – wie man früher sagte – der Persönlichkeit. Aus ökologischer Sicht ist an Humboldts Bildungsidee wie an modernen Identitätstheorien ihr anthropozentrischer, egozentrischer Überhang zu kritisieren. Ist die „Welt außer uns“ tatsächlich nur dazu da, um Stoff für unsere Fähigkeiten zu liefern? Hat Bildung nicht auch die Pflege dieser Welt zum Ziel? Für die klassische Aufklärung und den Bildungsidealismus war es typisch, den Menschen als Nabel der Welt zu betrachten. Dies ist weder der Welt noch dem Menschen besonders gut bekommen.

4.5 Didaktik: Ist Identitätsbildung lehr- und lernbar?

Je allgemeiner eine These ist, desto unstrittiger und unwiderlegbarer ist sie – in der Regel. Dies gilt auch für die Behauptung, dass jedes Lernen im Erwachsenenalter potenziell eine Identitätsverunsicherung und eine Identitätserweiterung bewirkt. Wenn Ler-

nen eine Auseinandersetzung mit Neuem und mit Andersdenkenden ist, so ist damit notwendigerweise eine Infragestellung bisheriger Gewohnheiten, scheinbarer Gewissheiten und tradierter Ansichten verbunden. Zutreffend ist aber auch, dass solche Lernprozesse nicht unbedingt bedrohlich und irritierend sind, sondern vielfach als Gewinn und Bereicherung, oft auch als Orientierungs- und Lebenshilfe verstanden werden.

Strittiger ist dagegen die Behauptung, dass organisierte Erwachsenenbildung zur Bewältigung von Identitätskrisen beiträgt. Dieser Frage wollen wir uns intensiver zuwenden. Mit der Einsicht, dass sich „Normalbiographien“ zunehmend auflösen, wurde auch die ältere entwicklungspsychologische Auffassung eines kontinuierlichen Lebenslaufs, einer nahtlosen und fließenden Folge typischer Lebensphasen fraglich. Die Erwachsenenpädagogik entdeckte nun das „psychoanalytische Lebenszyklusmodell“ von E. Erikson, das bereits in den 1940er Jahren in den USA veröffentlicht worden war. Erikson unterteilte die menschliche Biographie idealtypisch in acht Phasen, wobei er drei Stadien des Erwachsenenlebens feststellte. Jede Phase ist durch unterschiedliche, ja gegensätzliche Identitätsorientierungen gekennzeichnet.

Im frühen Erwachsenenalter gelingt entweder eine „Intimität mit dem anderen Geschlecht“ oder es überwiegt eine soziale Isolierung. Das Erwachsenenalter ist durch Generativität, insbesondere durch die Elternschaft, oder eine „Selbstabsorption“, d.h. eine Stagnation der Persönlichkeitsentwicklung charakterisiert. Im „reifen Alter“ ist die Aufgabe nach Integrität gestellt, andernfalls kommt es zu Lebensekel und Lebensüberdruß (Erikson 1966, S. 114ff.).

Ich will Eriksons Modell hier nicht ausführlich kommentieren und kritisieren. Für die Erwachsenenbildung erscheint mir zweierlei bedeutsam:

1. Erikson macht auf die Bedeutung der Identitätsbrüche, der Übergänge („transitions“) und Statuspassagen, also auf die Diskontinuitäten des Lebens aufmerksam.
2. Er behauptet, dass diese Zäsuren und auch die damit verbundenen Krisen entwicklungsnotwendig seien, dass sie für den Menschen Herausforderungen seien, denen er sich stellen müsse.

Damit werden diese kritischen Phasen zu Lernaufgaben, zu Stadien, in denen insbesondere biographisches, reflexives Lernen und „Identitätsarbeit“ gefordert sind. Ende der 1970er Jahre greift H. Griese diesen Gedanken aus der Sicht der Erwachsenensozialisationstheorie auf. Er macht auf die „Schaltstellen“ im Leben Erwachsener aufmerksam (Griese 1979, S. 189):

Sozialisationsprozesse sind durch Schaltstellen charakterisiert, d.h. durch kritische Punkte, an denen über den weiteren Verlauf entschieden wird. Primäre Schaltstellen sind

z.B. der Eintritt in den Kindergarten (oder nicht), Schuleintritt, ein Umzug, Veränderungen in der Familie usw., also einschneidende Veränderungen in den Interaktionsbeziehungen während der primären Sozialisation. Weitere Schaltstellen sind der Übergang zu weiterführenden Schulen (oder nicht), der Eintritt in das Erwerbsleben, ein Schulwechsel, der Tod einer Bezugsperson, Eheschließung usw. Schaltstellen sind dadurch charakterisiert, dass meist Alternativen zur Wahl stehen (entweder-oder), die das weitere Leben entscheidend determinieren.

Auch hier verzichten wir auf die Frage, ob diese Sicht zu deterministisch und zu pessimistisch ist, ob zu wenig auf neue Möglichkeiten der Lebensplanung und Zukunftsgestaltung hingewiesen wird. Wichtig ist für unsere Thematik, dass Identitätsveränderungen meist mit Veränderungen der Interaktionen, also auch der Bezugspersonen verknüpft sind, dass mit Schaltstellen oft ein Rollenwechsel oder zumindest ein Rollenwandel verbunden ist, der neue Qualifikationsanforderungen und normative Neuorientierungen zur Folge hat. Werden solche Lernherausforderungen erfolgreich angenommen, so wird ein neues Gleichgewicht im Verhältnis zwischen Ich und Umwelt hergestellt. Andernfalls kommt es zu Störungen in der Beziehung zur Außenwelt und – so Griesse – zu Identitätskrisen. Griesse fordert die Erwachsenenbildung implizit auf, biographische Schaltstellen zum Thema zu machen:

Wenn Lernen Hauptinhalt von Bildungsprozessen ist und Veränderungen der Identität und des Verhaltens beim Erwachsenen vor allem an sog. Schaltstellen gekoppelt sind, dann müssen Lern- bzw. Bildungsprozesse dort ansetzen, weil das Individuum dann sensibilisiert und offen ist, da eine Störung zwischen Persönlichkeit und Umwelt vorliegt (ebd., S. 203).

Griesse's Schlussfolgerung enthält Annahmen, die eine empirische Überprüfung verlangen. Folgende Fragen stellen sich:

- Unter welchen Bedingungen und bei welchen Personen tragen organisierte Lernprozesse dazu bei, Schaltstellen besser zu meistern?
- Haben Erwachsene in einer Krisensituation den Kopf frei, um sich lernend damit auseinanderzusetzen, und welche Art von Lernen ist hier gefragt?
- Kann man antizipatorisch, also gleichsam auf Vorrat, für künftige kritische Ereignisse lernen?

Auf diese und ähnliche Fragen gibt es bisher kaum gesicherte Antworten, obwohl vor allem in den USA zahlreiche Untersuchungen über „critical life events“ durchgeführt wurden. Es ist vor allem das Verdienst von S.-H. Filipp, einige dieser Ergebnisse einem deutschsprachigen Leserkreis zugänglich gemacht zu haben. Einen großen Raum nehmen Typologierungs- und Klassifikationsversuche ein.

DEFINITION

Kritische Lebensereignisse nach S.-H. Filipp

Ob ein Lebensereignis kritisch oder unkritisch ist, erfordert theoretische und empirische Klärungen. Filipp (1981, S. 24) nennt drei Definitionsmerkmale:

1. Kritische Lebensereignisse sind raumzeitliche, punktuell verdichtete Ereignisse.
2. Es sind „Stadien des relativen Ungleichgewichts zwischen Person und Umwelt.“
3. Dieses Ungleichgewicht ruft affektive Reaktionen hervor, es ist emotional „nicht gleichgültig“.

Critical life events enthalten objektive und subjektive Anteile; ähnliche Ereignisse werden individuell unterschiedlich wahrgenommen und verarbeitet. So ist die Frage, ob ein kritisches Ereignis erwünscht oder unerwünscht ist, keineswegs eindeutig und personenunabhängig zu entscheiden. Jede Krise beinhaltet Verluste und Gewinne, Chancen und Risiken. Eine progressive Krisenverarbeitung, zu der auch eine lernende Auseinandersetzung gehört, nutzt die Chancen für eine Identitätserweiterung, für einen biographischen Neuanfang, unter Umständen auch für Emanzipationsprozesse (Schuchardt 2003). Bei einer regressiven Verarbeitung kann es leicht zu depressiven Störungen kommen.

Die Art der Bewältigung, das sogenannte „Coping“, ist nicht zuletzt von der „personalen Kontrolle“ abhängig, d.h. von der Fähigkeit und dem Willen, sein Leben und die Umwelt aktiv zu gestalten. Eine solche personale Kontrolle ist gleichsam eine extrafunktionale, situationsunabhängige Schlüsselqualifikation. Gegenteil dieser Kontrollüberzeugung ist eine „gelernte Hilflosigkeit“, die häufig pathologische Störungen zur Folge hat (vgl. Filipp 1981, S. 236). Ob Angebote der institutionalisierten Erwachsenenbildung zur Krisenbewältigung in Anspruch genommen werden, hängt u.a. von früheren Erfahrungen mit solchen Bildungsangeboten ab. Wer eine entsprechende Seminarteilnahme als hilfreich empfunden hat, wird sich in ähnlichen Situationen wieder an diesen Lernerfolg erinnern.

Der Beitrag der institutionalisierten Erwachsenenbildung zur Identitätskrisenbewältigung ist insgesamt eher vorsichtig und skeptisch zu beurteilen. Jedenfalls scheint ein zeitlicher Abstand zwischen dem belastenden Ereignis und der Bildungsaktivität notwendig zu sein. Vielleicht ist die These berechtigt, dass Erwachsene, die generell über Lernstrategien zur Problemlösung verfügen, auch progressiver und produktiver mit solchen kritischen Ereignissen fertig werden. Die Erwachsenenbildung ist ein soziales Feld, in dem die Vereinzelung partiell aufgehoben ist, in dem das Individuum ähnliche Biographien kennenlernt und die Solidarität Gleichgesinnter erfährt, in dem gemeinsam psychosoziale und soziokulturelle Ursachen der Identitätsbrüche erkannt werden. Funktionale Lerneffekte sind gerade dann möglich, wenn die Identitätsbrüche

der Anwesenden nicht ständig aufgedeckt werden. Der Einzelne muss selber entscheiden, ob er die angebotenen Lerninhalte verinnerlichen will.

Die Lehrenden können nicht alle Biographien der Kursteilnehmenden kennen, vielleicht sollten sie deren Identitätsprobleme auch nicht alle kennenlernen wollen, damit ihre Unbefangenheit und Unvoreingenommenheit erhalten bleibt. Wenn Kursleitende wissen, welche therapeutischen Behandlungen die Teilnehmenden bereits hinter sich haben, werden sie sich ihnen gegenüber weniger spontan und ungezwungen verhalten als ohne dieses Wissen.

Es wird oft gefordert, auch die Lehrenden sollten sich und ihre Subjektivität in den Kurs einbringen, sie sollten authentisch sein. Sicherlich sollen Kursleitende offen sein und eigene Bedürfnisse zur Sprache bringen, aber sie sollten nicht vergessen, dass sie eine professionelle Rolle auszufüllen haben, für die sie bezahlt werden. Ein Teilnehmer in einem Spanischkurs erwartet von dem Sprachlehrer vor allem, dass er gut vorbereitet ist, und nicht, dass er ihm seine Stimmungen und Privatprobleme mitteilt. J. Kade (1989c, S. 805) behauptet, dass Kursleitende weniger als „Fachleute“ und mehr als „Gesprächspartner“ gefordert sind: „Was die Kursleiter in die Erwachsenenbildung einbringen, sind in dieser Hinsicht weniger ihre fachlich-pädagogischen Qualifikationen als ihre (sub-)kulturell besonderen Lebenserfahrungen und Lebensformen, in diesem Sinne ihre eigene Bildung“.

Ein Ergebnis der bisherigen Überlegungen lautet: Identität kann nicht direkt gelernt und erst recht nicht intentional gelehrt werden. Dennoch gibt es Methoden, die eine autobiographische Reflexion anregen oder die eine Verknüpfung von Lerninhalten mit biographischen Erfahrungen erleichtern. Die biographische Synthetisierung neuen Wissens muss jede/r Erwachsene selber leisten. Kursleitende können jedoch dafür günstige Lernsituationen schaffen. Dass Bildung nicht nur rezeptive Aneignung von Wissen, nicht nur enzyklopädische Anhäufung von neuen Kenntnissen und Zertifikaten ist, haben schon vor zwei Jahrhunderten Denker wie W. von Humboldt (1793, zit. nach Knoll/Siebert 1969, S. 71) gewusst. In seiner „Theorie der Bildung des Menschen“ schreibt er:

Die letzte Aufgabe unsres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unserer Person, (...) durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung.

Eine biographische Methode orientiert sich an der Forschungstechnik der „guided autobiography“, die W. Mader in Deutschland bekannt gemacht hat. Es handelt sich um ein themenbezogenes Interview, z.B. zu generativen Themen wie Zeit, Ausländer, Natur, Auto etc. Teilnehmende einer Lerngruppe befragen sich gegenseitig, wie ihre Deutungen zu diesem Thema biographisch entstanden sind, durch welche Personen und Ereignisse sie geprägt wurden, wie und wodurch sie sich im Verlauf des Lebens verändert haben.

Denkbar ist auch, dass zwei Personen sich als Interviewer und Interviewte zur Verfügung stellen, während die Gruppe zuhört. Interessant können Deutungsunterschiede zwischen Männern und Frauen, zwischen Älteren und jüngeren, zwischen Einheimischen und Ausländern sein.

Auch der „topical approach“ unternimmt – darin dem Critical-life-event-Konzept verwandt – einen gleichsam „digitalen“ Zugriff auf die Biographie. Er unterstellt unausgesprochen, dass jede Biographie durch existentielle „Topoi“ von geradezu anthropologischer Dignität konstituiert werde (Alheit 1990, S. 39).

Eine beliebte Methode der Bildungsarbeit ist das Aufzeichnen von Lebenslinien mit Höhen und Tiefen, mit Brüchen und Kontinuitäten. Diese Methode kann auch in der beruflichen Weiterbildung verwendet werden. Die Teilnehmenden stellen grafisch ihre berufliche Karriere, ihre Erfolge und Misserfolge, Beförderungen und Entlassungen, lernintensive Phasen und Unterforderungsphasen dar. Durch wechselseitige Befragungen versuchen sie herauszufinden, wann und warum sie erfolgreich oder erfolglos, zufrieden oder unzufrieden waren. Aufgrund dieser Bestandsaufnahme kann überlegt werden, welche Zukunftspläne wünschenswert und realistisch sind oder welche Schritte bei z.B. der Qualifizierung zu planen sind.

ZUR REFLEXION

- Warum sind Identitätslernen, biographisches Lernen und reflexives Lernen eng verknüpft?
- Welche gesellschaftlichen Veränderungen haben zur Aufwertung des Identitätslernens beigetragen?
- Welche Auswirkungen hat die Individualisierung auf die Erwachsenenbildung?
- Wann sollte einer Subjektivierung von Themen gegengesteuert werden?
- Welche biographische Bedeutung haben Identitätskrisen nach E. Erikson?
- Welche Methoden fördern ein Identitätslernen?
- Warum gibt es (fast) keine Männerbildung?



Lektüreempfehlungen

Barz, H./Tippelt, R. (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. 2 Bde. Bielefeld

Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hg.) (1999): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen

Nittel, D./Seitter, W. (Hg.) (2003): Die Bildung der Erwachsenen. Bielefeld

5. Integrative Erwachsenenbildung

5.1 Personale, soziale und didaktische Integration

Der integrative Ansatz gehört zu den traditionsreichsten Konzepten der Erwachsenenbildung. Vielleicht ist er auch der erwachsenbildungsspezifischste Ansatz – im Vergleich zur Schule und Hochschule. Und er ist der schillerndste Ansatz. Ich versuche zunächst eine begriffliche Annäherung: Zum Begriff „Integration“ gehören viele Wörter mit dem Präfix „inter-“, z.B.: interdisziplinär, international, interdependent, Interferenz, Interaktion, Intervention, Interpretation, interkulturell, intergenerativ, interreligiös, auch Interesse (dabei sein, bei der Sache sein).

Alle Begriffe bezeichnen etwas Verbindendes, Phänomene, die trotz aller Unterschiede zusammengehören. Die meisten Wortverbindungen mit „inter-“ sind positiv besetzt, sie versprechen implizit Harmonie und Gemeinsamkeit (vielleicht verwendet die Deutsche Bahn deshalb Wortkombinationen wie Intercity und Interregio). In Begriffen des Integrativen klingt etwas Versöhnliches, Gemeinschaftliches an – im Unterschied zu Wortverbindungen mit „contra“: konträr, kontraproduktiv, Kontrapunkt. Integratives überwindet Spaltungen, Abgrenzungen, Einseitigkeiten.

DEFINITION

Integrative Bildungsarbeit

Hierunter lassen sich die folgenden Punkte subsumieren:

- Verschiedene Menschen und Gruppen lernen gemeinsam und miteinander.
- Sie lernen Zusammenhängendes, Vernetzungen.
- Personen lernen ganzheitlich, sie sind mit „Kopf, Herz und Hand“ bei der Sache.

Doch hinter „Wärmemetaphern“ wie Integration oder Synthese verbergen sich unterschiedliche Begründungen und Interessen. D. Axmacher (1982, S. 171) unterscheidet folgende Konzepte, nämlich:

Typ A: anthropologisch-pädagogischer Ansatz

Typ B: historisch-strukturtheoretischer Ansatz

B 1: modernisierungstheoretischer Ansatz

B 2: reformerisch-emanzipatorischer Ansatz.

Dem anthropologischen Ansatz liegt die Idee der Ganzheitlichkeit des menschlichen Denkens, des Fühlens und Wollens zugrunde. Die strukturtheoretischen Überlegungen gehen von den komplexen und vernetzten Anforderungen industrieller Gesellschaften aus. Die modernisierungstheoretische Variante – auf die beim technologischen Theorieansatz bereits hingewiesen wurde (→ Kap. 3.3) – basiert auf der Zunahme arbeitsplatzunspezifischer, allgemeiner Aufgaben und Qualifikationen sowie der erforderlichen Flexibilität und Mobilität der Beschäftigten. Seit der 1968er Studentenbewegung fand vor allem der emanzipatorische Integrationsansatz bei reformorientierten Pädagog/inn/en große Resonanz. Bildungsarbeit sollte von den Erfahrungen der abhängig Beschäftigten ausgehen und die Macht- und Interessenverhältnisse in Politik und Arbeitswelt aufdecken.

Apologeten der Typen B 1 und B 2 gehörten unversöhnlich verfeindeten Lagern an, zwischen „Systemveränderern“ und „Affirmativen“ erschien kein Kompromiss möglich. Dies hat sich inzwischen geändert, Verständigungen und Vermittlungen erscheinen denkbar (zumal viele „68er“ inzwischen in Führungspositionen der Wirtschaft tätig sind und die Hoffnungen auf eine sozialistische Gesellschaftsreform auf null gesunken sind).

In seiner Festschrift mit dem volkshochschulspezifischen Titel „Offenheit und Integration“ schlägt G. Dohmen eine kategoriale Differenzierung der integrativen Erwachsenenbildung vor. Er unterscheidet vier Integrationsebenen, nämlich die

1. personale,
2. inhaltliche,
3. soziale und
4. institutionell-räumliche Integration (Dohmen 1990, S. 134).

Die *institutionelle Integration* meint Vernetzungen von Bildungssystemen, Bildungseinrichtungen und Lernorten: integrierte Gesamtschulen, Gesamthochschulen, kommunale Weiterbildungszentren, die Volkshochschule als Forum Verschiedendenkender. Trotz seiner bildungspolitischen Bedeutsamkeit werde ich diesen Aspekt im Folgenden vernachlässigen. Zu dieser Ebene haben G. Dohmen, V. Otto, H.-T. Jüchter, J. Knoll, H. Tietgens u.a. Wesentliches gesagt und geschrieben.

Personale Integration verweist auf den „ganzen Menschen“, auf das Individuum als das „nicht mehr Teilbare“. Im Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen heißt es: „Gebildet ist nicht der Kopf, sondern der Mensch“ (zit. nach Knoll/Siebert 1967, S. 29). Jede Weiterbildung – der EDV-Kurs genauso wie das Seminar über Ausländerfeindlichkeit – betrifft uns ganzheitlich: Wir sind kognitiv, emotional und pragmatisch (handelnd) beteiligt. Zutreffend schreibt Dohmen (1990, S. 135):

Wir sind als Person jeweils ein Ganzes. Und unsere Kreativität und Transferfähigkeit, unsere personale und soziale Kompetenz hängen wesentlich davon ab, dass wir uns in der Vielfalt der verschiedenen Anforderungen, Lebensrollen und Verhaltensweisen jeweils als eigenständige personale Ganzheit behaupten, d.h., dass wir das von außen auf uns Zukommende nach unseren eigenen Fragen, Interessen und Deutungsmustern auswählen, ordnen, gewichten und in unseren persönlichen Vorstellungs- und Lebenszusammenhang integrieren.

So gesehen heißt personale Integration auch: objektive, „äußerliche“ Wissensbestände in subjektiv bedeutsame Lerninhalte umwandeln, verinnerlichen. Dieses „Lernprojekt“ ist dann ein Beitrag zur Autonomie und Mündigkeit des Subjekts angesichts wachsender Systemzwänge und Unübersichtlichkeiten. E. Meueler (1990, S. 128) schreibt dazu:

Das zentrale Bildungsproblem scheint demnach darin zu bestehen, wie sich jemand, der umfassend gesellschaftlich im Fühlen, Denken, Wollen und Handeln „hergestellt“ wurde, sich gleichwohl kritisch zu diesem Sachverhalt verhalten kann.

Lernprozesse, die in alltägliche Lebensvollzüge integriert sind, sind – je nach Lernziel und Motivation – genauso berechtigt wie institutionalisierte, „ausgelagerte“ Bildungsveranstaltungen. Fragwürdig ist jede Form von Dogmatismus – auch in der Erwachsenenbildung. Damit ist bereits die didaktische Dimension angesprochen. Die Integration beruflicher, allgemeiner und politischer Inhalte war ein beliebtes Diskussionsthema der 1970er Jahre, geriet in den 1980er Jahren in Vergessenheit und wird jetzt in der Kompetenzdiskussion wieder aktuell. Ich darf mich (ausnahmsweise) selber aus dem Jahr 1970 zitieren:

Technisch-ökonomische Bildung ist (...) im weiteren Sinn politische Bildung, technische Forschungsprojekte und ökonomische Interessen müssen politisch kontrolliert und kritisiert werden, andererseits müssen politische Ziele auf ihre technische und ökonomische Realisierbarkeit hin überprüfbar werden. Eine so definierte technisch-ökonomisch-politische Erwachsenenbildung ist zwar nicht identisch mit Qualifizierung und kann diese nicht ersetzen, aber sie ist keineswegs zweckfrei, sondern schafft die Voraussetzung für eine kritisch-emanzipative Selbstbestimmung des einzelnen sowie für eine Demokratisierung und Humanisierung der Gesellschaft (Siebert 1972, S. 159f.).

Der integrative Ansatz entspricht auch gegenwärtigen Veränderungen des Politischen. Beck hat überzeugend nachgewiesen, dass politische Entscheidungen mehr und mehr in ehemals außerpolitischen Subsystemen – in Vorstandsetagen und Forschungslabors – fallen und dass die Interdependenz von Wirtschaft, Politik und Wissenschaft ein qualitativ neues Stadium erreicht hat.

Wir wollen dieses Thema an dieser Stelle nicht vertiefen, sondern uns der *sozialen Integration* zuwenden. Mehr als an didaktisch-inhaltliche Interdependenzen denkt man bei Integration vermutlich an die Eingliederung von Minderheiten, also von Ausländer/innen, behinderten Menschen und alleinlebenden Älteren. Integration ist ein soziales Programm, ein Konzept gegen Ghettoisierung, Isolation, Stigmatisierung, soziale Ungleichheit. Einer solchen sozialen Integration fühlt sich die Erwachsenenbildung seit mehr als einem Jahrhundert in mehreren Variationen verpflichtet. Stark vereinfacht lassen sich vier Integrationsvarianten unterscheiden.

1. Nach der Gründung des Deutschen Reiches 1871 intendierte die bürgerlich-liberale „Deutsche Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung“ die Stärkung einer nationalstaatlichen Identität und die Integration der Arbeiterschaft, die durch kommunistisches und sozialistisches Gedankengut „gefährdet“ erschien. Die Popularisierung von angeblich allen gemeinsamen „deutschen Kulturgütern“ und „objektivem“ wissenschaftlichen Wissen sollte die Homogenisierung des deutschen Volkes fördern und das Proletariat gegen kommunistische „Verlockungen“ immunisieren. „Volksbildung“ als Popularisierung von Kultur und Wissenschaft war gleichsam der Regenschirm, der alle Sozialschichten unter sich vereinte und gegen fremdländische und staatsgefährdende Einflüsse schützte.
2. Dieses „Berieselungskonzept“ wurde von der „Neuen Richtung“ der Weimarer Volksbildung kritisiert, ohne dass jedoch die Zielsetzung einer „Volksbildung durch Volksbildung“ infrage gestellt worden wäre. Doch das erwachsenenpädagogische Konzept war ein deutlich anderes und ähnelte eher der Metapher eines „runden Tisches“. In Arbeitsgemeinschaften sollten sich „Kopf- und Handarbeiter“, Akademiker, Arbeiter und Bauern treffen und sich gemeinsam eine volkstümliche Bildung erarbeiten, die sich an den gemeinsamen Bedürfnissen und Alltagsproblemen und nicht an einem bürgerlichen Kulturkanon oder an akademischen Wissenschaftsdisziplinen orientierte. Nicht „Popularisierung von Wissenschaft“, sondern Begegnung, Gemeinschaft, Verständigung waren die Schlüsselbegriffe.
3. In den 1970er Jahren setzte sich das Konzept einer Zielgruppenarbeit durch, das Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit durch die Befähigung benachteiligter Schichten zur Artikulation und Durchsetzung ihrer Interessen versprach. Im Unterschied zur Weimarer Arbeitsgemeinschaft wurde keine soziale Heterogenität, sondern eher eine (Interessen-)Homogenität der Lerngruppe angestrebt. Zunächst waren vor allem Industriearbeiter/innen bevorzugte Zielgruppen, später aber auch Behinderte, in den 1980er Jahren Frauen und ältere Menschen. Der Kritik, dass diese Zielgruppenarbeit einer Ghettoisierung und Isolation Vorschub leiste, wurde entgegnet, dass diese Gruppen zunächst in einem sozialen „Schonraum“ stabilisiert und durchsetzungsfähig werden sollten, um sich dann in gemischten Gruppen und im „gemischten Alltag“ behaupten zu können.

4. Die vierte Phase zeichnet sich in der aktuellen Diskussion zur multikulturellen Gesellschaft und zum interkulturellen Lernen ab. „Integration“ bedeutet jetzt nicht mehr Angleichung, Nivellierung, Verstehen um jeden Preis, sondern Anerkennung von Differenz (kultureller, geschlechtlicher, altersspezifischer Art), von Vielfalt und Pluralität. Die Grenzen des Fremdverstehens werden erkannt und anerkannt. Ein 20-Jähriger, der ein langes Leben vor sich hat, kann sich nur bedingt in die Lage eines 70-Jährigen, der ein langes Leben hinter sich hat, versetzen. Dennoch können beide voneinander lernen, sich um „Perspektivverschränkungen“ bemühen.

Das Verhältnis von Gleichheit und Differenz, die Frage nach den Verständigungsmöglichkeiten angesichts von Differenzen wird nicht nur im Kontext der interkulturellen Bildung, sondern auch der neuen Frauenbewegung diskutiert (→ Kap. 7.1).

Das politische Konzept einer Integration von Migrant/inn/en ist vielschillernd und – als Anpassungsstrategie – nicht unproblematisch. Ein interkulturelles integratives Bildungsangebot sollte sich ebenso an Einheimische wie an Menschen mit Migrationshintergrund wenden. Zielsetzung dieser Bildungsarbeit ist wechselseitige Anerkennung, Wertschätzung von Pluralität, auch die Kritik von „Höherwertigkeitsvorstellungen“. Leitidee ist die „Einheit der Differenz“.

Interkulturelle Kompetenz schließt die Vergewisserung der eigenen kulturellen Identität ebenso ein wie die Offenheit für das Fremde und die Bereitschaft, miteinander voneinander zu lernen.

Der Zusammenhang zwischen *sozialer* und *didaktischer Integration* lässt sich auf den einfachen Nenner reduzieren: Von Menschen aus unterschiedlichen Milieus lässt sich Verschiedenes und Neues lernen.

Zusammenfassen kann man die bisherigen Erläuterungen wie folgt:

- Die *institutionelle Integration* erfordert bildungspolitische Entscheidungen über die Kooperation mehrerer Träger und Einrichtungen, die Anerkennung von Abschlüssen und Zertifikaten usw.
- Die *soziale Integration* erfordert makrodidaktische Maßnahmen z.B. der Zielgruppenarbeit und Zielgruppenwerbung.
- Die *didaktische Integration* erfordert curriculare Konzepte und Überlegungen z.B. zur Teamarbeit.
- Die *personale Integration* erfordert entsprechende Lehr-/Lernmethoden.

5.2 Wissenschaftstheoretische Grundlagen

Fragt man nach möglichen wissenschaftstheoretischen Fundamenten dieses Ansatzes, so liegt der Hinweis auf „Interdisziplinarität“ nahe. In der Tat ist die Kritik an der

Arbeitsteilung und Spezialisierung der Disziplinen fast so alt wie die moderne Wissenschaft selber. Nun scheint Interdisziplinarität durchaus charakteristisch für die jüngste Phase der Naturwissenschaften zu sein, denn neue Forschungserkenntnisse werden fast ausschließlich an den Nahtstellen der klassischen Disziplinen Chemie, Physik und Biologie gewonnen. Doch diese interdisziplinären Forschungen überwinden Spezialisierung nicht unbedingt. Es entstehen Spezialisten für diese biochemischen und biotechnischen Grenzbereiche, deren Untersuchungen immer exklusiver und esoterischer werden. Interdisziplinarität ist also ein oft unbegründetes Versprechen von mehr Zusammenhängen und Lebensnähe. Auch die Forderung nach Lebensnähe wird schneller formuliert als bedacht. Mangelnde Lebensnähe kann der Kernreaktorforschung, der gen- und biotechnischen Forschung nicht vorgeworfen werden. Die Auswirkungen dieser High-Tech-Forschung sind oft spürbarer, als uns lieb ist. Ich mache jetzt einen Sprung – über die Phänomenologie, den Existenzialismus, die Ethnomethodologie, die verstehende Soziologie, die Wissenssoziologie, auch über Habermas' „Kolonialisierung der Lebenswelt durch das System“ hinweg – bis zu H. Blumer, einem Amerikaner, der dem Symbolischen Interaktionismus zuzuordnen ist.

DEFINITION

Lebenswelt

„Lebenswelt“ ist nicht die Umwelt, sondern unsere Sichtweise und unser Verhältnis zu dieser Umwelt. Lebenswelt ist gedeutete Wirklichkeit. Damit stellt sich die pädagogische Frage, wie solche Deutungen entstehen, wie sie sich verfestigen (bis hin zu Vorurteilen) und wie rigide Deutungen verändert werden können (Arnold 1985, S. 12).

Diesen Fragen wendet sich vor allem der Symbolische Interaktionismus zu, der – verkürzt – besagt: Unsere Lebenswelt besteht aus Deutungen, die wir durch Kontakte (Interaktionen) mit anderen Menschen erwerben, wobei diese Kontakte symbolisch vermittelt sind (d.h. aus Sprache, Gestik, Mimik bestehen). Blumer (1973, S. 81) hebt drei Prämissen des Symbolischen Interaktionismus hervor:

- Die erste Prämisse besagt, dass Menschen „Dingen“ gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen handeln, die diese Dinge für sie besitzen (...).
- Die zweite Prämisse besagt, dass die Bedeutung solcher Dinge aus der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht, abgeleitet ist oder aus ihr entsteht.
- Die dritte Prämisse besagt, dass diese Bedeutungen in einem interpretativen Prozess, den die Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden Dingen benutzt, gehandhabt und abgeändert werden.

Pädagogisch gesehen folgt daraus: Mit der Reduktion sozialer Kontakte und einer Verringerung der Interaktionsvielfalt ist die Gefahr einer Einengung des „thematischen Universums“ gegeben. Je mehr die Kontakte auf eine Bezugsgruppe – z.B. die eigene Verwandtschaft – oder auf ein Milieu – z.B. ein Berufsmilieu – beschränkt sind, desto größer ist die Gefahr, dass eine Weltsicht verabsolutiert wird und dass durch fehlende Kontakte mit anderen Gruppen Ängste und Vorurteile dem Fremden gegenüber wachsen. Eine Rigidität und Verfestigung von Deutungen kann also eine Folge sozialer Isolation und Kontaktarmut sein. Auch akademische Berufsgruppen, z.B. Lehrer und Hochschullehrer, neigen ohne Interaktion mit anderen Milieus zu Realitätsverlusten und Einseitigkeiten des Weltbilds.

Die institutionalisierte Erwachsenenbildung ist ein gleichsam halböffentlicher sozialer Raum, der Kontakte mit anderen, meist ähnlich interessierten Menschen ermöglicht. Halböffentlich ist dieser Raum auch deshalb, weil der Zugang leicht und relativ voraussetzungslos und ein Rückzug ohne Probleme und Sanktionen möglich ist. Die Verknüpfung von sozialer und inhaltlicher Integration liegt auf der Hand: Menschen aus anderen kulturellen und sozialen Milieus bringen neue Erfahrungen, Wissensbestände, Sichtweisen in die Gruppe ein, wodurch – im Idealfall – eine Perspektivver-schränkung und Differenzierung der Deutungsmuster entsteht.

Zwischen dem wissenschaftlichen Paradigma des Symbolischen Interaktionismus und dem integrativen Konzept der Bildungsarbeit besteht eine deutliche Kongruenz.

Das Forschungsinteresse der Human- und Sozialwissenschaften kann sich danach auf interaktionsbestimmende Bedeutungszuschreibungen richten (...). Forschungsthema ist die gesellschaftlich konstituierte, individuell interpretierte Lebenswelt, die sich im Alltag dokumentiert, in dem wiederum individuelles Verhalten weitgehend institutionell eingebunden, ja habitualisiert ist (Tietgens 1981, S. 118f.).

5.3 „Gebildet ist nicht der Kopf, sondern der Mensch“

Eine diese persönliche Integration fördernde Weiterbildung darf die Teilnehmer nicht nur als Träger bestimmter Funktionen oder Gruppenmerkmale sehen, sie darf sich nicht einseitig auf die Ausbildung ihrer kognitiv-rationalen Fähigkeiten oder nur ihrer emotional-sensitiven Kompetenzen oder technisch-manuellen Fähigkeiten konzentrieren. Sie muss sie vielmehr, soweit wie möglich, als Ganzheiten von Denken, Fühlen und Handeln anzusprechen und als Menschen im Ganzen zu fördern versuchen (Dohmen 1990, S. 135).

Nur wenige Sätze zur Erwachsenenbildung dürften so viel Zustimmung von allen Seiten erhalten wie dieser. Der Wunsch nach Integrität und Ganzheitlichkeit ist ebenso alt wie die Klage über die Zersplitterung des Menschen in Rollen und Funktionen, über Entfremdung und einseitige Anforderungen. Zugleich sind die Verschmelzungen von „Kopf, Herz und Hand“, also von Kognition, Emotionalität und Körperlichkeit ein Faktum, über das die Umgangssprache am treffendsten Auskunft gibt: „mit Leib und Seele bei der Sache sein“, „sich für etwas begeistern“, „etwas liegt mir im Magen“, „ein Gedanke spukt mir im Kopf herum“, „der Gedanke verursacht mir Bauchschmerzen“, bei bestimmten Themen „bekommen wir einen roten Kopf“, wenn es schwierig wird, bekommen wir „feuchte Hände“, eine Nachricht „haut uns vom Hocker“, etwas „wirft uns um“, ein Name „liegt auf der Zunge“, „ich habe die Nase voll“.

Lernen ist auch ein psychohygienischer und psychodynamischer Vorgang. Themen und Begriffe sind libidinös besetzt, sie machen uns Angst, oder sie wirken als „Wärmetaphern“. Wir weichen unangenehmen Themen, z.B. Sexualität, NS-Vergangenheit, aus, tabuisieren sie. Viele Menschen entlasten sich dadurch, dass sie alles verbalisieren, vielleicht sogar besonders drastisch formulieren. Manche Themen rufen emotionale Vermeidungsreaktionen, andere Annäherungstendenzen hervor. Nicht immer suchen wir Themen, die unter die Haut gehen.

Es gibt eine Ermüdung, sogar schroffen Widerwillen gegenüber Themen, die ein Lehrer oder Bildungsarbeiter realistisch, lebensnah aufbereitet. Gerade die in diesem Sinne nahen Themen sind rasch inflationiert worden (Ziehe/Stubenrauch 1982, S. 156).

Wir können nicht ständig und von allem emotional betroffen sein. Andererseits:

Die psychodynamische Askese im Umgang mit Gegenständen, die Abschottung der Innenwelt gegen die äußere Aneignung ist ein Habitus, der selbst erst durch kulturelle, institutionelle und psychische Disziplinierung erzwungen werden muss (ebd., S. 157).

Es kann pädagogisch berechtigt sein, dem Bedürfnis nach Ganzheitlichkeit und Betroffenheit gegenzusteuern. Vor allem totalitäre Systeme versuchen, sich der Menschen ganzheitlich zu bemächtigen, sie nicht nur durch „Agitprop“ kognitiv zu beeinflussen, sondern sie Tag und Nacht auch sozialemotional zu indoktrinieren – durch Feiern, Aufmärsche, Fahnen und Hymnen. „Ganzheitlich“ wird eine Massenpsychose erzeugt, die zu allem fähig ist.

Kritische Skepsis gegenüber ganzheitlichen Versprechungen ist angebracht. Auch didaktisch sollte genau gesagt werden, was unter ganzheitlichem Lernen verstanden wird. Auch wenn alles mit allem zusammenhängt, so kann doch nur eins nach dem anderen gelernt werden. Gerade weil sich Gefühle stets in Denkprozesse einmischen, ist manchmal eine kritische, kühle und distanzierte Erkenntnishaltung erforderlich. „Ganzheitlich“ im Sinne der Aufklärung heißt: Gefühle und Betroffenheit nicht zu unterdrücken, sie aber rational zu kontrollieren. Ganzheitlich heißt, Erkenntnisse und Handlungsbereitschaft zu verknüpfen. Ganzheitlichkeit ist eine Metapher, die einen Verlust signalisiert, einen Traum von verlorengegangener Symbiose und Harmonie (Schäffter 1990). Vielleicht ist es hilfreich, nicht von ganzheitlichem Lernen, sondern von „Zusammenhangslernen“ zu sprechen. Denn darum geht es vor allem: Zusammenhänge zwischen den Lebensbereichen, zwischen Kognitivem und Emotionalität, zwischen Individualität und Gesellschaftlichkeit, zwischen Lebenswelt und System zu erkennen. Diese Einsicht in Zusammenhänge bezeichnet O. Negt als gesellschaftliche Schlüsselqualifikation. Diese ist umso notwendiger, als Zusammenhänge sich nicht mehr ohne weiteres durch Erfahrungswissen, den gesunden Menschenverstand oder ein „Dabei-gewesen-Sein“ erschließen.

Für den Bürger wie für den klassenbewussten Arbeiter vermittelt sich Zusammenhang nicht durch bloße Alltagserfahrungen, die unmittelbar aufgerafft und zusammengestellt werden. Situationsunabhängiges Wissen, das begrifflicher Vorarbeit entspringt, ist nötig, um die eigene individuelle Lebensgeschichte mit gesellschaftlichen und geschichtlichen Zusammenhängen zu vermitteln (Negt 1990, S. 13).

Didaktisch knüpft Negt an seine früheren Überlegungen zur Arbeiterbildung an. Zusammenhänge werden nicht durch immer abstraktere Superzeichen und Strukturmodelle deutlich, Zusammenhänge müssen konkret werden. Diese Konkretion aber erfolgt am ehesten durch exemplarisches Lernen an verdichteten Fällen, zu denen die Lernenden einen persönlichen Zugang haben und in denen allgemeine Strukturen manifest werden.

5.4 Integrative Programmplanung

H. Tietgens (vgl. 1991c, S. 337) hat darauf aufmerksam gemacht, dass integratives Lernen auf verschiedenen Ebenen des didaktischen Handelns angeregt werden kann.

- Auf der fachbereichsübergreifenden Ebene sind organisatorische Regelungen, Vereinbarungen zwischen verschiedenen Fachbereichsleiter/inne/n, auch Finanzierungsfragen zu berücksichtigen (z.B. wird politische Bildung nach dem niedersächsischen Erwachsenenbildungsgesetz bevorzugt bezuschusst. Gilt das auch für eine Integration beruflicher und kultureller Bildung?).
- Innerhalb eines Fachbereichs sind integrative Planungsüberlegungen erforderlich, z.B.: Soll „Hauswirtschaft“ stets mit „Ökologie“ verknüpft werden? Sollen alle Sprachkurse landeskundliche Lernziele einschließen?
- Auf der didaktisch-methodischen Ebene der Seminarplanung stellt sich die Frage nach interdisziplinären Kursleiterqualifikationen, nach geeigneten Unterrichtsmaterialien, nach einer motivierenden Zielgruppenansprache.

Bei kommerziellen Anbietern und in betrieblichen Einrichtungen überwiegen instrumentelle, fachliche Angebote mit optimalem Nutzeffekt. Öffentliche Einrichtungen wie die Volkshochschulen haben demgegenüber den Auftrag, zur Demokratisierung beizutragen, indem Zusammenhänge und Wechselwirkungen aufgezeigt werden und Verschiedenartige miteinander ins Gespräch kommen. Der Einzelne soll nicht nur funktionieren, sondern auch kritisch urteilen und mitbestimmen lernen. Auch wenn nicht alle Angebote interdisziplinär und integrativ konzipiert sein müssen, so entsprechen integrierte Curricula doch in besonderer Weise dem Selbstverständnis öffentlicher Bildungseinrichtungen.

Integrative Bildungsarbeit als Markenzeichen der Volkshochschulen

Anzustreben ist eine didaktische Profilierung der öffentlichen Erwachsenenbildung, ein Image, zu dem integrative Bildungsarbeit als Markenzeichen gehört. Es sollte sich herumsprechen, dass zu Sprachkursen in der VHS auch interkulturelle Reflexion, zu EDV-Kursen Analysen der Technikfolgen, zu Kochkursen Aufklärung über Schadstoffe gehören. Man mag einwenden, dass dadurch potenzielle Teilnehmende abgeschreckt werden. Vielleicht. Vielleicht werden aber auch neue Gruppen gewonnen. Die Non-Profit-Marketing-Experten behaupten, dass sich eine solche Profilierung und konzeptionelle Eindeutigkeit positiver auswirkt als der Versuch, möglichst vage zu bleiben, um es allen recht zu machen. Außerdem ist die Erwachsenenbildung verpflichtet, nicht nur aktuelle manifeste Bedürfnisse, sondern auch latente Bedürfnisse zu befriedigen. Einsicht in Zusammenhänge ist auf jeden Fall ein latentes, noch diffuses Bedürfnis vieler Menschen, das in den Seminaren allmählich aktualisiert werden kann. In der Veranstaltungsankündigung sollte auf geplante interdisziplinäre, integrale Zugänge zu der Thematik ausdrücklich hingewiesen werden.

Eine weitere Ebene der Programmplanung betrifft das Verhältnis von Thematik und Zielgruppe. Sollen gemischte Zielgruppen (alt-jung, behindert-nicht behindert, einheimisch-ausländisch usw. usf.) angesprochen werden, so muss die Thematik für alle Teilgruppen interessant (und möglichst auch nützlich) sein. Zwar ist es theoretisch richtig, dass Nichtbehinderte von Behinderten lernen können, dennoch wird die Motivation Nichtbehinderter nur unter bestimmten Bedingungen hoch genug sein, um an solchen gemischten Lerngruppen teilzunehmen. Ähnliches gilt für junge Leute in intergenerativen Seminaren.

Auf der lerntheoretischen Ebene ist zu klären, welche Wahrnehmungskanäle angesprochen und welche Lernziele erreicht werden sollen. Dabei ist generell zu berücksichtigen, dass umso mehr Zeit benötigt wird, je ganzheitlicher gelernt werden soll. Ferner ist davor zu warnen, zu viel gleichzeitig zu wollen und zu viele Dimensionen miteinander zu vermischen. Bescheidenere, aber realistische Ziele sind besser als anspruchsvolle, unrealistische Zielsetzungen. Eine weitere Integrationsdimension ist die der institutionellen Kooperation. Mit welchen Einrichtungen soll zusammengearbeitet werden, z.B. bei der Rekrutierung qualifizierter Lehrkräfte, bei der Teilnehmerwerbung und Zielgruppenansprache, der Auswahl der Lernorte, ggf. der Verwendung von Unterrichtsmaterialien?

5.5 Methodik: Integration als Sprachproblem

Integrative Bildungsarbeit ist Verständigungslernen. Da Verständigung überwiegend durch das Medium der Sprache erfolgt, hängt das Gelingen dieser Bildungsarbeit weitgehend von den Sprachkompetenzen der Beteiligten ab. Sprachliche Probleme entstehen, wenn Fachsprachen unterschiedlicher Disziplinen in Beziehung gesetzt werden müssen und wenn die Wissenschaftssprache für Laien übersetzt werden muss. Sprachbarrieren entstehen aber auch auf der sozialen Ebene, wenn unterschiedliche Gruppen miteinander kommunizieren. Jede institutionalisierte Erwachsenenbildung sollte – als flankierendes Lernziel – den Abbau von Sprachbarrieren und sprachliche Kompetenz fördern, d.h. die Fähigkeit, zuzuhören, zu verstehen und sich verständlich zu machen.

Lernsituationen Erwachsener müssen sich an einer Idee der diskursiven Verständigung messen lassen. Lehren und Lernen Erwachsener soll nicht einseitige Schulung sein, sondern Perspektivverschränkung, die in öffentlicher Auseinandersetzung gesucht wird (...). Wenn die Notwendigkeit von Verständigung bewusst bleiben soll, dürfte Befremdliches nicht voreilig auf Bekanntes reduziert werden, müsste Dissens eine Weile ausgehalten werden (Schlutz 1984, S. 172f.).

Bei dem integrativen Theorieansatz sind die Lerninhalte nicht unabhängig von den Beteiligten vorgegeben, sondern sie werden durch die Lehrenden und Lernenden sprachlich hergestellt. Das gilt auch für die berufliche Weiterbildung, z.B. für einen EDV-Kurs: Unter elektronischer Datenverarbeitung versteht jeder etwas anderes und diese Bedeutungen beeinflussen die Wahrnehmungen, Interessen und Lernaktivitäten.

Für die Zielgruppenarbeit der Erwachsenenbildung lässt sich daraus folgern: Eine Lerngruppe ist nicht bereits dadurch „homogen“, dass alle Teilnehmenden ähnliche Sozialdaten – Alter, Geschlecht, Beruf – aufweisen, denn jeder Einzelne verfügt über eine einmalige und unverwechselbare Lern- und Lebensgeschichte. Eine völlige lebensgeschichtliche Identität wäre lerntheoretisch auch gar nicht wünschenswert, denn die Teilnehmenden hätten sich bald nicht mehr viel zu sagen, wären kaum unterschiedlicher Meinung und würden wenig voneinander lernen. Der Lernprozess aber lebt von Differenzen, unterschiedlichen Erfahrungen, Perspektivverschränkungen.

Wünschenswert ist dagegen eine Übereinstimmung der Relevanzstrukturen, z.B. durch vergleichbare Verwendungssituationen. So empfiehlt es sich in der Regel, im Fremdsprachenunterricht zwischen beruflichen und touristischen Anwendungsinteressen zu unterscheiden. Die sprachlichen Verständigungsprobleme verschärfen sich, wenn die Lerngruppe geschlechts-, alters- oder schichtspezifisch heterogen ist.

Das Forschungsinteresse an Sprachbarrieren zwischen Arbeiterschaft und Angestellten ist inzwischen von der Aufmerksamkeit für geschlechtsspezifische Sprachcodes und Kommunikationsstile abgelöst worden. Zu erwarten ist ein wachsendes wissenschaftliches und bildungspraktisches Interesse an Verständigungsproblemen zwischen den Generationen. Verstehen die Älteren den Wortschatz und die Metaphern der Jugend und wie wirkt die Jugendsprache auf die ältere Generation?

Interessant sind Untersuchungen zur gesamtdeutschen Zweisprachigkeit seit der Wende. Es

wirken auch heute noch Deutungsblockaden, die teilweise dem früheren Deutungsnotstand entstammen, teilweise in dem Ost-West-Dialog gemeinsam neu hergestellt werden. Auf beiden Seiten ist unbekannt, vor welchem Bedeutungshorizont argumentiert und gehandelt wird. Deutungsblockaden resultieren nicht nur aus dem anderen Weltentwurf der Systeme, sondern auch schon aus dem unterschiedlichen Wortgebrauch, wenn mit denselben Worten anderes gemeint wird (S. Kade 1992a, S. 129).

ZUR REFLEXION

- Welche Dimensionen integrativer Bildungsarbeit lassen sich unterscheiden?
- Inwiefern ist integrative Erwachsenenbildung „ganzheitlich“?
- Was spricht für, was gegen eine ganzheitliche Bildungsarbeit?
- Welche Argumente sprechen für eine Integration politischer, beruflicher und allgemeiner Bildung?
- Wie definieren und begründen Sie „interkulturelle Kompetenz“?
- Warum ist Interdisziplinarität in der Wissenschaft notwendig, aber auch schwierig?
- Wie lässt sich ein Zusammenhang zwischen Symbolischem Interaktionismus und integrativer Erwachsenenbildung herstellen?

**Lektüreprüfungen**

Bleil, N. (2006): Interkulturelle Kompetenz in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.

Gnahn, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hg.) (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Bd. 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld

Knoll, J.H. (2008): Erwachsenenbildung – „ex abundantia cordis“. Krakau

6. Sozialökologischer Theorieansatz

Ökologie ist als Umweltbildung seit Ende der 1970er Jahre nicht nur ein neues pädagogisches Aufgabenfeld, Ökologie ist auch ein neues Paradigma des Denkens und Handelns, Ökologie verweist auf eine „Wendezeit“, eine „Wende der Wahrnehmung“, einen „Wertewandel“. So gesehen geht es um eine neue Perspektive pädagogischen Handelns. Damit ist nicht gemeint, dass alle Kurse „ökologisiert“ werden sollen, indem überall und ständig die Umweltzerstörung thematisiert wird. Es geht vielmehr um die Frage, ob das ökologische Paradigma ein neues Verständnis vom Leben und damit auch vom Lehren und Lernen und von der Bildungsarbeit beinhaltet.

Deshalb verwenden wir hier den Begriff „Sozialökologie“, um anzudeuten, dass es um mehr als Natur- und Umweltschutz, nämlich um einen friedlichen, pfleglichen Umgang mit Mensch und Natur geht. Sozialökologie verweist auf die Einheit und Wechselwirkung von Mensch, Natur und Gesellschaft, eine Einheit, die durch die Industrialisierung gefährdet ist. Die Sozialökologie betrachtet nicht die Landschaft für sich, sondern die Art und Weise, wie Menschen die Landschaft gestaltet haben und in ihr leben. Gegenstand einer pädagogischen Sozialökologie sind die Lernchancen und Lernbegrenzungen unserer beruflichen und privaten Umwelten sowie die Lernanreize der Orte, an denen wir mit anderen – z.B. in einer Volkshochschule – lernen. Eine sozialökologische Theorie der Erwachsenenbildung erfordert die Verarbeitung und Synthese verschiedener Nachbar- und Bezugswissenschaften, von der Philosophie bis zur Neurophysiologie, aber natürlich auch der Fachdidaktiken. Diese Sichtweise kann gewohnte Betrachtungsweisen ergänzen, problematisieren und relativieren.

Ein Schlüsselbegriff der neueren Ökologiediskussion ist „Nachhaltigkeit“. Nachhaltiges Denken und Handeln kalkuliert die Folgen und Nebenwirkungen von Entscheidungen ein. Nachhaltigkeit berücksichtigt aber auch die globalen Zusammenhänge und Auswirkungen unseres Wirtschaftens und unseres Lebensstils. Nachhaltig sind nur solche Problemlösungen, die die Lebensqualität anderer Völker und künftiger Generationen nicht wesentlich beeinträchtigen. Eine vom BUND und von Misereor in Auftrag gegebene Studie des Wuppertaler Instituts für Klima, Umwelt und Energie unterscheidet vier Dimensionen einer nachhaltigen, zukunftsfähigen Entwicklung, einem sogenannten „sustainable development“ (BUND/Misereor 1996, S. 24ff.):

- *ökologisch*: Es dürfen nicht mehr erneuerbare Ressourcen verbraucht werden, als nachwachsen.
- *ökonomisch*: Es dürfen nicht mehr Schadstoffe emittiert werden, als die Umwelt verkraftet; der Energieverbrauch muss reduziert werden; die Produkte müssen umweltfreundlich sein.

- *sozial*: National und international haben alle Menschen die gleichen Rechte auf Umweltgüter; die Lebensqualität anderer Menschen darf durch unser Verhalten nicht beeinträchtigt werden.
- *kulturell*: Lebensstile mit hohem Fleisch- und Energieverbrauch sind wenig zukunftsfähig; Naturreligionen fördern einen pfleglichen Umgang mit der Natur; auch der Tourismus sollte umweltfreundlich sein.

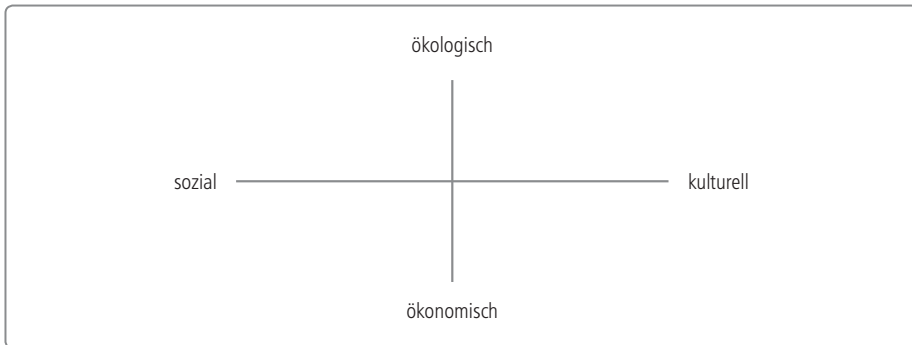


Abbildung 3: Dimensionen der Nachhaltigkeit

6.1 Brauchen wir eine ökologische Superwissenschaft?

Die „ökologische Wissenschaftskritik“ richtet sich vor allem gegen die traditionellen Naturwissenschaften, insbesondere gegen das zugrunde liegende mechanistische Weltbild, gegen die Trennung von Forscher und Forschungsgegenstand, von Geist und Materie, von Mensch und Natur, gegen das kausalanalytische, experimentelle Vorgehen, das technologische, industrielle Verwertungsinteresse. Dieses naturwissenschaftliche Denken gilt als ausbeuterisch, zerstörerisch, anthropozentrisch, maskulin, als gleichgültig gegenüber der Natur und der Zukunft.

H. Apel macht darauf aufmerksam, dass gerade die selektive und abstrahierende Forschungsmethodik den Erfolg dieser Technik- und Naturwissenschaften bewirkte. Jetzt wird von diesen „erfolgreichen“ Disziplinen eine Kehrtwendung erwartet: Sie sollen nicht mehr analysieren, sondern Zusammenhänge und Totalitäten erfassen.

Die Fachwissenschaft ist mit dieser Aufgabe völlig überfordert. Der Witz der Erkenntnistheoretiker über den Betrunkenen, der nächtens seinen Schlüssel verloren hat und ihn nur unter der Laterne sucht, weil nur da Licht ist, wird zur bitteren Wahrheit für die Fachwissenschaftler. Sie können sich die ökologischen Sachverhalte nur in ihrem Licht, aber nicht in dem einer ganzheitlichen Schau definieren (Apel 1992, S. 116).

So wird ein holistisches, vernetztes, verantwortliches Denken, ein pfleglicher Umgang mit innerer und äußerer Natur eingeklagt. F. Capra registriert einen solchen Paradigmenwechsel seit den 1960er Jahren:

Die zunehmende Beschäftigung mit ökologischen Problemen, das starke Interesse für Mystik, das wachsende Selbstbewusstsein der Frauen und die Wiederentdeckung ganzheitlicher Methoden in der medizinischen Wissenschaft und in der Heilkunst ganz allgemein – alles das sind Manifestationen desselben evolutionären Trends. Sie wirken der Überbetonung verstandesmäßiger und maskuliner Einstellungen und Werte entgegen (Capra 1984, S. 2f.).

Die Erziehungswissenschaft hat in ihrer Forschung und auch bei der Theoriebildung viele naturwissenschaftliche Prinzipien und Methoden übernommen, z.B. das Kriterium der Objektivität, die Trennung von erkennendem Subjekt und Erkenntnisobjekt, kausalanalytische empirische Methoden und experimentelle Versuchsanordnungen. So sind die vielfältigen sozialtechnologischen Modelle und Praktiken in Psychologie und Pädagogik zweifellos Resultate des herrschenden naturwissenschaftlichen Paradigmas.

Auf die Abhängigkeit der Erkenntnis von der Sicht des Forschenden haben schon die verstehende, kommunikative Sozialforschung, die Hermeneutik und der Konstruktivismus hingewiesen. Der ökologische Denkansatz bestätigt dieses „interpretative Paradigma“ gegenüber dem „normativen Paradigma“. Auch die Relativierung des wissenschaftlichen Wissens und die Aufwertung des intuitiven Alltagswissens lassen sich schon u.a. bei E. Husserl nachlesen, werden aber aus ökologischer Sicht ebenfalls bekräftigt. Ein Beispiel dafür ist das Kriterium der „ökologischen Validität“, d.h. der Berücksichtigung situativer, atmosphärischer Kontextfaktoren sowie der Gesprächssituation bei empirischen Forschungen. Eine zentrale Kritik an der traditionellen Wissenschaft, und zwar der Natur- wie der Sozialwissenschaft, zielt auf ihr „Dogma der Berechenbarkeit“, und dies in einem doppelten Sinn: Die Wirklichkeit wird durch Wissenschaft „berechnet“, d.h. quantifiziert, mathematisiert, um sie berechenbar, d.h. kalkulierbar, planbar, kontrollierbar zu machen. Auch die Erziehungswissenschaft versucht, Bildungs- und Erziehungsprozesse rationell zu planen, zu organisieren und zu steuern, wobei vergessen wird, dass sie im Unterschied zur traditionellen Naturwissenschaft gerade die „Unverfügbarkeit“ des Menschen zu sichern hat. G. Altner beschreibt sein Konzept „ökologisch orientierter Wissenschaft“ als „soziale Naturwissenschaft“. Diese knüpft an vergessene, z.B. mystische Wissenschaftstraditionen an, deren Erkenntnisinteresse die Möglichkeit des gemeinsamen Überlebens ist. Dabei werden die Bedingungen einer ökologisch und sozial verträglichen Naturerkenntnis und die Grenzen der Wahrheitsuche reflektiert.

Dieses Zubewegen auf eine neue Stellung des Erkennens in der Natur fordert auf der einen Seite eine Auseinandersetzung mit den Interessen, die den Gesellschaftsprozess und damit auch die Wissenschaft und die Orientierung von Wissenschaft und Technik überformen, und auf der anderen Seite eine Grundsatzdiskussion über die Prämissen des Erkennens selber (Altner 1983, S. 23).

Damit rückt Altner die ökologisch orientierte Wissenschaft in die Nähe der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule. Während die frühere strukturfunktionalistische Systemtheorie den Zusammenhang und die Funktionalität sozialer, institutionalisierter Systeme (mit stabilisierender Absicht) analysierte, bezieht die neuere Systemtheorie Mensch und Natur in die Betrachtung ein und betont die Dynamik lebendiger Systeme.

Die systemische Pädagogik mahnt gegenüber der systematischen Pädagogik die ganzheitliche Vernetzung (Rückkopplung) der Elemente an, gegenüber der systemtheoretischen den Praxisbezug (Naturbezug) (...). Von dem Naturelement stammt auch das ökologische Paradigma der systemischen Pädagogik (...). Die Systempädagogik fordert zumindest mehrdimensional die Vernetzung von Natur/Gesellschaft/Geschichte und Vernunft/Spiritualität (Heitkämper 1988, S. 135).

Das Programm dieser systemischen Pädagogik beschreibt R. Huschke-Rhein (1988, S. 129) wie folgt:

Der Begriff „systemisch“ unterstreicht ein altbekanntes Element der Friedensarbeit: das vernetzende, solidarische Denken und Handeln. Womit wollen wir uns „vernetzen“, womit solidarisch erklären? Meine Antwort: Nicht nur mit den Menschen, sondern auch mit der Natur.

Dieser Zugang ist nicht unbedingt identisch mit dem interpretativen Paradigma, denn quantifizierende Untersuchungsmethoden behalten durchaus ihre Berechtigung. Entscheidend ist, dass die zu Erforschenden nicht zu Versuchspersonen degradiert, dass sie nicht auf ihre kognitiven Funktionen reduziert werden. Vielmehr müssen die sozial-ökologischen Zusammenhänge, in denen Lernen stattfindet, berücksichtigt werden (so wie es in Ansätzen schon die Feldtheorie von Lewin, Winnefeld u.a. geleistet hat). So lässt sich auch eine Lerngruppe, z.B. eine Schulklasse, als „autopoietisches“, d.h. sich selbstorganisierendes System beschreiben.

Das systemische Denken kritisiert das auf Beherrschung, Ausbeutung und Manipulation gerichtete naturwissenschaftliche Paradigma. Es verpflichtet Wissenschaft zur „Bewahrung der Schöpfung“, wozu auch scheinbar außerwissenschaftliche Tugenden wie Bescheidenheit (der Forschung), Erkenntnisverzicht (aus Verantwortung) und Ehr-

furcht (vor den Geheimnissen des Lebens) gehören. Insofern ist die ökologische Weltanschauung postmodern. Wenn allerdings zur Postmoderne die „radikale Pluralität“ der Ziele, Werte und Zukunftsentwürfe gehört, so ist der ökologische Ansatz in seiner Parteilichkeit für die Natur nicht dem postmodernen Denken zuzuordnen. Allerdings haben schon die Zitate von Capra, Altner und Huschke-Rhein deutlich gemacht, dass es trotz der Übereinstimmung des ökologischen Engagements ein breites Spektrum an Begründungen und Orientierungen innerhalb dieses Paradigmas gibt, dass dieser Ansatz also in sich pluralistisch und offen ist. Wir benötigen eine ökologische Perspektive in möglichst allen Wissenschaften. Eine „ökologische Superwissenschaft“ ist angesichts der Differenzierung der Wissenschaften und der Komplexität der Forschungsprobleme weder möglich noch wünschenswert. Auch die Systemtheorie ist nicht dieser superwissenschaftliche „Regenschirm“, zumal sie eher eine „Methodenlehre ohne inhaltliche Substanz“ (Apel 1992, S. 116) ist.

6.2 „Reflexive Modernisierung“ als Gesellschaftsreform

Der Beitrag der Ökologie zur Gesellschaftsreform besteht nicht allein in Umweltverträglichkeitsprüfungen. Die Ökologiebewegung ist Teil einer umfassenden „Ökopax-Bewegung“, zu der auch die Friedens-, Dritte-Welt- und Frauenbewegung gehören. Der „konziliare Prozess“ der Kirchen benennt als Richtziele dieser Bewegung „Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung“. Friedlicher Umgang mit Natur und friedlicher Umgang mit Menschen lassen sich ebenso wenig voneinander trennen wie friedliches Denken und friedliches Handeln. Die Ökologiebewegung kritisiert vor allem den gängigen Wachstums-, Fortschritts- und Entwicklungsbegriff. Wenn die Steigerung des Bruttosozialprodukts ohne Weiteres mit Fortschritt gleichgesetzt wird, werden die Folgekosten dieser Produktionssteigerung unterschlagen. Alternative volkswirtschaftliche Modelle sind auch für eine „Neuorientierung der Bildungsökonomie“ relevant. Der ökonomische Nutzen staatlicher und privater Bildungsausgaben, gleichsam die Rendite der Bildungspolitik, lässt sich nicht nur in Kategorien der Leistungs- und Produktionssteigerung, sondern auch der ökologischen Sparsamkeit und des umweltverträglichen Handelns bemessen. Konkret: Wenn Bildungsarbeit einen pfleglichen Umgang mit Ressourcen bei den Lernenden bewirkt, verzinsen sich die Bildungskosten auch ökonomisch.

Eine anders geartete Gesellschaftskritik der Ökologen betrifft die Megasysteme. Die ökologischen, politischen, medizinischen, pädagogischen Systeme moderner Industriestaaten werden immer komplexer und undurchschaubarer; demokratische Mitbestimmung und Machtkontrolle durch Nichtexperten werden immer weniger möglich. Abgesehen davon sind diese Großsysteme vielfach noch nicht einmal effektiver

und kostengünstiger als kleine Systeme. „Small is beautiful“ ist so das Motto für eine romantische Flucht in vormoderne Zeiten.

Dezentralisierung der Systeme mit größerer Bürgernähe und vielfältigen Partizipationschancen erweist sich als fortschrittlich und vernünftig. Dies gilt für Schulsysteme ebenso wie für die Energieversorgung. Die Ära der modernen Industriegesellschaft sozialistischer und marktwirtschaftlicher Prägung mit ihrer ungebremsen Produktion, Energieverschwendung, Konsumtion und Mobilität neigt sich dem Ende zu. Die Industrialisierung hat die materiellen Versorgungsprobleme für die Mehrheit der Bevölkerung gelöst, allerdings zulasten wachsender ökologischer und psychischer Entsorgungsprobleme (wozu nicht nur die Müllberge, sondern auch die Zunahme der Depressionen und Zivilisationskrankheiten gehören). Der industrielle Fortschritt beginnt, kontraproduktiv zu werden: Mehr und mehr überwiegen die Nachteile gegenüber den Vorteilen. So war bereits zu Beginn der 1990er Jahre nachzuweisen, dass in der BRD allein in den Altbundesländern beim gegenwärtigen Stand der Umweltverschmutzung und -zerstörung jährliche Umweltschäden – ausgedrückt in Geld – von über 100 Mrd. Mark entstehen. Dabei gilt in der Regel: Gewinne werden privatisiert, Entsorgungskosten vergesellschaftet. Die Frage ist, ob es dem Bildungssystem gelingt, einen wesentlichen Beitrag zum Wertewandel und zur ökologischen Erneuerung zu leisten. Wenn dies gesellschaftlich erwünscht ist, müssen allerdings die bildungspolitischen Akzente neu gesetzt werden.

„Ökologische Erneuerung“ meint nicht Ausstieg aus der europäischen Moderne, meint nicht Rückzug in angeblich heile vorindustrielle Welten, sondern eine andere, human-, sozial- und umweltverträglichere Modernisierung.

Reflexive Modernisierung ist in diesem Sinne der Versuch, zwei alte Bekannte – Reflexivität und Moderne – so zu zerlegen und miteinander zu kombinieren, multiplizieren und dividieren, dass am Ende dabei etwas Neues herauskommt, etwas, das dringend notwendig ist (Beck 1991, S. 1298f.).

„Reflexive Modernisierung“ ist auch eine Lernaufgabe und ein Bildungsauftrag an Schule und Erwachsenenbildung. Reflexive Modernisierung erfordert „reflexives Lernen“, d.h. die Besinnung auf menschliche Bedürfnisse, auf vernünftige Werte und Lebensstile. Neue Technologien sind nicht per se modern, sondern nur dann, wenn sie vernünftigen Zwecken dienen. Schnellere Autos sind nicht moderner als sparsame Autos. In Ballungsräumen ist das Fahrrad das modernste Verkehrsmittel. Auch unsere komplizierten bürokratischen Systeme, das Gestrüpp gesetzlicher Regelungen – auf höchster Ebene der Europäischen Union (EU) wird verhandelt, wie Bonbons europaweit eingewickelt sein müssen – sind nicht schon deshalb modern, weil sie für Außenstehende undurchschaubar sind.

Es stellt sich die Frage, ob gesellschaftliche Strukturen durch individuelles Konsumverhalten dauerhaft zu verändern sind. Philosophen und Pädagogen der Aufklärung gehen davon aus, dass vernünftige Reflexion eine „intelligente Selbstbeschränkung“ begünstigt. Dies erscheint umso wichtiger, als mehr als 50 Prozent der Umweltbelastungen auf privaten Konsum zurückzuführen sind. Eine solche Zurückhaltung erfolgt aber nur, wenn sie individuell zumutbar ist. Zumutbar aber sind Forderungen nach Mäßigung oder Konsumverzicht, wenn auch andere diese Norm befolgen. Ist dies nicht der Fall, fühlen sich die Einsichtigen übervorteilt und hintergangen. Vernünftiges Konsum- und Verkehrsverhalten setzt einerseits Solidarität, andererseits sozialstrukturelle positive Anreize voraus.

Supermarkt Natur?

In der europäischen Industriegesellschaft wurde der Mensch nicht als Teil, sondern eher als Widersacher und Herrscher der Natur betrachtet. Die Natur wurde als Selbstbedienungsladen benutzt, in dem man sich unbehellig und kostenlos bedienen konnte. Diese Mentalität beginnt sich zu wandeln, seitdem immer offenkundiger wird, dass Natur ein knappes und vielfach nicht erneuerbares Gut ist, dass das Sortiment des „Supermarktes Natur“ immer mehr reduziert wird.

Die Überwindung des Mensch-Natur-Dualismus hat zu einer neuen Sensibilisierung für die eigene Natürlichkeit, die „innere Ökologie“ geführt. Immer mehr Menschen entdecken, dass sie Raubbau mit ihren eigenen physischen und psychischen Energien betreiben, sie bemerken einen Verlust ihrer sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeiten, sie bezweifeln, ob die von der Marktwirtschaft suggerierten Bedürfnisse tatsächlich ihre eigentlichen Bedürfnisse sind; sie erkennen am eigenen Leib, dass eine kranke Umwelt auch die Menschen krank macht. Anders formuliert: Reflexivität beginnt sich als Merkmal des modernen Menschen durchzusetzen. Die vielzitierte „neue Körperlichkeit“ ist Ausdruck dieser Selbsterkenntnis. Es gibt eine „Vernunft des Körpers“, die der Vernunft des Bewusstseins nicht entgegengesetzt ist, sondern diese ergänzt. Unser Körper teilt uns mit, ob uns eine Speise bekommt oder nicht, ob uns ein Klima wohl tut oder nicht, ob wir uns im Beruf überanstrengen, ob wir uns zu viel oder zu wenig bewegen. Wir müssen nur wieder lernen, diese Signale wahrzunehmen und zu deuten.

Die anthropologische Botschaft der Ökopädagogik sollte nicht „Askese und Enthaltbarkeit“ lauten. Verhaltensbiologisch ist der Mensch programmiert, Bedürfnisse zu befriedigen anstatt zu verdrängen. Eine Lernaufgabe ist es jedoch, zwischen tatsächlichen und manipulierten, zwischen gesunden und ungesunden Bedürfnissen zu unterscheiden. Für die Erwachsenenbildung heißt dies, dass moralische Appelle zum Verzicht relativ wirkungslos sind und dass positive Erfolgserlebnisse durch die Entdeckung neuer „natürlicher“ Bedürfnisse ermöglicht werden sollten. In der ökologischen Ethik wird zwischen bedürfnis- und wertorientiertem Ansatz unterschieden:

„Wert“ oder „Ideal“ soll sich auf bedürfnisunabhängige menschliche Vollkommenheit beziehen. Der bedürfnisorientierte Ansatz ökologischer Ethik läuft darauf hinaus, Ausbeutung äußerer Natur und damit zugleich Befriedigung menschlicher Bedürfnisnatur so vernünftig zu regeln, dass jetzt und künftig eine optimale Bedürfnisbefriedigung gesichert ist. Dem wertorientierten Ansatz dagegen geht es um Ziele und Werte wie Erhaltung von Naturschönheit um ihrer selbst willen; Ehrfurcht vor dem Leben allgemein (...) (Maurer 1984, S. 59f.).

Ich bin davon überzeugt, dass Wertappelle allein wirkungslos sind. Niemand lässt sein Auto in der Garage stehen um der Rettung einer abstrakten Zukunft oder Natur willen. Allenfalls können ökologische Werte bedürfnisorientiertes Handeln – z.B. im Interesse der Gesundheit mehr Rad als Auto zu fahren – unterstützen.

Eine Kritik der radikalen Öko-Ethiker betrifft den Anthropozentrismus des modernen Europäers. Wir neigen dazu, die Welt ausschließlich nach ihrem Nutzen für uns hier und heute zu bewerten. Den sauren Regen und die Klimaveränderungen finden wir bedauerlich, weil wir schädliche Auswirkungen für uns befürchten. So macht die ökologische Ethik auf das Eigenrecht der Natur aufmerksam. Wir haben kein Recht, Tier- und Pflanzenarten ein für allemal auszurotten. Demgegenüber wird geltend gemacht, dass Menschen nur anthropozentrisch denken können und dass eine solche radikalökologische Forderung idealistisch und unrealistisch ist. Außerdem kann eine solche Haltung in Konfliktfällen dazu führen, die Arbeits- und Überlebensinteressen von Menschen, und zwar meist von ohnehin benachteiligten Gruppen, zu vernachlässigen.

Der kategorische Imperativ der ökologischen Vernunft

Erfolgversprechend sind ökologische Forderungen dann, wenn sich Interessen der Natur mit menschlichen Interessen in Einklang bringen lassen. Maurer (1984, S. 62) hat dementsprechend den kategorischen Imperativ Kants erweitert: „Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie im Rahmen des von Natur Möglichen ein allgemeines Gesetz werde.“

Die Konsequenzen dieser Diskurse für eine sozialökologische Bildungsarbeit liegen auf der Hand. Jede Bildungseinrichtung leistet einen Beitrag zum Identitätslernen. Eine solche Identitätsvergewisserung hat z.B. folgende Fragen zum Thema: Wer sind wir, was ist für uns gut, wahr und schön, welches sind unsere Bedürfnisse? Der Notwendigkeit von Reflexivität (die die Basis für Mündigkeit ist) muss das Bildungssystem durch die Befähigung zum reflexiven Lernen entsprechen. Auf die ethische Verpflichtung zum Lernen hat Hans Jonas (1986, S. 5) hingewiesen. Vereinfacht gesagt argumentiert er wie folgt:

1. Weil der Mensch frei ist, trägt er Verantwortung für die Folgen seines Handelns oder Unterlassens.
2. Mit der durch die Wissenschaften potenzierten Macht des Menschen über Mitmenschen und Natur wächst dessen Verantwortung.
3. Da die Zukunft insgesamt gefährdet ist, wird die Zukunftsethik zur Überlebensfrage.
4. Diese Verantwortung setzt in einem noch nie dagewesenen Maß Wissen und ständige Weiterbildung voraus.
5. Wir sind verpflichtet, „ein neues Wissen von dem zu erarbeiten, was sein darf und nicht sein darf, was zuzulassen und was zu vermeiden ist: also letztlich ein Wissen vom Guten (...). Das eine ist ein Sachwissen, das andere ein Wertwissen.“

Ob der Mensch dieser Lernherausforderung gewachsen ist, ist eine offene Frage. Auch die Sozialisationsforschung kann von dem ökologischen Paradigma profitieren. Bisher wurde vor allem die „Vergesellschaftung“ des Menschen durch „signifikante Andere“ und durch Sozialisationsinstanzen, z.B. Familie, Schule, Betrieb, Massenmedien untersucht. Die ökologische Sozialisationsforschung berücksichtigt nun gezielt die Prägung der Wahrnehmungen, Denkstile und Motivationen durch die ökologische, räumliche Umwelt. Großstadtkinder entwickeln andere Deutungsmuster und Gewohnheiten als Kinder im ländlichen Raum. Kinder, die in Ballungsgebieten aufwachsen, können mehr Automarken als Baumarten benennen. Mit anderen Worten: Die ökologischen Lebenswelten prägen die Weltbilder und Wirklichkeiten des Menschen. Auch wenn ein Verlust an ökologischer Vielfalt im Alltag durch schulisches Lernen nur begrenzt kompensiert werden kann, muss die Pädagogik diese ökologischen Lernvoraussetzungen zur Kenntnis nehmen.

6.3 Ökologische Bildung als vernehmende Vernunft

Kann die Ökopädagogik nahtlos an der Bildungstradition der Aufklärungsphilosophie anknüpfen, oder ist die Bildungsidee historisch überholt? Die Antworten auf diese Frage sind geteilt. Einerseits ist zu bedenken, dass die Aufklärung untrennbar mit wissenschaftlicher Rationalisierung, Naturbeherrschung, technischem Fortschritt und Industrialisierung verzahnt ist. Nicht zufällig hat die Aufklärungspädagogik die Erziehung zur „Industriosität“ und zur beruflichen Nützlichkeit auf ihre Fahnen geschrieben. Andererseits ist die derzeitige Umweltzerstörung nicht das Resultat eines übermäßigen, sondern eines unterentwickelten Vernunftdenkens.

Der Bildungsbegriff Humboldtscher Prägung war eher auf die Aneignung von „Kulturgütern“ als auf Naturerleben ausgerichtet. Auch neuere Definitionen des Bildungsbegriffs betonen den vernünftigen Umgang mit Menschen, die politische Mitbestimmung in Institutionen und das Interesse an Kultur, kaum aber einen pfleglichen Um-

gang mit der Natur. Nicht zufällig hat schon die Romantik auf diese Einäugigkeit des Aufklärungsdenkens hingewiesen und den Blick für die Natur geöffnet. Die Geschichte der Bildungsidee ist mehr mit Naturbeherrschung als mit Naturbewahrung verbunden. Der „Ökopax-Ansatz“ versucht, diese Einseitigkeit zu korrigieren:

Daraus folgt, dass ein heutiger Bildungsbegriff drei Ebenen umfassen muss: er muss die Ebenen des Einzelnen (Individuum, Subjekt), der Gesellschaft und der Natur umfassen. Mit anderen Begriffen: Selbstsein (Verbindung mit der eigenen Natur), Mit-anderen-sein (Verbindung mit der „künstlichen Natur“ = Gesellschaft) und Mit-allem-sein (Verbindung mit der Gesamtnatur oder dem Universum) (...). Langfristig (kann) auch der politische Frieden nur unter Einschluss des Friedens mit der „Natur“ verwirklicht werden (Huschke-Rhein 1987, S. 282).

Dauber/Simpfendorfer (1981, S. 20) stellen ökologisches Lernen in einen größeren ökumenischen Zusammenhang, der über eine Umweltbildung hinausreicht:

Aus pädagogischer Sicht geht es um die Herausarbeitung von vier wechselseitig verschränkten Dimensionen im Prozess lebendigen Lernens:

- um die Verschränkung von Vergangenheit und Zukunft in der Zeitstruktur der (eigenen) Gegenwart und
- um die Verschränkung von eigenem Haushalt (griech. oikos) und „bewohntem Erdkreis“ (griech. oikumene) in der Raumstruktur der (eigenen) Lebenswelt.
- Im Prozess der Entwicklung und Entfaltung des Lebens tritt Veränderung stets dann auf, wenn „Altes“ und „Neues“, „Nahes“ und „Fernes“ in einen lebendigen Austausch treten.

Hier verschmelzen also ökologische Bildung, interkulturelles Lernen und Identitätslernen miteinander. Die Ökopädagogik darf sich nicht als „neue Postulatspädagogik“ präsentieren, sie darf den Menschen nicht überfordern, und zwar in dreifacher Hinsicht nicht:

1. nicht als Katastrophenpädagogik, die ständig Apokalypse und Weltuntergangsstimmungen beschwört und für die die Welt nur noch ein Jammertal ist. Angst und übermäßige Betroffenheit sind schlechte „Lernhelfer“. Angesichts ständiger Entmutigung müssen Schule und Erwachsenenbildung ermutigen, sonst sollten die Pädagog/inn/en ihren Beruf wechseln.
2. nicht als puritanische Verhaltensüberforderung, die zum sofortigen Umdenken und radikal veränderten Lebenswandel auffordert, so dass nichts mehr schmeckt und nichts mehr Spaß macht. Von allen ökologisch Engagierten zu erwarten, dass sie in jeder Beziehung vorbildlich leben, ist auch eine Überforderung.

3. nicht durch ständige Beschwörung des „neuen Denkens“, „ganzheitlichen Denkens“, „vernetzten Lernens“. „Das Problem besteht darin, dass die totale Ganzheitlichkeit bzw. die totale Vernetzung identisch mit der ‚Restwelt‘ ist. Wer ‚alles‘ betrachtet, der sieht bekanntlich den Wald vor lauter Bäumen nicht“ (Apel 1992, S. 121).

Zu den Prinzipien ökologisch orientierter Bildungsarbeit liegt inzwischen umfangreiche Literatur vor, so dass ich mich hier auf wenige Stichworte beschränken kann:

- lokal handeln, global denken,
- antizipatorisch lernen, d.h. die Folgen des Handelns einkalkulieren,
- innovativ lernen. d.h. Phantasie für Alternativen entwickeln,
- ganzheitlich lernen, d.h. unterschiedliche Zugänge zur Wirklichkeit (wieder-)entdecken,
- vernetzt, d.h. in Zusammenhängen denken,
- nicht nur Handlungskompetenzen, sondern auch die Bereitschaft zum Unterlassungshandeln erlernen,
- die eigene Betroffenheit reflektieren und sie produktiv wenden,
- Ambiguitätstoleranz, d.h. das Aushalten widersprüchlicher, unklarer Situationen fördern,
- Wahrnehmungsfähigkeiten für Natur schärfen,
- ökologisches Elementarwissen (z.B. über Schadstoffmesswerte) erwerben,
- ökologische Produktmitbestimmung im Betrieb erlernen,
- in der Öffentlichkeit ökologisch argumentieren lernen,
- Zivilcourage für friedlichen ökologischen Widerstand einüben,
- von fremden Kulturen lernen,
- Phantasie für nachhaltige Problemlösungen entwickeln.

Die Notwendigkeit ökologischer Bildungsarbeit kann nicht nachhaltig genug betont werden. Dennoch ist vor einer idealistischen Überschätzung pädagogischer Möglichkeiten zu warnen. Wir benötigen eine „ökologische Realanthropologie“, die die ökologischen Lern- und Handlungsmotive, aber auch die Lern- und Handlungsbarrieren aufdeckt.

Und eine weitere Einschränkung erscheint erforderlich: Zwar lässt sich ein ökologischer Wertewandel ethisch und gesellschaftstheoretisch begründen, aber solche Wertentscheidungen müssen von den Erwachsenen selbstverantwortlich und aus eigener Überzeugung getroffen werden. Ökopädagogen als „Oberlehrer der Nation“ würden dem berechtigten Anliegen mehr schaden als nützen.

6.4 Didaktik: Übereinstimmung von Form und Inhalt

In der pädagogischen Diskussion wird seit Längerem die Einbettung des schulischen Lernens in die Lebenswelt und den Lebenszusammenhang propagiert. Der Begriff „Lebenswelt“ wird dabei teils in einem wissenssoziologischen, teils in einem bewusstseinspsychologischen, teils in einem gesellschaftskritischen Kontext, kaum aber mit ökologischer Perspektive verwendet. Und dies, obwohl das Konzept der Sozialökologie gerade auf den Zusammenhang von Individuum, Bezugsgruppe und räumlicher Umgebung hinweist (Bronfenbrenner 1976; Moser 1982). Die sozialökologische Sicht regt somit zur Erweiterung des traditionellen Didaktikbegriffs an. Sie fragt, mit wem wir wo was am besten lernen. Didaktik beinhaltet nicht nur die Auswahl von Zielen, Inhalten und Methoden des Lehrens und Lernens, sondern auch die Frage nach angemessenen Lernsituationen, nach Größe und Zusammensetzung der Lerngruppen und nach den Lernorten. Vielleicht ist bei der interkulturellen Bildungsarbeit die Definition der Lernziele weniger wichtig als das Arrangement von lernintensiven Begegnungen zwischen Einheimischen und Ausländern. Ähnliches gilt für die Altenbildung: Es geht nicht nur um die Auswahl geeigneter Themen für Ältere, sondern um die Planung von anregenden Gelegenheiten und Orten, an denen die Generationen miteinander ins Gespräch kommen. Gesundheit im Alter kann sozialökologisch bedeuten: Offenheit für neue Eindrücke, für neue Umgebungen und neue Themen. Lernökologisch gesehen ist der bunte, multikulturelle Marktplatz u.U. lerneffektiver als der unterrichtstechnologisch perfekt ausgerüstete Klassenraum. Andererseits: Über die Gefahren der Kernenergie lernt der Laie vermutlich am wenigsten durch die Besichtigung eines sauberen, aufgeräumten, klimatisierten Kernkraftwerks. Es geht also nicht einfach um „Entschulung“, sondern um eine Passung von Lernzielen, Lerngruppen und Lernumgebungen.

In der Erwachsenenbildung ist die didaktische Thematik untrennbar verknüpft mit der Institutionalisierungsfrage. Die beiden Fraktionen der „Institutionalisten“ und der „Entschuler“ standen sich früher unversöhnlich gegenüber. Engagiert und emphatisch schrieb M. Gronemeyer (1983, S. 244):

Zugang aller Mitbürger und aller Themen zu den Bildungsinstituten ist eine Forderung, die ich nicht mehr unterschreiben mag (...). Als Mitstreiterin bin ich unverzichtbar, als professionelle Erwachsenenbildnerin bin ich nicht nur entbehrlich, sondern schädlich, weil ich zwangsläufig, wie sympathisch ich mich immer finde, den aufkommenden Lernwildwuchs zähme.

Alltagslernen und alternatives Lernen – so lautet die Botschaft – ist nur außerhalb der etablierten, systemabhängigen Institutionen möglich. Inzwischen haben sich die Fronten einander genähert und z.T. sogar verbrüdet. „Alternative“ sind in kommunalen

Volkshochschulen tätig, und selbstorganisierte Initiativen werden finanziell vom Staat unterstützt.

M. Beyersdorf hat diese Annäherung zwischen „Neuen sozialen Bewegungen“ und öffentlichem Bildungssystem empirisch untersucht. Er weist für die niedersächsische Bildungslandschaft nach,

dass im Institutionalisierungsprozess die wesentlichen inhaltlich-politischen Intentionen und Arbeitsweisen der selbstorganisierten Bildungsarbeit erhalten bleiben. Im mikrodidaktischen Bereich entwickeln sich jedoch negativ bewertete Aspekte durch das marktorientierte Strukturmodell von Lehr-Lernbeziehungen. Auf gesellschaftspolitischer Ebene werden Inhalte und Formen für die pädagogische Praxis aus lebensweltlichen Betroffenheitslagen bestimmt (...). Besondere Leistungen der selbstorganisierten Bildungsarbeit für das System Erwachsenenbildung bestehen in der Erschließung neuer Themen, Arbeitsformen und Teilnahmegruppen sowie in der Entwicklung neuer Formen der Vermittlung von Bildungsgeschäft und personellem politischen Engagement (Beyersdorf 1991, S. 3).

ZUR REFLEXION

- Inwiefern beinhaltet Sozialökologie mehr als Umweltschutz?
- Was sind die Merkmale und Konsequenzen des mechanistischen Paradigmas?
- Was wird unter „reflexiver Modernisierung“ verstanden?
- Was gehört zur „inneren Ökologie“?
- Welches sind Maximen einer ökologischen Ethik?
- Wie lässt sich ein Bildungsbegriff aus ökologischer Sicht definieren?
- Welche Dimensionen beinhaltet das Konzept der Nachhaltigkeit?



Lektüreprüfungen

Michelsen, G./Siebert, H. (1986): Ökologie lernen. Frankfurt a.M.

Reck-Hog, U./Eckert, T. (2010): Der sozialökologische Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A.v. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. Aufl. Wiesbaden, S. 137–152

7. Gender-Ansatz

7.1 Das Erkenntnisinteresse der Frauenbewegung

Die Ökologiebewegung und die Frauenbewegung haben das gesellschaftliche Bewusstsein in den vergangenen drei Jahrzehnten nachhaltig beeinflusst und traditionelle Wertvorstellungen und Machtstrukturen zwar nicht im Kern verändert, aber doch infrage gestellt. Beiden „Bewegungen“ geht es nicht nur um eine Veränderung der sozialen, ökonomischen und politischen Praktiken, sondern auch um eine Revision der moralischen und wissenschaftlichen Grundlagen unserer Industriegesellschaft.

Dabei ist die theoretische Position des Gender-Diskurses keineswegs einstimmig. Die Vielfalt der Perspektiven und Standpunkte lässt sich z.B. an dem Streit um eine „weibliche Moral“ im Anschluss an die Untersuchungen von Lawrence Kohlberg zur Moralentwicklung erkennen (vgl. Horster 1998, S. 7ff.). Trotz aller theoretischen und politischen Differenzen zeichnet sich aber eine Übereinstimmung in der Kritik an den dominanten männlichen Denkmustern ab. Dem industriegesellschaftlichen Paradigma wird vor allem eine mangelnde Reflexion der Geschlechterperspektive, eine „Geschlechtsblindheit“ vorgeworfen (vgl. Benhabib 1995, S. 10). Vereinfacht gesagt: Der männliche Habitus wird als der universell gültige „menschliche“ Modus verallgemeinert. Auch wenn die feministische Kritik an dem Mainstream der abendländischen Denktraditionen nicht völlig neu ist, so ist doch der Blick für die Schattenseiten und Einseitigkeiten der technisch-rationalistischen Wirklichkeitskonstruktion geschärft worden. Wesentliche Vorbehalte gegenüber den herrschenden „maskulinen Theorien“ sind:

1. Zu dem männlichen Paradigma gehört ein dualisierendes Denken, ein Denken in Entweder-oder-Kategorien, in binären Codes des richtig/falsch, verbunden mit autoritären Wahrheits- und Überlegenheitsansprüchen. Ein solches Schwarz-Weiß-Denken neigt zur Besserwisserei und zu Positionsbehauptungen.
2. Der Vernunftbegriff der Aufklärung wird de facto kognitivistisch und rationalistisch „halbiert“. Emotionale, körperliche Rationalitäten wurden und werden vernachlässigt. In der Aufklärungsphilosophie dominiert die „Illusion eines losgelösten und entkörperlichten Subjekts“ (Benhabib 1995, S. 11).
3. Das universalistische moralische Denken betont allgemeingültige Prinzipien – z.B. eine universelle Gerechtigkeit – und vernachlässigt die konkreten Situationen, in denen gehandelt werden muss.
4. Der Objektivitätsbegriff der modernen Wissenschaften – wozu die de facto illusorische Trennung von Beobachter und Beobachtungsgegenstand gehört – ver-

schleiert die Vorläufigkeit und Relativität der Erkenntnisse und vernachlässigt kommunikative, diskursive Forschungsdesigns.

5. Dass Gender eine soziale und kulturelle Konstruktion ist, die mit Machtstrukturen verknüpft ist, wird eher ignoriert. Nicht nur in europäischen Gesellschaften dominieren die männlichen Realitätsdefinitionen.

Seit der 4. Weltfrauenkonferenz in Peking im Jahr 1995 bestimmt der Begriff „Gender Mainstreaming“ auf nationaler und internationaler Ebene die Debatten um das Geschlechterverhältnis in der Gesellschaft. „Das Ziel von Gender Mainstreaming ist es, in alle Entscheidungsprozesse die Perspektive des Geschlechterverhältnisses einzubeziehen und alle Entscheidungsprozesse für die Gleichstellung der Geschlechter nutzbar zu machen“ (Stiegler 2000, S. 8).

Eine Konsequenz des Gender-Diskurses für die Bildungsarbeit lautet: „Einheit der Differenz“ von männlichen und weiblichen Perspektiven, wechselseitige Anerkennung der Verschiedenheit als Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten, Komplementarität weiblicher und männlicher Konstrukte, vernetztes statt dualisierendes Denken.

7.2 Erkenntnistheoretische Aspekte

Unterschiede sind vor allem im emotionalen und im kommunikativen Verhalten registriert worden: Die Sensibilität der Wahrnehmung eigener Emotionen und der Gefühle anderer scheint bei Frauen ausgeprägter zu sein. Frauen sind eher bereit und in der Lage, Gefühle zu verbalisieren. Frauen kommunizieren – z.B. in Seminaren – überwiegend verständnisorientiert und vermittelnd, Männer eher dualisierend und positionsbehauptend. Frauen können zuhören und Zwischentöne wahrnehmen. J. Rubner (1996, S. 134) schreibt dazu:

Frauen können mit Sprache besser umgehen, und Sprache – verbale Kommunikation im Allgemeinen – erfordert auch gutes Hören. Mich jedenfalls hat es nicht überrascht herauszufinden, dass das „sprachliche“ Geschlecht besser hört und das „räumliche“ Geschlecht besser sieht.

Evolutionstheoretisch ist es plausibel, dass die Frau als Mutter (und Partnerin) gelernt hat, die verbalen Äußerungen ihrer Kinder und Familienangehörigen differenziert wahrzunehmen und zu interpretieren. Der Mann als Jäger hat dagegen seine räumliche und analytische Intelligenz verfeinert, um auf der Jagd erfolgreich zu sein. Die „Anlage-Umwelt-Diskussion“, also die Frage nach dem Anteil der genetischen Vererbung und der umweltbedingten Sozialisationseinflüsse ist alt und nicht sonderlich ergiebig. „Vor

zehn, zwanzig Jahren konnte es sich kein Forscher leisten, zu viel von Vererbung zu reden, ohne angegriffen zu werden – heute sind Gene und Geschlechtshormone als Erklärung für Unterschiede wieder salonfähig“ (ebd., S. 11). Möglicherweise führt auch hier ein dualisierendes Denken in die Sackgasse. Einiges spricht dafür, dass sich jahrtausendealte Umweltbedingungen und Rollenmuster (z.B. der Kindererziehung) körperlich und neurophysiologisch manifestieren. In diesem Sinn schreibt K. Bayer (1994, S. 153):

Die Sprache ist der vorerst letzte Schritt einer evolutionären Entwicklung hin zu immer komplexeren Verhaltensformen (...). Eine weitere Steigerung der Fitness ergibt sich aus der Entwicklung des Intuitionslernens als Grundlage kultureller Überlieferung. Nun können nicht nur Gene, sondern auch Meme [d.h. kulturelle vorteilhafte Verhaltensmuster, Anmerk. H.S.] von einer Generation an die folgende weitergegeben werden.

Es scheint unstrittig zu sein, dass sich die Gehirne von Männern und Frauen vor allem aufgrund der Geschlechtshormone unterscheiden. Unklar ist jedoch, ob und inwieweit diese Hormone das Denken, Sprechen und Lernen beeinflussen.

Könnte Testosteron vielleicht auch den biologischen Beweis dafür erbringen, dass Männer bei räumlich-visuellen Aufgaben besser abschneiden als Frauen? Und könnte das Geschlechtshormon die Ursache dafür sein, dass Frauen besser mit Sprache umgehen? Haben Männer eine besser entwickelte rechte Hemisphäre als Frauen? (...) Dass die Geschlechter in ihrem sprachlichen und räumlichen Fähigkeiten nicht übereinstimmen, hat also möglicherweise mit der Organisation ihrer Gehirne zu tun (Rubner 1996, S. 106).

Wissenschafts- und erkenntnistheoretisch wird der Gender-Diskurs von Ideen der „Postmoderne“ und des „Konstruktivismus“ beeinflusst. Die konstruktivistische Perspektive verzichtet weitgehend auf die Frage nach den „tatsächlichen“ Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten der Geschlechter und nimmt einen reflexiven Standpunkt ein: Sie interessiert sich weniger für das „who is who?“, sondern mehr für die Frage: Wie und mit welchen Interessen und Konsequenzen werden die Geschlechter gesellschaftlich konstruiert?

Anstatt in Forschungsprozessen und Interpretationen immer schon von den bekannten Vorstellungen von „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ auszugehen, sie als Interpretationsressource anzuwenden, werden hier die Prozesse und Mechanismen des Unterscheidens selber zum Gegenstand erhoben (Knapp 1998, S. 164).

Ergiebig ist also die Frage nach dem „doing gender“: Wie konstruieren Männer und Frauen ihre Selbst- und Fremdbilder, aus welchen Motiven und biographischen Erfah-

rungen und mit welchen praktischen Konsequenzen? Der Konstruktivismus beobachtet kontextbezogen: Nicht: „Lernen Frauen besser als Männer?“ sondern: „Welcher Lernstil ist in der Situation A und bei der Aufgabe B erfolgversprechender?“ Beobachtet werden Prozesse der Gender-Konstruktion und keine unveränderlichen Wesenseigenschaften.

Anstatt wie bisher Subjekte unter dem Gesichtspunkt ihrer femininen oder maskulinen Merkmale zu untersuchen bzw. – im Rahmen von Androgynitätskonzepten – deren Mischverhältnissen nachzuspüren, werden jetzt die vielfältigen Prozesse studiert, durch welche feminine oder maskuline Merkmale eines Objekts/Subjekts konstruiert und reifiziert werden (ebd., S. 164).

Das konstruktivistische Beobachtungsschema „Einheit der Differenz“ schließt den Blick für die Komplementarität des Männlichen und Weiblichen ein (→ Abb. 4). Beide Denk- und Verhaltensstile entstehen nicht unabhängig voneinander, sondern als Prozess der Wechselwirkung, der Abgrenzung und der Identifizierung, der Distanzierung und der Annäherung. S. Schmidt hat den Begriff „Unterscheidungsmanagement“ vorgeschlagen. Wirklichkeitskonstruktion basiert auf Unterscheidungen, oft mithilfe binärer Codes (männlich-weiblich, alt-jung, verheiratet-nicht verheiratet). Diese Unterscheidungen müssen durch Beobachtungen zweiter Ordnung reflexiv bearbeitet werden. Wann ist das Geschlecht eine ergiebige Leitdifferenz, wann das Alter oder der Sozialstatus? Schmidt bezeichnet Kategorien wie Geschlecht, Alter, Macht, Besitz als „Sinndimensionen“, die gleichsam die Knoten in den Netzwerken unserer Wirklichkeitskonstruktion bilden. „Dieses Netzwerk als Einheit der Differenz der Kategorien nenne ich ‚Wirklichkeitsmodell‘, verstanden als ein Modell für Wirklichkeiten“ (Schmidt 2003, S. 31). Diese gesellschaftlichen Wirklichkeitsmodelle, zu denen auch das Geschlechterverhältnis gehört, müssen auf ihre „Viabilität“, auch auf erwünschte „unbeabsichtigte“ Folgen und Nebenwirkungen hin überprüft werden. Erwachsenenbildung – als gesellschaftliches System und als biographischer Lernprozess – ist permanente Reflexion des „Unterscheidungsmanagements“.

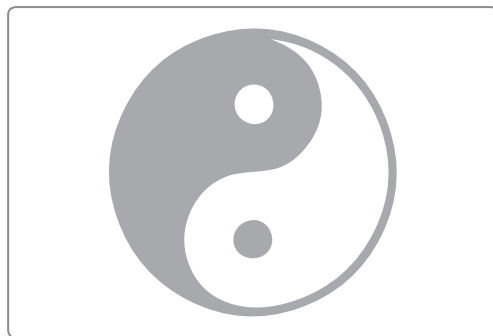


Abbildung 4: Yin und Yang: Komplementarität des Weiblichen und Männlichen

Im feministischen Diskurs ist deutlich geworden, dass die Frauen deshalb so lange „keine Stimme“ im Diskurs gehabt haben, weil die Kategorie Mensch nur theoretisch als Einheit der Differenz Mann/Frau gehandhabt wurde, faktisch aber Mensch und Mann – mit den bekannten Folgen – gleichgesetzt wurden (ebd., S. 40).

Eine Reflexion des Geschlechterverhältnisses ist nicht nur aus feministischer Sicht, sondern auch aus männlicher Perspektive erforderlich. E. Nuissl hat auf die unreflektierte männliche Identität hingewiesen. „Ein grundlegender Inhalt und zugleich ein zentrales Ziel von Männerbildung ist die Reflexion des Begriffs der männlichen Identität“ (Nuissl 2001, S. 211). Aber: „Die unter Männern verbreitete Auffassung, sie hätten qua Geschlecht ‚eigentlich keine Probleme‘, erschwert die Akzeptanz von Männerbildung“ (ebd.).

7.3 Geschlecht und Milieu

Die Gender-Perspektive wird überformt und modifiziert durch neuere „Milieuforschungen“.

DEFINITION

Milieus sind soziale Gruppierungen, die sich nicht nur durch ihren Sozialstatus, sondern auch durch ihren Lebensstil und ihre Alltagsästhetik unterscheiden.

Die Funktionen dieser Milieus sind soziale „Inklusion“ und „Exklusion“:

- Inklusion heißt: Sie ermöglichen soziale Zugehörigkeit und Akzeptanz, sie sind für die Mitglieder eine soziale „Heimat“.
- Exklusion heißt: Milieus grenzen sich voneinander ab, sie schließen sich gegenseitig aus, sie distanzieren sich vor allem von „unteren“ Milieus.

Ein wesentliches Merkmal der Milieus ist das „Bildungsbewusstsein“: Milieus unterscheiden sich durch ihre Bildungsmotive und Lerninteressen, durch ihre kognitive und affektive Nähe bzw. Distanz zu Bildungsangeboten und kulturellen Einrichtungen, zur Wertschätzung des Lernens als Strategie der Lebensführung und Karriereplanung. Die bekanntesten Milieutypologien stammen von dem Heidelberger SINUS-Institut.

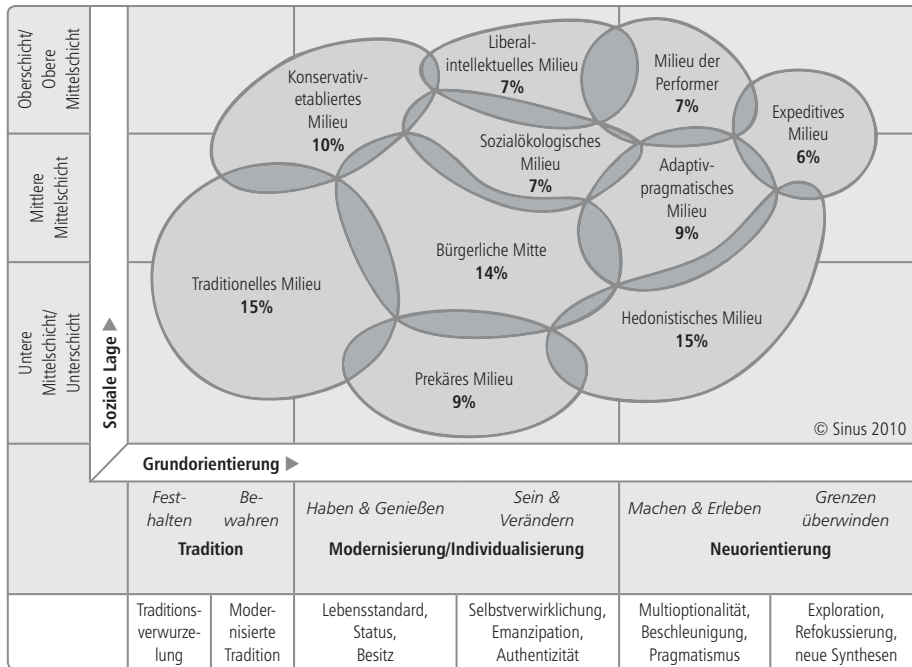


Abbildung 5: Die Sinus-Milieus in Deutschland 2010, „Sinus-Institut Heidelberg“

H. Barz und R. Tippelt haben in ihrer „Freiburger Studie“ auf der Grundlage dieser (geschlechtsindifferenten) „SINUS-Milieus“ die Bildungserfahrungen und Lerninteressen von Frauen untersucht. Dabei stellen sie milieuspezifische Erfahrungen fest. Milieuübergreifend sind z.B. die „Dominanz der Gemeinschaftserfahrung“ und die „Lehrerabhängigkeit der Interessen“. „Eine über alle Milieus verstreute Klage betrifft die fehlende Lebens- oder Praxisnähe des schulischen Lehrstoffes“ (Barz 2000, S. 63). Zu vermuten ist allerdings, dass diese Kritik ebenso von Männern geäußert wird. Signifikante Milieuunterschiede lassen sich feststellen nicht nur hinsichtlich des Schulbesuchs und der Weiterbildungsbeteiligung, sondern auch hinsichtlich der „Schulwahrnehmungen“, der Bewertung von Lernbemühungen, des Bildungsbegriffs, des Images der Volkshochschule, der Anforderungen an die Methoden und das Ambiente der Bildungsangebote. Als Kontrollgruppe wurden auch Männer aus zwei ausgewählten Milieus – dem kleinbürgerlichen Milieu und dem neuen Arbeitnehmermilieu – befragt. Einige Interviews geben Anlass zu der Vermutung, dass Frauen eher motiviert sind als Männer, ihre als einengend empfundenen Lebenswelten zu verlassen oder zumindest Milieugrenzen zu überschreiten (vgl. ebd., S. 138). Auch wird die Hypothese gestärkt, dass die Bildungsbereitschaft bei Frauen aller Milieus größer ist als bei Männern. „Schulunlust scheint bei den männlichen Gesprächspartnern deutlich stärker ausgeprägt. Insgesamt

wird eine deutlich konfliktreichere Schulzeit geschildert als das bei den weiblichen Gesprächspartnerinnen der Fall war“ (ebd., S. 141). Die in der pädagogischen Literatur festzustellende Renaissance des humanistischen Bildungsbegriffs spiegelt sich in diesen Befragungen nur „gebrochen“ wider: „Ob mit der neuen Konjunktur des Bildungsbegriffs auch dessen alte Konnotationen wieder aufleben, bleibt abzuwarten. Überhaupt muss man heute von vielfältigen Erosionen des Bildungsbegriffs ausgehen“ (ebd., S. 170).

7.4 Bildungspraxis

Gender-Forschung ist mehr als Frauenforschung. Die bildungspraktischen Konsequenzen des Gender-Diskurses beschränken sich keineswegs auf die Frauenbildung. Im Gegenteil: Die „Botschaft“ ist gerade die Einheit der Differenzen, der Zusammenhang und die Wechselwirkung der männlichen und weiblichen Perspektiven. So wird gerade in gemischten Gruppen der Vergleich der unterschiedlichen Denkstile und Wirklichkeitskonstruktionen bildungswirksam. K. Derichs-Kunstmann (2001, S. 129) plädiert generell für eine „geschlechtsgerechte Didaktik“ in der Bildungsarbeit. Andererseits: Der Gender-Diskurs ist untrennbar mit der Frauenbewegung verbunden, die zum Widerstand gegen Ungleichheiten, gegen patriarchalische Strukturen, gegen eine entmündigende Vergesellschaftung der Frau aufgerufen hat. Die Sensibilisierung für Geschlechterdifferenzen und Diskriminierungen ist deshalb auch ein soziopolitisches Programm. Ziel dieser Bewegung ist nicht nur die Relativierung des männlichen Denkens, sondern eine veränderte, „aufgeklärtere“ Gesellschaft. Insofern ist es konsequent, dass sich die Frauenbildung als Zielgruppenarbeit versteht (Gieseke 2001). Diese Bildungsarbeit intendiert nicht nur eine Stärkung des weiblichen Selbstbewusstseins in der Auseinandersetzung mit der „Männerwelt“, sondern auch eine Reflexion und „Verflüssigung“ der eigenen Rollenmuster, einen Abbau nicht nur der Fremddiskriminierung, sondern auch der Selbstdiskriminierung.

Die Geschlechterverhältnisse sind in unserer Gesellschaft so komplex und vielschichtig, dass wissenschaftliches Wissen und wissenschaftsbasiertes Identitätslernen unverzichtbar geworden sind.

Neue subtilere Formen zur Geschlechterhierarchisierung verlangen aber inzwischen andere Beobachterperspektiven, um Chancen für neue wechselseitige Akzeptanz zu erzeugen (...). Es gibt keine Wissenschaft jenseits des Geschlechts, um so weniger wird es eine solche Politik geben. Hier ist eine neue Bildungstheorie gefragt, die sich von der stillschweigenden Ausblendung des Geschlechterverhältnisses verabschiedet, dafür aber die Gender-Perspektive stärkt (Gieseke 2001, S. 17).

Frauenbildung als Zielgruppenarbeit ist für Gieseke nur eine Etappe eines längerfristigen Bildungsprogramms. „Die Zielgruppenarbeit hat sich mehr aufgaben- und themenbezogen ausdifferenziert, gleichzeitig hat sie sich angebotsbezogen und subjektorientiert weiterentwickelt“ (ebd. S. 49).

Zielgruppen der Frauenbildung sind u.a. „Frauen ab 35“, Berufsrückkehrerinnen, Unternehmensgründerinnen, Alleinerziehende, Frauen in bikulturellen Ehen ... Frauenbildung ist fast immer auch biographisches Lernen, Identitätslernen. P. Alheit und B. Dausien bezeichnen diese lebensgeschichtliche Vergewisserung beruflicher Anforderungen und lebensweltlicher Themen als Biographizität (→ Kap. 4.1; Alheit 1990).

Subjekte verarbeiten und (re-)konstruieren reflexiv ihre Erfahrungen mit der sozialen Wirklichkeit auf je eigensinnige und – in der temporalen Perspektive der Erfahrungsaufschichtung – einmalige Weise (...). Der Begriff der Biographie oder Biographisierung setzt den Akzent deutlicher auf die Integrations- und Identitätsleistungen der Subjekte im lebensgeschichtlichen Prozess (Dausien 2001, S. 102).

In der Erwachsenenbildung werden dabei Geschlechtertypisierungen konstruiert, dekonstruiert und rekonstruiert. Für die Didaktik und Methodik der Bildungsarbeit bedeutet dies: In Umschulungskursen, in Fremdsprachenlehrgängen, in Gesundheitsseminaren geht es nie nur um die Sache, den Stoff, sondern immer auch um Identitätsarbeit, um „biographische Synthetisierungen“ (Ziehe 1983, S. 152) von Lerninhalten, um die Konstruktion generativer, identitätsrelevanter Themen. Solche Vernetzungen von Biographie, Themen und Handlungsfeldern lassen sich nicht lehren, wohl aber anregen. Dausien (2001, S. 110f.) kommt zu dem Ergebnis:

Der Blick auf Bildungsprozesse in Frauenbiographien ermöglicht eine Kritik und Erweiterung von Bildungskonzeptionen und -praxen der Moderne, die am klassischen Modell der männlichen Bildungsbiographie orientiert sind.

Solche Lernprozesse sind nicht „herstellbar“, Lernen ist nicht „verfügbar“. Bildungsbiographien lenken das Augenmerk auf widerspenstige, autonome Lernprozesse, die nicht formalisiert und curricularisiert werden können. Lernen „funktioniert“ selbst in der größten Anpassungssituation nur, wenn es einen individuellen Eigensinn besitzt.

7.5 Geschlechterspezifisches Lernverhalten

Die meisten Geschlechterdifferenzen der Kommunikations- und Lernstile sind relativ und kontextabhängig. So wurde Anfang der 1970er Jahre empirisch festgestellt, dass

sich Frauen in Seminaren der Erwachsenenbildung zurückhaltender und ängstlicher verhalten als Männer. Wir haben diese Untersuchung 30 Jahre später mit z.T. identischen Items wiederholt und diese Unterschiede kaum noch beobachten können. Die neue Generation der Teilnehmerinnen ist offensichtlich selbstbewusster, selbstsicherer und kritischer. Relativ stabil scheinen die Unterschiede der Kommunikationsstile zu sein. Kommunikation in der Erwachsenenbildung setzt meist das Zustandekommen eines Gesprächs voraus. Gespräche aber entstehen nur dann, wenn die einzelnen Beiträge anschlussfähig sind. Umgangssprachlich formuliert: Ein Wort ergibt das andere. Rechthaberische, besserwisserische Beiträge aber sind – so gesehen – kontraproduktiv: Mit ihrem Anspruch auf richtige Antworten sind sie auf eine Beendigung der Kommunikation angelegt. Wenn Herr A beansprucht, Recht zu haben, gibt es für die anderen letztlich nicht mehr viel zu sagen. Der verständigungsorientierte, vermittelnde weibliche Kommunikationsstil ermöglicht demgegenüber Anschlussfähigkeit und damit eine Fortsetzung der Kommunikation.

Diese Überlegungen verweisen aber auch darauf, dass in Seminaren nicht nur Wissen vermittelt und angeeignet wird, sondern dass Inszenierungen stattfinden. Kursleitende und Teilnehmende stellen sich dar, erproben neue Formen, andere Rollen, knüpfen Kontakte, testen ein neues Outfit etc. Seminare der Erwachsenenbildung sind (auch) eine Gelegenheit für ein Probedenken und ein Probehandeln. Erwachsenenbildung ist auch eine Bühne, auf der ein Schauspiel mit verteilten Rollen inszeniert wird.

Das Typische dieser Inszenierung ist darin zu sehen, daß sie nicht einfach eine illusionäre Gegenwelt zu realen Abhängigkeiten entwirft, sondern daß sie die Inszeniertheit nicht verleugnet (...). Was Kursleiter bewirken, ist vielleicht weniger die Eröffnung von Lernräumen, sondern die von Inszenierungsräumen. Diese werden von den Teilnehmern genutzt, um (...) nicht so sehr Lernende, sondern Wissende, Informierte, Kundige, Empörte und Betroffene, Bekennende oder gar Missionierende zu verkörpern (Nolda 1996, S. 363f.).

Zu diesen Inszenierungen gehören nicht zuletzt nonverbale Äußerungen des Lachens, des Schmunzelns oder der humorvollen Anspielungen. Haben Frauen mehr Humor als Männer? Jedenfalls scheint in Frauenseminaren mehr gelacht zu werden als in Männerseminaren. „In gemischtgeschlechtlicher Kommunikation lachen Frauen häufiger als Männer. Dabei ist das Lachen oft unbewusst; es ist ein unreflektiertes Kommunikationsmittel, das dem Rapport dient, Einverständnis und Anerkennung anzeigt“ (Hovestadt 2001, S. 341). Frauen lachen häufiger und tragen dadurch zu einer gelockerten, aggressionsfreien Atmosphäre bei; den Anlass zum Lachen liefern aber meist die Männer, z.B. durch scherzhafte Kommentare und durch – nicht selten mehr oder weniger – sexistische oder mehrdeutige Witze und Anekdoten, wobei sie sich meist als „Hahn im Korb“ fühlen. Scherzhafte und – im gelungenen Fall – humorvolle „Sprachspiele“ sind

Bestandteil der Inszenierungen in der Bildungsarbeit, die zu einer angenehmen Lernkultur beitragen können, die aber auch zu den Praktiken des „doing gender“ gehören.

ZUR REFLEXION

- Wie lassen sich geschlechtsspezifische Unterschiede im emotionalen und kommunikativen Verhalten erklären?
- Wodurch unterscheidet sich das Gender-Konzept von der traditionellen Frauenbildung?
- Inwieweit werden Geschlechterdifferenzen von milieuspezifischen Modifizierungen überlagert?
- Was ist mit „Einheit der Differenz“ gemeint?
- Welches sind Vor- und Nachteile einer geschlechtsspezifischen Zielgruppenarbeit?
- Was spricht für die Notwendigkeit einer Männerbildung?



Lektüreprüfungen

Faulstich-Wieland, H./Faulstich, P. (2008): Erziehungswissenschaft. Reinbek, S. 423–444

Gieseke, W. (Hg.) (2001): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen

8. Konstruktivistischer Theorieansatz

8.1 Erkenntnistheoretische Aspekte

Der Konstruktivismus wurde in Deutschland 1987 einem breiteren Publikum bekannt: Das Buch „Der Baum der Erkenntnis – die biologischen Wurzeln des Erkennens“ der beiden chilenischen Biologen H. Maturana und F. Varela erschien 1987 als Taschenbuch in deutscher Sprache. Im selben Jahr veröffentlichte der Münsteraner Philosoph und Kommunikationswissenschaftler S. Schmidt einen Sammelband „Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus“. Schon 1981 hatte P. Watzlawick ein Taschenbuch „Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus“ publiziert.

DEFINITION

Konstruktivismus

Der Konstruktivismus begründet eine neurobiologisch verankerte Theorie des menschlichen Wissens, Wahrnehmens und Denkens. Der Konstruktivismus ist keine Metaphysik oder Ontologie, die nach dem Wesen der Dinge und der Wahrheit des Seins fragt, sondern eine Epistemologie, die sich für die Möglichkeiten und Grenzen wissenschaftlicher und alltäglicher Erkenntnis interessiert. Die zentrale Frage lautet: In welchem Verhältnis steht unsere menschliche Erkenntnis zur außersubjektiven Realität?

Dabei distanziert sich der Konstruktivismus von herkömmlichen realistischen Repräsentationstheorien, denen zufolge unsere sinnlichen Wahrnehmungen und unsere Kognitionen die Umwelt (mehr oder weniger) wahrheitsgemäß abbilden. Der Konstruktivismus stärkt die These, dass wir die Realität in unserem Bewusstsein nicht widerspiegeln, sondern Wirklichkeiten eigener Art mental konstruieren. Die äußere Welt ist uns nur im Rahmen unserer Anschauungsformen, unserer sensorischen und kognitiven Strukturen zugänglich. Unser Erkennen ist deshalb „struktur determiniert“, d.h. unser mentales System verarbeitet nur diejenigen Informationen, die es verarbeiten kann. Paradox formuliert: Wir hören nur das, was wir hören; wir sehen nicht, was wir nicht sehen. Unsere Welt ist beobachtungsabhängig. Auch wissenschaftliche Forschungserkenntnisse sind geformt durch die Perspektiven der Forscher und durch die Forschungsinstrumente. Unser Erkenntnisapparat ist nicht auf Objektivität oder absolute Wahrheit ausgerichtet, sondern auf Viabilität, d.h. Passung, Zweckmäßigkeit. Erkennen hat also eine prag-

matische Funktion: Es erleichtert eine Orientierung und ermöglicht so lebensdienliche, erfolgreiche Handlungen.

Im Lauf der Evolution hat der Mensch solche Wahrnehmungsfähigkeiten und kognitiven Strukturen entwickelt, die für ihn und seine Gattung vor dem Hintergrund seiner Lebensbedingungen funktional und passend sind. Dabei wird die Umwelt nicht in unserem Kopf abgebildet („repräsentiert“), sondern Informationen werden von unserem Wahrnehmungsapparat und unserem Gehirn autopoietisch und selbstreferenziell zu relevantem Wissen verarbeitet (→ zum Begriff Autopoiesis und Viabilität siehe Erläuterungen im Glossar). So sind die Farben keineswegs Eigenschaften der Gegenstände, sondern Produkte unseres visuellen Systems. Unser Wahrnehmungsvermögen operiert selektiv und damit ökonomisch: Es wählt aus der Fülle der Reize nur solche aus, die in der jeweiligen Situation handlungsrelevant sind und denen eine Bedeutung (Sinn) zugeschrieben werden kann.

Der Erkenntnisprozess selber erfolgt strukturdeterminiert (also nicht von außen determiniert) und „operational geschlossen“ (allerdings nicht informatorisch geschlossen); unser zentrales Nervensystem ist mit der Außenwelt lediglich „strukturell gekoppelt“. In den vergangenen Jahren haben sich mehrere Varianten und Positionen des Konstruktivismus herausgebildet (→ Abb. 6).

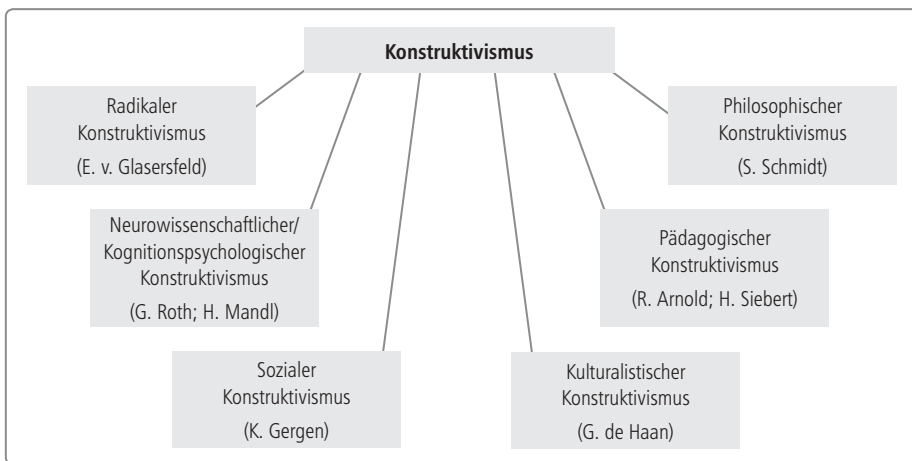


Abbildung 6: Varianten und Positionen des Konstruktivismus

Der Konstruktivismus unterscheidet sich von reduktionistischen Theorien, die die Komplexität der Welt auf Gegensätze reduzieren und die insofern normativ sind, als sie allgemeinverbindlich entscheiden, was gut und richtig ist. Solche reduktionistischen Weltansichten bereinigen die Ambivalenzen, Mehrdeutigkeiten und Kontingenzen der Wirklichkeit, sie argumentieren ontologisch, wobei sie die Beobachtungs- und Kon-

textabhängigkeit der Erkenntnisse eliminieren. Demgegenüber insistiert der Konstruktivismus darauf, dass in moralischen, zwischenmenschlichen, politischen Fragen nichts ein für alle Mal so und nicht anders ist, dass nichts und niemand eindeutig gut oder schlecht begabt oder unbegabt, wünschenswert oder unerwünscht, sinnvoll oder sinnlos, wichtig oder unwichtig, wertvoll oder wertlos ist. Der Konstruktivismus plädiert für eine Komplexitätssteigerung, indem die Fülle der Möglichkeiten durch Perspektivenwechsel und Differenzenerfahrungen vergrößert wird. Nicht-dualistische, nicht-reduktionistische Theorien erzeugen „systemspezifische und systemverträgliche Komplexität“ und machen Kontingenzen so bearbeitbar (vgl. Schmidt 2003, S. 62).

Der Konstruktivismus verabschiedet sich von einem Dualismus, indem er die Welt nicht als außersubjektive Umwelt versteht, sondern als von uns erlebte und gelebte Lebenswelt. Ich und Lebenswelt bilden eine „Einheit der Differenz“. Als Konsument, Produzent, Verkehrsteilnehmer, Kleingärtner sind wir nicht nur Beobachter der Wirklichkeit, sondern handelnde Akteure. Das gilt für Recht, Religion, Gesundheit, Kunst, Familie, also alle gesellschaftlichen Institutionen. Das gilt aber auch für die gegenständlichen Wirklichkeiten.

BEISPIEL

Parkbank

Eine Bank im Park ist ohne Benutzer ein Stück Holz. Als bedeutungsvolle Wirklichkeit ist diese Bank für ein Liebespaar im Mondschein etwas anderes als für eine Mutter mit einem spielenden Kind oder als für Rentner, die sich jeden Nachmittag zu einem Gespräch treffen.

Lebenswelt ist also nicht (nur) unsere überschaubare Umwelt, unsere räumliche Umgebung, sondern Lebenswelt ist die von uns individuell unterschiedlich erzeugte, d.h. sensorisch, kognitiv, emotional und aktiv konstruierte Welt. Diese Welt besteht nicht nur aus dem alltäglichen Nahbereich, sondern auch aus unseren Hoffnungen, Träumen und Empfindungen. Zu unserer Lebenswelt gehört nicht nur die Nachbarschaft, sondern auch die Ehrfurcht vor dem „bestirnten Himmel über uns“ (Kant). Die Mitglieder einer Familie erzeugen so unterschiedliche Lebenswelten. Lebenswelt ist so gesehen auch das Produkt von Lernprozessen; Lebenswelt ist zugleich ein zukunftsöffener Prozess Lebenslangen Lernens. Diese Lebenswelt wird von uns ständig neu erzeugt, und zwar nicht nur mental, sondern auch körperlich. So spricht der (buddhistische) F. Varela von einer Inszenierung der Wirklichkeit und einer „verkörperten Kognition“:

Wenn wir zugeben, dass man die Kognition ohne Vorverständnis nicht angemessen begreifen kann, und dass dieses Vorverständnis nichts anderes ist als unsere körperliche und gesellschaftliche Geschichte, lautet die unausweichliche Schlussfolgerung: Der Erkennende und das Erkannte, der Geist und die Welt bestimmen einander wechselseitig oder entstehen in gegenseitiger Abhängigkeit (Varela/Thompson 1992, S. 209).

Der Konstruktivismus ist nicht nur eine Erkenntnistheorie neben anderen, sondern ein anderer Referenzrahmen, eine Metatheorie, die die Grenzen der Theoriebildung selber reflektiert. Es wird der Wahrheitsanspruch theoretischer Aussagen selber problematisiert. Gefragt wird nicht mehr nach der Substanz der Beobachtungsgegenstände, sondern nach den Regeln des Beobachtens – insofern ist der Konstruktivismus anschlussfähig an Kants Erkenntniskritik. Beobachtung und Beobachtetes bilden eine Einheit. S. Schmidt (2003, S. 91) bringt den Prozesscharakter unserer Wirklichkeit auf die Kurzformel, „dass die Beschreibung des Objekts und das Objekt der Beschreibung als miteinander identisch gedacht werden müssen.“ Die Frage, ob der Konstruktivismus „im Recht“ ist, stellt sich so nicht mehr, wohl aber die Frage, ob der Konstruktivismus neue Möglichkeiten des Denkens und Handelns eröffnet.

8.2 Umriss eines pädagogischen Konstruktivismus

Seit zwei Jahrzehnten wird der Konstruktivismus auch in der Pädagogik, und zwar in der Schulpädagogik, der Sozialpädagogik, der Sonderpädagogik und der Erwachsenenbildung diskutiert. Der Erwachsenenpädagoge O. Schäffter hatte bereits 1985 einen bemerkenswerten konstruktivistischen Beitrag über Lehrkompetenz geschrieben, der jedoch damals nur eine geringe Beachtung fand. Erst Mitte der 1990er Jahre wurde der Konstruktivismus zu einem „hot topic“ der deutschen Erwachsenenbildung (Arnold/Gieseke/Nuissl 1999).

Weiterbildungsbeteiligung als Konstruktionsprozess

Bereits die Weiterbildungsbeteiligung bzw. Nichtbeteiligung kann als wechselseitiger Konstruktionsprozess beschrieben werden: Die Anbieter der Erwachsenenbildung konstruieren ihre Zielgruppen und Adressaten, sie stellen Hypothesen auf, welche Themen für diese potenziellen Kunden nicht nur interessant, sondern auch wichtig und sogar notwendig sind. Die Adressat/inn/en ihrerseits erzeugen ihre eigenen Bilder von sich selbst als Lernenden, von der Qualität und dem Profil der Einrichtung, von der Kompetenz und dem Habitus der Kursleitenden. Diese Konstruktionen, die maßgeblich die Teilnahme oder Nichtteilnahme beeinflussen, sind in der Regel mindestens ebenso emotional wie rational geprägt und lassen sich nur begrenzt informatorisch oder argumentativ korrigieren.

Zugespißt lautet die provokative These des pädagogischen Konstruktivismus: Wenn Erwachsene autopoietische, operational geschlossene Systeme sind, dann ist Lehre als Vermittlung bedeutungsvollen Wissens eher unwahrscheinlich. Bedeutungen, Sinngehalte können nicht von A nach B transportiert oder „transferiert“ werden, Bedeutungen werden von jedem Einzelnen vor dem Hintergrund individueller Erfahrungen und Lebenswelten konstruiert. Pointiert formuliert heißt das: Erwachsene sind lernfähig (d.h. offen für neue Erfahrungen), aber unbelehrbar (d.h. lassen sich von außen nicht determinieren oder instruieren, sondern allenfalls irritieren, „perturbieren“). Jede/r Einzelne entscheidet selbstständig, welche Informationsinputs er/sie zur Kenntnis nimmt und verarbeitet. Diese Informationsverarbeitung erfolgt strukturdeterminiert, d.h. nach Maßgabe vorhandener Kenntnisse und kognitiver Schemata. So hört jeder in einem Seminar nur das, was er hören kann und will, jeder liest aus einem Text nur das, was er versteht und was ihm wichtig ist. 90 Prozent unserer mentalen Aktivitäten in einem Seminar sind „innere Monologe“, d.h. eigenwillige, erfahrungsabhängige Assoziationen vorhandener neuronaler Netzwerke, Aktualisierung von Erinnerungen und impliziten Gedächtnisinhalten. Ein Referat oder ein Text liefern allenfalls Stichworte als Auslöser emergenter, konstruktiver Prozesse. Deshalb verwenden J. Kade/Nittel/Seitter (1999) den Begriff „Aneignung“, um die Selbstständigkeit des Lernens zu betonen. Arnold schlägt vor, die traditionelle Vermittlungsdidaktik durch eine „Ermöglichungsdidaktik“ zu ersetzen: Der Lehrer „schafft somit die Bedingungen für die Selbstorganisation der Lernenden. Mit anderen Worten ‚erzeugt‘ der Lehrer nicht mehr das Wissen, das ‚in die Köpfe (der Schüler) soll‘; er ‚ermöglicht‘ Prozesse der selbsttätigen und selbständigen Wissenserschließung und Wissensaneignung“ (Arnold 1993, S. 53).

Mader (1997, S. 69) registriert eine „zerbrochene Einheit des Lehrens und Lernens“. So könnten „das System Lehren und das System Lernen in bloßer struktureller Kopplung interagieren, ohne miteinander zu kommunizieren, und trotzdem könnte es geschehen, dass beide Systeme ihren jeweiligen ko-evolutiven Nutzen aus dieser Kopplung ziehen“.

Lernen ist ein autopoietischer, biographie- und erfahrungsabhängiger Prozess der Wirklichkeitskonstruktion durch Bearbeitung von Kontingenz und Steigerung von Komplexität. Lernen basiert auf Differenzenerfahrungen, d.h. es wird durch die Wahrnehmung von Unterschieden und unterschiedlichen Sichtweisen (ohne dass prinzipiell eine Beobachtungsperspektive privilegiert wäre) strukturiert. Insofern hat Lernen in sozialen Arrangements (also auch in Bildungseinrichtungen) viele Vorteile. Das ändert aber nichts daran, dass Lernen nur als selbstgesteuerter Prozess denkbar ist. Lernen in einer Seminargruppe erfolgt nicht „im Gleichschritt“. Aufgrund unterschiedlicher Biographien und Lebenswelten lernt jede/r in einem Seminar anders und Anderes. Lehre ist so gesehen vor allem Gestaltung von Lernumgebungen, von Lernsettings, Beobachtung der Wirklichkeitskonstruktionen der Teilnehmenden, Lernberatung. Selbstverständlich sind Lehrende auch „Ressourcen“ fach-

lichen Wissens. Solche Wissensangebote sind in den meisten Seminaren auch erwünscht. Aber Angebote sind eben nur Angebote, über die die Adressat/inn/en gleichsam frei verfügen können. Die Lehrenden können kaum verhindern, dass die Erwachsenen neues Wissen oft sehr eigenwillig und eigensinnig, nicht selten auch kontrainentional in ihr kognitives System integrieren und mit ihrer Erfahrungswelt vernetzen.

Konstruktivistische Pädagogik reduziert keineswegs kognitive Ansprüche zugunsten eines unverbindlichen Erfahrungs- und Meinungsaustauschs. Im Gegenteil. Unsere Welt besteht wesentlich aus unserem Wissen von dieser Welt, unserem Weltwissen. Allerdings wird Wissen weniger als ein Reservoir wissenschaftlicher und kultureller Wissensbestände verstanden, sondern als der Aufbau subjektiv relevanter und sinnvoller Wissensnetze. Wissen ist also eine kognitive und emotionale Konstruktion. Wissen ist eine handlungsleitende Orientierung. Vor allem von Glasersfeld (1997, S. 187) hat sich um eine Präzisierung des konstruktivistischen Wissensbegriffs bemüht: Er betont, „daß Wissen aus konstruktivistischer Sicht kein Bild der Welt darstellt. Es bildet die Welt überhaupt nicht ab, es umfaßt vielmehr Handlungsschemas, Begriffe und Gedanken, und es unterscheidet jene, die es für brauchbar hält von den unbrauchbaren“. In Anlehnung an Jean Piaget formuliert er zwei Prinzipien des Wissens: „a) Wissen wird nicht passiv aufgenommen, weder durch die Sinnesorgane noch durch Kommunikation. b) Wissen wird vom denkenden Subjekt aktiv aufgebaut“ (ebd., S. 96).

8.3 Didaktik und Methodik

Gibt es eine spezifisch konstruktivistische Lehr-/Lernmethode? Nein, wenn man einen neuen Königsweg der Bildungsarbeit erhofft. Ja, wenn man sich als Pädagoge auf das systemisch-konstruktivistische Denken einlässt. Reinmann-Rothmeier/Mandl (vgl. 1997, S. 377ff.) unterscheiden zwischen Instruktionsmethoden und Konstruktionsmethoden (die sich nicht ausschließen, sondern ergänzen). Aus konstruktivistischer Sicht liegt es nahe, Konstruktionsmethoden aufzuwerten, die auf der Grundlage vorhandener Erfahrungen die Erweiterung und Differenzierung der Wirklichkeiten anregen. Zu solchen Konstruktionsmethoden (Siebert 2003b) gehören u.a.:

- kognitive Landkarten (mind maps), die auf unsere Begriffs- und Wissensnetze verweisen,
- Arrangements situierter Kognition, die Lernprozesse in konkrete Verwendungssituationen integrieren,
- „guided autobiography“, d.h. themenbezogene biographische Erzählungen,
- Theaterpädagogik als Simulation beruflicher oder lebensweltlicher Situationen und als heuristische Erprobung von Handlungsmöglichkeiten,
- „Seitenwechsel“ als Rollen- und Perspektivenwechsel.

Die Lernmotivation Erwachsener lässt sich im Spannungsfeld von kognitiver Autonomie und sozialer Zugehörigkeit verorten. „Kognitive Autonomie“ kann als Schlüsselbegriff des kognitionstheoretischen Konstruktivismus, „soziale Zugehörigkeit“ als Schlüsselbegriff des sozialen Konstruktivismus bezeichnet werden. Autopoietische Systeme sind als selbstreferenzielle Systeme kognitiv selbstständig. Menschen sind motiviert, durch Lernen diese Autonomie, d.h. diese Selbstständigkeit des Denkens und Urteilens zu stärken. Kants „sapere aude“ kann als anthropologische Maxime potenziell mündiger Individuen verstanden werden. Diese kognitive Unabhängigkeit kann jedoch mit dem sozialen Umfeld kollidieren und zu Konflikten führen. Denn die zweite anthropologische Konstante ist unser Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Anerkennung durch unsere Bezugsgruppen. Diese Akzeptanz setzt aber voraus, dass sich die Gruppenmitglieder mit den Deutungsmustern und Werturteilen ihres Milieus identifizieren, dass auch die individuellen Interessen und ästhetischen Vorlieben mit denen des sozialen Umfelds übereinstimmen. Erwachsenenbildung ist deshalb eine Möglichkeit, diesen potenziellen Motivationskonflikt – Autonomie versus Zugehörigkeit – reflexiv zu bearbeiten und produktiv zu nutzen, und zwar im Interesse des Einzelnen und der Gruppe. Abstrakt formuliert ist es das Ziel konstruktivistischer Bildungsarbeit, die Wirklichkeitskonstrukte zu erweitern.

In pädagogischer Hinsicht ist eine Konkretisierung des Konstruktionsbegriffs erforderlich. In Abbildung 7 verwende ich absichtlich die englische Terminologie, um technische Assoziationen des deutschen Begriffs Konstruktion zu vermeiden.

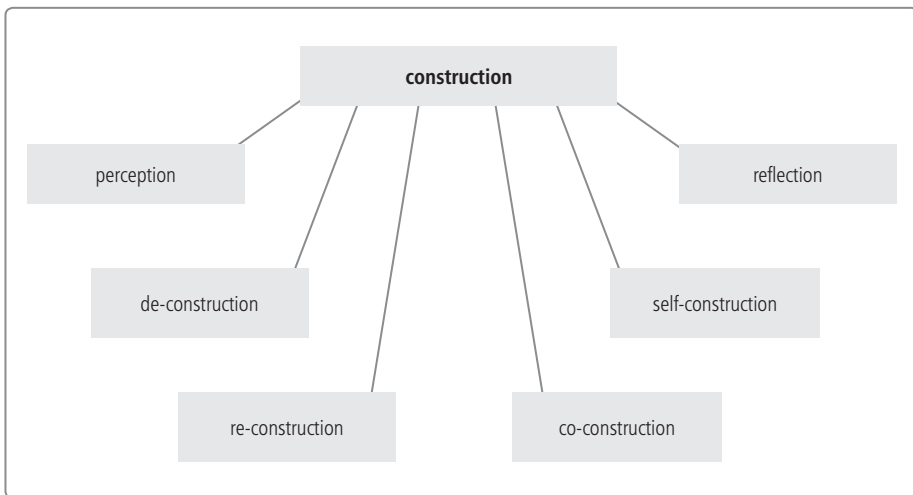


Abbildung 7: Dimensionen des Konstruktionsbegriffs

Diesen verschiedenen Dimensionen des Konstruktionsbegriffs entsprechen unterschiedliche Lehr-/Lernaktivitäten:

- *perception*: Sensibilisierung der sensorischen und mentalen Wahrnehmung der Welt. Aufklärung der Mitmenschen in Bezug auf die Natur, insbesondere der Umweltzerstörung. Dies soll über Gruppenprozesse in Seminaren geschehen, die auch die Wahrnehmung von Recht und Unrecht sowie die Wahrnehmung von Fremdheit thematisieren.
- *de-construction*: Abbau und Relativierung von Konstrukten, die nicht mehr zeitgemäß, viabel, funktional sind, Problematisierung von Stereotypen und Vorurteilen.
- *re-construction*: Integration fachlichen Wissens in die vorhandenen kognitiven Strukturen, Vernetzung wissenschaftlichen Wissens mit Erfahrungswissen, dadurch Erzeugung einer neuen Qualität des Wissens.
- *co-construction*: Gemeinsame Konstruktion von Wirklichkeiten, Erzeugung einer mit anderen geteilten Welt, Ermittlung konsensueller Problemdefinitionen.
- *self-construction*: Konstruktion und Erweiterung der Identität, das „Ich“ als Konstruktionsleistung, Verbindung von Selbst- und Fremdbildern.
- *reflection*: Beobachtung zweiter Ordnung, wie wir Wirklichkeiten konstruieren, Bewusstsein der Konstruktivität unserer Lebenswelt, auch: Metakognition.

8.4 Gestörte Lehr-/Lernprozesse

Lernschwierigkeiten und Störungen der Lehr-/Lernsituation resultieren – konstruktivistisch betrachtet – vor allem aus der Nicht-Anschlussfähigkeit unterschiedlicher Wirklichkeitskonstruktionen. Solche Passungsprobleme können auf unterschiedlichen Ebenen entstehen:

Innerhalb der Seminargruppe

Individuen als autopoietische psychische „Systeme“ sind operational geschlossen und deshalb wechselseitig kontingent und intransparent. Sind die Vorkenntnisse, die Erfahrungen, die Referenzrahmen und Semantiken sehr unterschiedlich, wird eine strukturelle Koppelung und eine kommunikative Verständigung in der Gruppe erschwert. Diese Gefahr wächst mit der Heterogenität der Gruppe. Passungsprobleme nehmen auch dann zu, wenn (von einigen oder von allen) die Beobachtungsabhängigkeit der eigenen Wirklichkeitskonstruktion nicht akzeptiert und in binären Codes (wahr/falsch) gedacht und argumentiert wird. In solchen Fällen sind die unterschiedlichen Konstrukte kaum vermittelbar, es werden keine produktiven Differenzerfahrungen gemacht.

Zwischen Lehrenden und Teilnehmenden

Passungsprobleme entstehen auch dann, wenn Lehrende und Lernende nicht bereit oder in der Lage sind, sich auf die Deutungsmuster und Schemata des anderen einzulassen. Eine solche Nichtanschlussfähigkeit besteht häufig zwischen der wissenschaftlich-theoretischen Rationalität des Lehrenden und dem Erfahrungswissen der Teilnehmenden. Verfügen die Kursleitenden über eine geringe Milieukennntnis, ist ihnen die Erfahrungswelt der Teilnehmenden fremd und erscheint sie ihnen auch als uninteressant, sind Vermittlungsprobleme zu befürchten. Aber auch umgekehrt: Sind die Teilnehmenden nicht bereit, „ihre“ Erfahrungen und ihre „Praxen“ zeitlich befristet latent zu halten und sich auf eine theoretische Perspektive zumindest versuchsweise einzulassen, kommt eine „produktive Perturbation“ kaum zustande.

Zwischen den Lebenswelten und den Logiken der Fächer

Die Strukturen der alltäglichen Lebenswelten und die der Unterrichtsfächer sind nicht deckungsgleich. Soziologie, Philosophie, Geographie, Ökonomie, Mathematik basieren auf jeweils unterschiedlichen kognitiven Architekturen, die nicht zu der „Schmuddeligkeit“ der Lebenswelten passen. Fachliches Lernen erfordert aber zweierlei: 1.) sich einlassen auf die jeweils fachliche Logik und 2.) eine Anschlussfähigkeit des Fachwissens an lebensweltliche Kontexte. Diesen Transfer muss der Lernende oft selber leisten (denn nur er ist Experte seiner Lebenswelt), aber die Lehrenden können diese Koppelungen anregen – z.B. durch Beispiele, Aufgaben, Fragen.

Da Lehr-/Lernprozesse grundsätzlich prekär, kontingent und nicht durchschaubar sind, sind auch Missverständnisse und „Störungen“ nicht zu vermeiden. Aufklären lassen sich solche Anschlussprobleme vor allem durch reflexive Beobachtungen zweiter Ordnung.

Beobachtungen zweiter Ordnung

Mit dem Begriff „Beobachtung zweiter Ordnung“ ist nicht nur das Wissen um die Konstruktivität unserer Wirklichkeit gemeint, sondern auch die reflektierte Erfahrung, dass die eigene Wahrnehmung nicht die einzig mögliche ist und dass es viabel sein kann, auch andere Deutungen zu „erproben“. Eine solche Aufgeschlossenheit für ungewöhnliche Sichtweisen und Interpretationen ist selbstverständlich auch (und nicht zuletzt) von den Lehrenden zu erwarten.

Der Konstruktivismus öffnet den Blick (auch der Pädagog/inn/en) dafür,

- dass fast alles auch anders betrachtet werden kann (sogar das Ich, die Materie, der Tod, das Universum),
- dass fast immer unterschiedliche Standpunkte möglich sind,
- dass die eigene Sicht keineswegs selbstverständlich ist,

- dass die Welt friedlicher wird, wenn wir uns mit dualisierenden Bewertungen zurückhalten und neugierig sind, Differenz Erfahrungen zu machen und unsere Wahrnehmungsmöglichkeiten zu erweitern.

Wenn wir uns der Wahrscheinlichkeit von Missverständnissen bewusst sind, gehen wir behutsamer und urteilsvorsichtiger miteinander um. Bei dem Plädoyer für eine konstruktivistisch inspirierte Pädagogik ist darauf zu achten, dass nicht Eulen nach Athen getragen werden. Zu Recht weist Wittpoth (2003, S. 58) darauf hin: „Dass Unterrichts- und Aufklärungsbemühungen bisweilen scheitern, gehört zu den Alltagserfahrungen der Menschen. Wenn der Konstruktivismus also ein neues Problem aufwerfen sollte, dann wäre es das der gelingenden Unterrichtung.“

ZUR REFLEXION

- Wodurch unterscheidet sich eine Epistemologie von Ontologie?
- Warum ist Lehre als Vermittlung von bedeutungsvollem Wissen eher unwahrscheinlich?
- Inwiefern ist der Konstruktivismus auch eine Metatheorie?
- Welche Dimensionen des Konstruktionsbegriffs lassen sich unterscheiden?
- Wie lässt sich die These erklären, dass 90 Prozent unserer geistigen Aktivitäten „innere Monologe“ sind?
- Warum ist Lernen prinzipiell selbstgesteuert?
- Wodurch unterscheidet sich eine konstruktivistische Pädagogik von einem technologischen Konzept?
- Inwiefern legt der Konstruktivismus eine Ethik der Toleranz nahe?



Lektüreempfehlungen

Arnold, R./Siebert, H. (2006): Die Verschränkung der Blicke. Baltmannsweiler

Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1997): Lehren im Erwachsenenalter. In: Weinert, F./Mandl, H. (Hg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen, S. 355–403

9. Lebenslanges Lernen

9.1 Rückblick

Seit den 1990er Jahren hat sich national und international der Begriff „Lebenslanges Lernen“ mehr und mehr durchgesetzt. Beschleunigt wurde diese Begriffskarriere durch Gutachten und Empfehlungen der OECD, der UNESCO und der EU (z.B. 1995 „Weißbuch: Auch dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“, 2000 „Memorandum über Lebenslanges Lernen“, 2002 „Der europäische Raum des lebenslangen Lernens“, 2005 „Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen“) In den Ländern der EU wurde im Jahr 1996 ein „Jahr des lebenslangen Lernens“ proklamiert.

Der Gedanke des Lebenslangen Lernens hat vor allem in angloamerikanischen Ländern eine lange Geschichte. So hat J.R. Kidd 1959 ein Buch mit dem Titel „How Adults Learn“ veröffentlicht (deutsche Übersetzung 1979: „Wie Erwachsene lernen“), in dem er auf Veränderungen der pädagogischen Kulturen in den Industrienationen hinweist. Kidd stellt fest, dass sich Mitte des vorigen Jahrhunderts in Nordamerika das pädagogische Interesse vom Lehren auf das Lernen verlagert. Deshalb hat die wissenschaftliche Lernforschung das Wissen über das Lernen Erwachsener erheblich erweitern können. Kidd begründet die Notwendigkeit des Lebenslangen Lernens nicht primär ökonomisch mit der hohen Veralterungsrate des berufsrelevanten Wissens, sondern vor allem anthropologisch: Der Mensch als instinktugesichertes Wesen muss ständig lernen, um zu überleben und um sich selber zu verwirklichen:

Menschliche Wesen scheinen das Lernen zu suchen; Lernen scheint Bedingung des gesunden Organismus zu sein. Das Ziel ist, ein Klima von Freiheit und Selbstdisziplin zu schaffen, in dem Lernen gefördert wird. Es ist deshalb nicht so sehr die Aufgabe des Lehrenden, Verstand oder Gefühle zu beeinflussen, als die Bedingungen zu schaffen, unter denen eine Person sich lernend verhalten kann (Kidd 1979, S. 13).

Dieser letzte Satz antizipiert die aktuelle Diskussion in Deutschland über Lehre als Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens. Der Begriff „selfdirected learning“ ist übrigens in Nordamerika fast ebenso lange gebräuchlich wie der Terminus „lifelong learning“.

Das geplante, institutionalisierte Lernen nennt Kidd „Erziehung“ („education“). Der deutsche Begriff „Erwachsenenbildung“ lässt sich nur unscharf mit „adult education“ übersetzen. Andererseits ist der Begriff „Erziehung“ für die deutsche Erwachsenenbildung unpassend. In Deutschland ist die Formulierung „Lebenslanges Lernen“ seit den 1960er Jahren bekannt. J.H. Knoll gab 1974 einen „Reader“ mit dem Titel

„Lebenslanges Lernen“ heraus, aber in den Beiträgen wird fast ausschließlich von „Erwachsenenbildung“ gesprochen.

Auch H. Tietgens verwendet den Begriff der (institutionalisierten) Erwachsenenbildung, wohlwissend, dass selbstverständlich auch außerhalb der Einrichtungen gelernt wird. Tietgens ist vor allem daran interessiert, die Institutionalisierung und Professionalisierung des „quartären Sektors“ auch begrifflich zu forcieren. Tietgens schreibt 1981: Es „besteht weitgehend Einigkeit darüber, nur dann von Erwachsenenbildung zu sprechen, wenn sie organisiert wird.“ Ein pragmatischer Grund für die Bevorzugung dieses Begriffs: Das Buch sei „für diejenigen geschrieben, die in der Erwachsenenbildung tätig sind oder tätig werden wollen“ (Tietgens 1981, S. 17).

Es geht Tietgens also um die bildungspolitische Anerkennung dieses jungen Bildungsbereichs und um die Vermittlung eines spezifischen Berufswissens. Dabei ist sich Tietgens durchaus bewusst, dass die Bezeichnung „Erwachsenenbildung“ interpretationsbedürftig ist: Es ist weder eindeutig, was heute unter „Bildung“ zu verstehen ist noch was in unserer Zeit den „Erwachsenen“ charakterisiert. Ebenfalls ist nicht eindeutig klar, welche Einrichtungen zu diesem Bildungssektor gehören. Doch diese Fragen sollen hier nicht vertieft werden, ebenso wenig die Kontroverse der 1980er Jahre, ob „Erwachsenenbildung“ durch den funktionalen Begriff Weiterbildung zu ersetzen sei.

Lebenslanges Lernen und Erwachsenenbildung

„Lebenslanges Lernen“ und „Erwachsenenbildung“ schließen sich nicht gegenseitig aus, sondern ergänzen sich. Die institutionalisierte und professionalisierte Erwachsenenbildung wird nicht entwertet, obwohl die Betonung des Lebenslangen Lernens das informelle, selbstorganisierte, außerinstitutionelle Lernen hervorhebt. Der Blick des Lebenslangen Lernens richtet sich vor allem auf die Kontinuität des Lernens im Lebenslauf, und zwar von der Kindheit bis ins hohe Alter. Der Begriff Erwachsenenbildung meint primär organisierte, institutionalisierte Bildungsangebote. Lebenslanges Lernen beinhaltet also

1. eine Überwindung der Orientierung an Lebensphasen,
2. eine Betonung des außerinstitutionellen Lernens und
3. die Aufwertung des Lernens gegenüber dem Lehren (vgl. Nuissl 2000, S. 132).

9.2 Varianten: lebenslang – lebensbegleitend – lebensentfaltend

C. Hof hat 2009 eine Einführung in die Theorie und Praxis des Lebenslangen Lernens geschrieben. Sie nennt mehrere Begründungen, die zur Akzentverlagerung von Erwachsenenbildung zum Lebenslangen Lernen beigetragen haben (vgl. Hof 2009, S. 118ff.):

- Die etablierten Einrichtungen erreichen nicht alle Adressatengruppen. Außerdem scheint die „Weiterbildungsabstinenz“, d.h. die Nichtbeteiligung an Weiterbildung zuzunehmen.
- Die traditionellen Lehr-/Lernkulturen orientieren sich weiterhin vielfach an einem schulischen Konzept, welches eher auf Fremd- als auf Selbststeuerung setzt.
- Das Versprechen, durch formale Weiterbildung die Arbeitsmarktchancen zu verbessern, erweist sich zunehmend als Mythos.

Hof erörtert drei theoretische Aspekte (vgl. ebd., S. 123ff.):

- *zeitlich*: Der gesamte Lebenslauf wird als Lernbiographie interpretiert.
- *räumlich*: Neue außerschulische Lernorte und Lerngelegenheiten werden genutzt.
- *inhaltlich*: Das Spektrum der Lernthemen wird erweitert.

Ergänzen lässt sich ein sozialer, gruppodynamischer Aspekt: Gelernt wird nicht nur in Seminargruppen, sondern im Gespräch mit Nachbarn, Kollegen, Kindern, Enkelkindern etc.

Für einige Autor/inn/en liegt diesem Konzept ein Menschenbild zugrunde, das Selbstbestimmung und Selbstverantwortung betont. W. Seitter schreibt:

Mit der Ersetzung des Erwachsenenbezugs durch den altersübergreifenden Lebenslauf geriet auch die Typik des fertigen Selbst in die Krise (...). Plastizität, Selbstentwicklungsfähigkeit sowie dauernde Rekonstruktion und Neuschreibung des eigenen Lebenslaufs ersetzen das statische, festgefügte Erwachsenenbild und entsprechen damit der gesellschaftlichen Zumutung, flexibel, mobil, anpassungsfähig und stets lernbereit zu reagieren (Seitter 2000, S. 137).

Hier klingt bereits eine leise Kritik an, dass Lebenslanges Lernen nicht nur eine Chance, sondern auch ein gesellschaftlicher Zwang ist. In der Tat gibt es in der Pädagogik kein Reformkonzept ohne Haken und Ösen, ohne Risiken und Ambivalenzen. Dies gilt auch für diese „Entgrenzung des Pädagogischen“ (J. Kade). Auf solche Ambivalenzen des Lebenslangen Lernens machen J. Kade, D. Nittel und W. Seitter aufmerksam: „Die Pädagogisierung der Lebensführung hat die kulturellen Grenzen zwischen Kindheit und Jugend sowie zwischen Jugend und Erwachsenenleben, aber auch zwischen frühem, mittlerem und spätem Erwachsenenleben durcheinander gewirbelt“ (Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 31). Und: „Aus dieser Sicht tritt zum einen die ungeheuer große und effektive Vergesellschaftungsfunktion des lebenslangen Lernens in den Blick, zum anderen werden aber auch die Zumutungen und der Aufbau neuer Zwänge registriert“ (ebd., S. 31).

Auch S. Nolda macht in ihrer „Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung“ (2008) auf Vorbehalte gegenüber dem Konzept des Lebenslangen Lernens aufmerksam.

Kritisiert wird die „Vagheit“ und „Inhaltsneutralität“ dieses Ansatzes. Lebenslanges Lernen kann für alle möglichen Zwecke verwendet werden, auch für Ausbeutungen jedweder Art.

Speziell aus machttheoretischer Sicht werden die Kontrolle über bisher nichtöffentliche Bereiche wie informelles Lernen und die Steuerung durch Selbststeuerungsaufforderungen kritisch dargestellt, und es wird befürchtet, dass mit der Durchsetzung des Konzepts lernungewohnte Menschen benachteiligt werden und die Bedeutung von Bildungsinstitutionen abnimmt (Nolda 2008, S. 15f.).

Zu bedenken ist auch, dass der Begriff „Lebenslanges Lernen“ viele Menschen an ihre Schulzeit erinnert, so dass sie eher abgeschreckt werden und Vermeidungsreaktionen die Folge sind. Trotz dieser Einwände hat sich dieses Konzept inzwischen weitgehend durchgesetzt, wird politisch und ökonomisch akzeptiert und beinhaltet neue pädagogische Möglichkeiten – vor allem für informelles, erfahrungsbezogenes und selbstgesteuertes Lernen. Da der Begriff aber an „lebenslängliche Lernverpflichtung“ erinnert, werden abweichende Bezeichnungen, z.B. „lebensbegleitende Bildung“, vorgeschlagen.

Vor allem R. Brödel plädiert für den Begriff der „lebensbegleitenden Bildung“. Auch institutionalisierte Bildungsarbeit – so Brödel – sollte lebensweltorientiert gestaltet sein.

Immerfort ist der Einzelne mit der Aufgabe konfrontiert, Brüche in der Lebensführung und Differenzerfahrungen aufgrund gesellschaftlicher Modernisierungen mit lebensgeschichtlichem Sinn zu verbinden. Insofern beinhaltet *lebensbegleitende Bildung* eine Synthesearbeit zwischen Selbst- und Weltbild, die eine Realitätsprüfung einschließt (Brödel 1998, S. 4).

R. Brödel verwendet nicht zufällig den Bildungsbegriff: Bildung ist zwar nicht ohne Lernen denkbar, erfordert aber eine bestimmte Qualität des Lernens – z.B. ein kritisches, reflexives Lernen, und auch nicht alle möglichen Lerninhalte, sondern solche, die ein Selbst- und Weltverständnis erleichtern.

Außerdem entkoppelt die Formulierung „lebensbegleitende Bildung“ Lernen und Leben – m.E. zu Recht. Eine übermäßige Symbiose von Lernen und Leben würde in der Tat eine unerwünschte Pädagogisierung des Alltags, aber auch ein unsymptomatisches, aber zufälliges Lernen zur Folge haben. So banal es klingen mag: Leben ist doch mehr als Lernen. Ungewöhnlich ist P. Faulstichs Vorschlag, nicht von Lebenslangem Lernen, sondern von lebensentfaltender Bildung zu sprechen. Ob sich diese Formulierung durchsetzen wird, ist fraglich. Wichtig ist Faulstichs theoretische Begründung:

Der Begriff Lernen bleibt inhaltsleer, wenn er sich der Tradition und Perspektive von „Bildung“ verweigert. „Lebensbegleitend“ klingt zu nebensächlich und könnte „sterbebegleitend“ werden; „lebensumspannend“ oder „lebensumfassend“, die ebenfalls als Stichwörter der Debatte auftauchen, haben fast totalitäre Konnotationen. Demgegenüber ist „lebensentfaltend“ verbunden mit aktiver Gestaltung und Erweiterung der eigenen Horizonte und Handlungsmöglichkeiten (Faulstich 2003, S. 15).

Die theoretische Grundlage dieses Konzepts liefert der „Kritische Pragmatismus“. Faulstich orientiert sich dabei an der „Kritischen Theorie“ einerseits und dem Pragmatismus Deweys andererseits.

Die wichtigste Leistung „lebensentfaltender Bildung“ ist die Vermittlung zwischen immer wieder neu entstehenden Wissensbeständen und Handlungsfähigkeit. Dies konzentriert sich instrumentell auf den Transfer von Wissenschaft, hermeneutisch auf Interpretation von Welt und kritisch auf die Reflexion veränderter Gestaltungsmöglichkeiten (ebd., S. 151f.).

Trotz der berechtigten kritischen Vorbehalte – der Begriff „Lebenslanges Lernen“ hat sich international durchgesetzt und kann nicht ohne Weiteres ersetzt werden.

9.3 Begründungen

Biographieorientierung

„Lebenslanges Lernen“ beinhaltet das Lernen im Lebenslauf, also die lebensgeschichtliche Dimension. Lebenslanges Lernen ist also untrennbar mit der Biographie verbunden. Die Biographie ist eine Folge von Lernaktivitäten und Lernherausforderungen. Dabei wechseln sich lernintensive Phasen mit „beruhigten“ Zeiten ab. Die Lernbiographie lässt sich unterteilen in eine

1. Motivations- und Interessenbiographie (wann stehen welche Interessen im Vordergrund?),
2. eine Kommunikationsbiographie (wann und mit wem werden welche Themen besprochen?) und
3. eine Tätigkeitsbiographie (Beruf, Hobbys, Ehrenamt).

Die Motivationsbiographie lässt sich in eine „Habitual-“ und eine „Aktualmotivation“ unterteilen. Die Habitualmotivation ist durch eine Kontinuität des Lernens und Interesses gekennzeichnet: Lernen gehört zum Habitus. Die Aktualmotivation wird ausgelöst durch kritische Ereignisse, biographische „Übergänge“, plötzliche Herausforderungen.

Während die Habitualmotivation kontinuierlich verläuft, sind für die Aktualmotivation Diskontinuitäten, auch vorübergehende Interessen und Wendepunkte typisch.

Biographie des Lebenslangen Lernens

Die Biographie des Lebenslangen Lernens ist vielschichtig und mehrdimensional. So lassen sich kognitive, aktionale und emotionale Ebenen unterscheiden.

- Zur *kognitiven* Lernbiographie gehören Denk-, Lern- und Wahrnehmungsstile. So überwiegt in der Jugend eher das rezeptive Lernen, die Vermittlung von Wissen, während im Erwachsenenalter ein Erfahrungslernen dominiert.
- Die *aktionale* Lernbiographie ist in Handlungskontexte eingebettet. Es werden berufliche und alltagspraktische Problemlösungsmuster und Handlungsstrategien erworben. Lernen erfolgt nicht nur, aber großenteils „by doing“, z.B. im Prozess der Arbeit.
- Die *emotionale* Lernbiographie ist bisher empirisch und lerntheoretisch eher vernachlässigt worden (Arnold 2009; Gieseke 2007), obwohl Emotionen stärker als Kognitionen unser Leben und unsere Existenz beeinflussen. Emotionalbiographien beinhalten die Entstehung und Veränderung von Gefühlslagen und Stimmungen. Wann und wie haben wir Emotionen erlernt? Welche nachhaltigen Emotionsmuster prägen unsere Identität? Können wir als Erwachsene noch Emotionen lernen oder verlernen?

Lernbiographien werden meist positiv als Lernfortschritte, als Kompetenzgewinne und Horizonsweiterungen beschrieben. Zur Biographie des Lebenslangen Lernens gehört aber auch die Kehrseite: das gewollte oder ungewollte Verlernen und die Lernwiderstände. Lernwiderstände können begründet sein, wenn die Lernanforderungen als Zumutungen empfunden werden und der Sinn des Lernens nicht erkennbar ist.

Beim Lebenslangen Lernen aus biographischer Sicht steht das Erfahrungslernen im Vordergrund. Im Unterschied zum schulischen Lernen wird nicht „auf Vorrat“ gelernt. Erfahrungen resultieren nicht automatisch aus Ereignissen, sondern erfordern Reflexionen und oft auch Wissen. Auch wenn Erfahrungen zeitweise in Vergessenheit geraten, so hinterlassen sie doch ihre Spuren. Erfahrungen stehen nicht ein für allemal fest, sondern sind „fluide“, d.h. sie werden im Lauf des Lebens rekonstruiert, auch revidiert und „umgedeutet“.

Selbstorganisation

Lebenslanges Lernen erfordert Selbstorganisation – diese These mag erklärungsbedürftig sein. In traditionsgeleiteten vormodernen Gesellschaften war das Leben geordnet, geregelt, normiert. „Normalbiographien“ waren standardisiert. Wer wen wann heiratet, war absehbar, Ausnahmen waren ungewöhnlich. Auch die Berufswahl war meist im Kindesalter präjudiziert. Die „sozialen Stützsysteme“ – z.B. Kirche, Großfamilie, Dorfgemeinschaft

– regelten das Alltagsleben, sie engten die Handlungsmöglichkeiten ein, garantierten aber auch psychosoziale Sicherheit und Orientierung. Religion, Moral, Rituale, Festlichkeiten gaben dem Leben einen verbindlichen Rahmen. Die Rollenprofile und Erwartungserwartungen waren überschaubar, die Kontingenz war gering. Gelernt wurde „en passant“ und „by doing“. Für ein systematisches Lebenslanges Lernen gab es weder Möglichkeiten noch Notwendigkeiten. Das Leben verlief – von Ausnahmen abgesehen – in geregelten Bahnen. Gegen Naturkatastrophen, Seuchen, Kriege war man ohnehin weitgehend machtlos.

Diese Orientierungssicherheit ging in der Moderne und erst recht in Zeiten der Postmoderne großenteils verloren. Die neuen Freiheiten und die Vielfalt der Optionen wurden teuer erkaufte – mit Risiken, Unsicherheiten, Entfremdungen. Der Verlust verbindlicher Traditionen führte zu einer Erosion der normativen religiösen und psychosozialen Systeme. Die großen „Metaerzählungen“ (J.F. Lyotard) zerbröckelten und verloren ihre Verbindlichkeiten. Der Einfluss der „Autoritäten“ wurde immer geringer. Auch der Bildungskanon der „höheren“ Schulen wurde relativiert. Bildung wurde nicht mehr ein für allemal mit dem Abitur als Statussymbol erworben. Sogar Universitäts-examina garantierten nicht mehr eine anerkannte Karriere und einen gehobenen Lebensstandard. Normalbiographien wurden durch „Patchworkidentitäten“ ersetzt. Bildungsberater wurde zum neuen Modeberuf.

Dies ist – verkürzt und vereinfacht gesagt – der soziokulturelle und sozioökonomische Hintergrund für das Programm des Lebenslangen Lernens. Voraussetzung für dieses Programm ist die Individualisierung der Gesellschaft, Individualisierung aber erfordert permanente Selbstorganisation. Wir sind zur ständigen Selbstorganisation – trotz aller Beratungsangebote – verpflichtet.

Selbstorganisation ist zur Schlüsselkompetenz der Postmoderne geworden. Eine wesentliche Teilkompetenz ist selbstgesteuertes Lernen. Dazu gehört die Bereitschaft, lebenslang „intrinsic motiviert“ zu lernen. Dazu gehört aber auch die Fähigkeit zu entscheiden, was vorrangig und was später zu lernen ist, welche Inhalte Priorität haben, was selbstständig und was institutionalisiert gelernt werden soll. „Die Genese und Entwicklung von Kompetenzen sind eng mit der jeweiligen Lernbiographie und den individuum-spezifischen Selbstorganisationsprozessen verwoben; Kompetenz beruht auf selbstreflexiven, ganzheitlich angelegten Lernvorgängen“ (Brödel 2004, S. 8). Selbstorganisation ist eine lebensbegleitende Kompetenz, die bis ins hohe Alter praktiziert und aktualisiert werden muss. So berechtigt die Kritik an diesen (heimlichen) Lernzweigen sein mag – zur Selbstorganisation gibt es keine vernünftige Alternative. Um es in einem konstruktivistischen Satz zu formulieren: Wir Menschen des 21. Jahrhunderts sind autopoietische, selbstreferenzielle Subjekte, die in der Lage sind zu entscheiden, was für sie viabel und sinnvoll ist. Selbstorganisationskompetenz ist damit die Fähigkeit, das Leben als Lernchance zu begreifen und verantwortungsvoll zu gestalten.

Lebensweltbezug

Lebenslanges Lernen ist aber auch eine Antwort auf gesellschaftliche, politische, ökologische Ereignisse, auf sozioökonomische und soziokulturelle Veränderungen. Darauf verweist der Begriff „Lebenswelt“. Lebenswelt ist ein relationaler Begriff, der die Wechselwirkung von objektiven Ereignissen und subjektiven Denk-Fühl-Verhaltensprogrammen beschreibt. Lebenswelt ist also nicht die außersubjektive Umwelt, sondern gelebte und erlebte Welt.

Lebenswelt verweist auf die Erkenntnistheorie des Konstruktivismus: Wir reagieren nicht lediglich auf äußere Ereignisse, sondern wir sind in Lebenswelten involviert, mehr noch: Wir konstruieren unsere Lebenswelt durch unser Wahrnehmen, Denken, Fühlen, Handeln. Lebenswelten werden nicht passiv erduldet, sondern aktiv erzeugt, und zwar vor dem Hintergrund von Werten, Interessen und Erfahrungen. Lebenswelten unterscheiden sich nach ihren „Wirkzonen“, d.h. den Möglichkeiten der Beeinflussung und Gestaltung. So entzieht sich der Klimawandel unserer Einflussnahme mehr als die Trennung von einem Partner. Was verbindet nun diesen Lebensweltbegriff mit dem Konzept des Lebenslangen Lernens? Lebenswelten sind das Ergebnis von Lern- und Sozialisationsprozessen: Nicht alle Menschen fühlen sich von der Umweltzerstörung betroffen und für sie (mit-)verantwortlich. Lebenswelten können als Lernsituationen, auch als Lernchancen begriffen werden. Eine solche Lernperspektive verändert die Wahrnehmung, auch die Einstellung und die Handlungsbereitschaft.

Auch Arbeitslosigkeit – so existenziell bedrohlich und deprimierend sie ist – kann als Lernherausforderung verstanden werden. Der Umgang mit solchen Ereignissen kann *regressiv*, *resignativ* oder *progressiv* sein. Progressiv ist eine lernende Coping-Strategie, also der Versuch, sich neue Handlungsperspektiven und Zukunftsmöglichkeiten zu erschließen. Dazu sind oft ein Reframing, eine Umdeutung und eine veränderte Wahrnehmung erforderlich. Zu den lernintensiven Lebenswelten gehören nicht nur (negative) kritische Lebensereignisse, sondern auch „lebenserweiternde“ Situationen. Neue Partnerschaften, neue (multikulturelle) Nachbarschaften. Naturerlebnisse, ein Engagement in sozialen oder ökologischen Projekten – diese und andere Wirklichkeiten können als Lernchancen und damit als Bereicherungen erlebt werden. Eine Voraussetzung für diese Aufgeschlossenheit für Neues ist ein Lernhabitus.

Pädagogische Maxime einer lebensweltbezogenen Bildung

Insbesondere in multikulturellen Gesellschaften werden Milieuveränderungen zum Normalfall, und das „Programm“ des Lebenslangen Lernens erleichtert eine soziale und kulturelle Mobilität. Die pädagogische Maxime einer lebensweltbezogenen Bildung kann somit lauten: Sei aufgeschlossen für *Differenzerfahrungen*, bemühe dich um *Perspektivverschränkungen*, erweitere deine *Möglichkeiten*, interessiere dich für *Neues*.

Lebenswelt – wie sie hier als individuelle und soziale Konstruktion verstanden wird – impliziert auch einen modifizierten Lernbegriff: Lernen ist nicht nur die Aneignung von Wissen, sondern auch die (Re-)Konstruktion unserer Wirklichkeiten und die Erschließung neuer Lebenswelten.

Wissensgesellschaft

Die Notwendigkeit Lebenslangen Lernens wird am häufigsten mit der Wissensgesellschaft begründet: Die Wissenschaftsexpansion nimmt zu. Viele Produkte (z.B. Medikamente, Nahrungsmittel, Technik) sind wissensbasiert. Die Zahl der wissensproduzierenden und wissensvermittelnden Berufe wächst. Durch die neuen Informations- und Kommunikationsmedien ist der Zugang zum Wissen globalisiert und erweitert worden. Die Veralterungsrate des einmal erworbenen Wissens (das „Obsoleszenztempo“) nimmt zu, so dass vor allem das berufliche Wissen permanent aktualisiert und ergänzt werden muss. Das alles ist zutreffend und vielfältig belegt. Dennoch ist nicht zu vergessen: Die Verwissenschaftlichung unserer Welt ist nicht neu, die Expansion der Wissenschaften ist seit dem 18. Jahrhundert festzustellen. Trotz dieses Bedeutungszuwachses: 99 Prozent wissenschaftlicher Forschungsergebnisse sind für unseren Alltag weitgehend irrelevant. Außerdem sind wir völlig überfordert, mit diesem wissenschaftlichen Boom, durch Weiterbildung Schritt zu halten. Die Ära einer naiven enzyklopädischen Popularisierung von Wissenschaft ist vorbei. Das „Problem Wissensgesellschaft“ ist – pädagogisch betrachtet – nicht quantitativ durch immer mehr Wissensvermittlung zu lösen. Es geht vielmehr darum, einen Zusammenhang zwischen Wissenschaft, Lebenslangem Lernen, Lebensqualität und sozialer Gerechtigkeit herzustellen. Zu diesem komplexen Thema hier einige Stichworte:

1. Charakteristisch für die Wissensgesellschaft ist nicht (nur) der Zuwachs des Wissens, sondern (auch) des Nichtwissens. Nicht trotz, sondern auch wegen der wissenschaftlichen Forschung nimmt das Nichtwissen zu – wie ein Luftballon, dessen Inhalt, aber auch dessen Hülle zur Umwelt durch Aufblasen vergrößert wird.
2. Nicht nur das politische System, sondern wir alle müssen lernen unter Bedingungen des Nichtwissens verantwortlich zu handeln.
3. Mit der Verwissenschaftlichung unserer Welt wachsen die – z.T. ungewollten – gefährlichen Neben- und Folgewirkungen. Die Atomenergie ist nur ein Beispiel für diese Unkalkulierbarkeit der Konsequenzen. Je komplexer die Entscheidungssituationen sind, desto unangemessener ist ein lineares, monokausales Ursache-Wirkung-Denken. Auch im privaten Alltag ist zirkuläres, systemisches Denken erforderlich.
4. Die Aneignung immer mehr wissenschaftlichen Wissens erweist sich (angesichts der Neuen Medien) häufig als unzweckmäßig. Die Wissensgesellschaft benötigt neue Kompetenzen, z.B. metakognitive Fähigkeiten der Auswahl, Gewichtung und Validierung von Wissen. Von wachsender Bedeutung ist die Fähigkeit, Zusammen-

hänge zu erkennen und zu konstruieren, z.B. Zusammenhänge zwischen Wissenschaft, Politik und Moral.

5. Die Wissensgesellschaft resultiert nicht nur aus dem Zuwachs an disziplinärem Wissen, sondern auch an neuartigem interdisziplinärem und transdisziplinärem Wissen sowie aus einer Verschmelzung von wissenschaftlichem Wissen und Erfahrungswissen. Angesichts der Wissenschaftsexpansion wird die Bedeutung des gesunden Menschenverstandes („common sense“) wiederentdeckt.
6. Zur modernen Allgemeinbildung gehört eine „scientific literacy“, eine wissenschaftliche Grundbildung. Dazu gehört die Fähigkeit, wissenschaftliche Berichte, Ergebnisse, Grafiken „lesen“ zu können, zu durchschauen, wie die (scheinbar objektiven) Resultate zustande gekommen sind, zu verstehen, warum es oft unterschiedliche und sogar gegensätzliche Erkenntnisse gibt. Weder eine unkritische Wissenschaftsgläubigkeit noch eine pauschale antiwissenschaftliche Haltung sind zukunftsfähig, auch nicht die Beherrschung aller fachwissenschaftlichen Forschungsmethoden. Möglich – auch für Laien – ist es aber, grundlegende Fragen an die Forschung zu stellen: Wer finanziert? Wer wurde befragt? Wer profitiert von den Ergebnissen? Wie verallgemeinerbar sind die Resultate? Wonach wurde nicht gefragt?

Theorie und Forschung der Erwachsenenbildung, so kann man die Liste oben abschließen, müssen sich schließlich verstärkt für Wissensmanagement interessieren.

Das systemische Wissensmanagement hat es mit zwei unterschiedlichen Realitäten zu tun – mit Personen und Organisationen. Es geht deshalb immer um zwei Seiten: Um das Wissen (und Nichtwissen) von Personen sowie um das Wissen (und Nichtwissen) von Organisationen (Willke 2004, S. 16).

Vereinfacht formuliert: Auch Organisationen müssen „lebenslang“ lernen. Das gilt auch für Schulen, Hochschulen, Volkshochschulen etc.

Übrigens ist Wissensgesellschaft ein durchaus ambivalenter Begriff, der als Kontrastbegriff zur Lerngesellschaft verstanden werden kann. Der „Wissende“, der Bescheid weiß, fühlt sich meist den Nichtwissenden überlegen, ist oft der „Besserwisser“. Der Lernende hingegen ist derjenige, der seine Grenzen kennt, der von anderen lernen will, der aufgeschlossen für Neues ist.

9.4 Didaktik: Vernetzungen

Es wäre kontraproduktiv, würde der ganze Lebenslauf und der gesamte Alltag „pädagogisiert“ und „didaktisiert“. Solche Versuche würden bei den meisten Jugendlichen und

Erwachsenen Vermeidungsreaktionen hervorrufen. Problematisch wäre es auch, würde man das informelle Lernen überbewerten und das institutionalisierte Lernen entwerten.

Es sollte nicht vergessen werden, dass das informelle Erfahrungslernen kaum begrifflich-theoretische Klärungen, historisch-gesellschaftliches Hintergrundwissen, das Durchschauen von Zusammenhängen, Lerntechniken und eine „scientific literacy“ ermöglicht. Die moderne Wissensgesellschaft erfordert nicht nur, aber auch systematisches, strukturierendes, reflexives Lernen.

Andererseits vermag das institutionalisierte Bildungssystem nicht alle lebensweltrelevanten Themen praxisnah und nachhaltig zu vermitteln. Für Seminare der Erwachsenenbildung sind ein gewisses Maß an psychosozialer Distanz und ein Intimitätsschutz erforderlich, und es können nicht alle Lebensprobleme aller Seminarteilnehmenden „bearbeitet“ werden.

Hans Tietgens hat auf eine Repräsentativbefragung des Instituts Infratest Sozialforschung aus dem Jahr 1979 verwiesen. Die Schlüsselfrage lautete: „Wie haben Sie Ihre Kenntnisse erworben?“ Die Antwortkategorien lauteten wie folgt:

- a) in Kursen, Vorträgen
- b) durch Fachzeitschriften, Bücher
- c) nebenbei gelernt.

Hier einige Ergebnisse (Mehrfachnennungen möglich):

Thema	Kurse	Bücher	nebenbei
Gesundheit	15%	20%	71%
Versicherung, Recht	7%	16%	54%
Reparaturen Haus, Auto	15%	13%	63%
Politik	7%	14%	57%
Freizeit, Hobbies	7%	11%	67%
Schule, Erziehung	6%	12%	59%
Fremdsprachen	11%	5%	12%

Tabelle 1: Formale und informelle Weiterbildung (Quelle: Repräsentativbefragung „Infratest Sozialforschung“ 1979, zit. nach Tietgens 1981, S. 79)

Vermutlich haben sich diese Werte in der Zwischenzeit verändert. Zu berücksichtigen ist auch, dass Themen beruflicher Weiterbildung hier vernachlässigt werden. Dennoch: Einrichtungen der Erwachsenenbildung verfügen über ein bestimmtes Image, wozu nicht nur die Nähe zu bestimmten Zielgruppen und Milieus, sondern auch die thematische „Zuständigkeit“ gehört. Dabei geht es nicht primär um die vermuteten fachlichen Kompetenzen, sondern um die erwartete Passung zwischen einem lebensweltrelevanten Thema und einem Lernort. Hinzu kommt – wie bereits angedeutet – die Scheu, private Themen in einer relativ anonymen Gruppe zur Sprache zu bringen.

Gemeint ist hier nicht nur die Teilnahmemotivation, sondern auch die vermutete „Lernbarkeit“ lebensweltlicher Themen (Dieser Begriff „Lernbarkeit“ ist m.E. in der didaktischen Literatur bisher vernachlässigt worden.). Viele personale und soziale Kompetenzen werden eher „informell“ und „en passant“ erworben. Gleichzeitig können in Kursen Lerntechniken und metakognitive Fähigkeiten angeeignet werden, die das selbstgesteuerte Lernen am Arbeitsplatz oder am Computer optimieren. Didaktisches Leitprinzip des Lebenslangen Lernens ist somit Vernetzung. Institutionalisiertes und informelles Lernen verhalten sich komplementär zueinander, die Lernprozesse im Alltag und in einer Bildungseinrichtung unterscheiden sich, aber sie ergänzen sich und intensivieren sich wechselseitig.

Aus Sicht des Erwachsenen besteht ein Lernprojekt – z.B. Spanisch lernen – aus unterschiedlichen Lernaktivitäten: einen Spanischkurs besuchen, spanische Musik hören, in einem spanischen Restaurant speisen, einem spanischen Freund eine E-Mail schicken, in Spanien Urlaub machen, eine Sprachcassette im Auto hören etc.

Vernetzung erfolgt auf unterschiedlichen Ebenen:

1. *institutionell*: Die Bildungsangebote der Einrichtungen werden mit den alltäglichen Lernorten – am Arbeitsplatz, in der Freizeit, im Ehrenamt – vernetzt.
2. *lernbiographisch*: Lebenslanges Lernen ist Anschlusslernen, d.h. neues Wissen wird mit vorhandenen Kenntnissen und Erfahrungen synthetisiert.
3. *verwendungsbezogen*: Lebenslanges Lernen ist multifunktional, d.h. meistens für berufliche und außerberufliche Situationen anwendbar.
4. *lerntheoretisch*: Vor allem beim informellen Lernen sind Denken, Fühlen, Handeln verknüpft.

Außer der Vernetzung ist die Selbststeuerung ein weiteres didaktisches Prinzip des Lebenslangen Lernens. C. Schiersmann hat das Ausmaß und die Varianten des selbstgesteuerten Lernens empirisch untersucht. Sie unterscheidet drei informelle Lernkontexte:

- arbeitsbegleitendes Lernen,
- Lernen im gesellschaftlichen und privaten Umfeld sowie
- mediales Lernen (Schiersmann 2006, S. 29).

Wer sich selber als selbstgesteuerter Lerner bezeichnet, verfügt zugleich über eine positive Einstellung zur institutionalisierten Weiterbildung. Damit wird erneut deutlich, dass sich formales und informelles Lernen komplementär ergänzen. Nicht nur die Weiterbildungsbeteiligung, auch die selbstgesteuerten Lernaktivitäten nehmen mit dem Schulbildungsniveau zu.

Bemerkenswert ist der Einfluss der familiären Unterstützung auf das Lernen: „Je ausgeprägter die Variable ‚familiale Förderung‘, desto höher der Grad der Selbst-

steuerung“ (Schiersmann 2006, S. 19). Auch C. Schiersmann gelangt zu dem Ergebnis, dass selbstgesteuertes Lernen nicht voraussetzungslos ist, sondern vor allem metakognitive Fähigkeiten erfordert (vgl. ebd., S. 93). Selbstgesteuertes Lernen ist keine Alternative zu institutionellen Bildungsangeboten: „Um auch einen Zugang zu den Bevölkerungsgruppen zu finden, die sich bislang kaum an formaler Weiterbildung beteiligen, wären Formen der Kombination von informellen und formalen Lernkontexten weiter zu erproben“ (ebd., S. 93). Ein weiteres didaktisches Prinzip des Lebenslangen Lernens ist die biographische Relevanz. Selbstverständlich gehört auch berufliche Weiterbildung zum Lebenslangen Lernen, aber mit zunehmendem Alter nimmt die Bedeutung beruflicher und karriererelevanter Qualifizierung deutlich ab. Angesichts des demographischen Wandels verlängert sich die nachberufliche Lebensphase mehr und mehr.

Im Vergleich zur berufsbezogenen Weiterbildung gewinnt also im Konzept des Lebenslangen Lernens die Alternsbildung an Bedeutung. Dies bestätigt auch der internationale „Adult Education Survey 2007“, eine repräsentative Befragung der Erwachsenen nach ihren Lernaktivitäten:

Biografisch sinnvolle Weiterbildungs- und Lernaktivitäten bleiben in höheren Altersgruppen auf einem bemerkenswert hohen Niveau (...), nicht berufsbezogene Aktivitäten nehmen sogar zu. Es scheint, dass die Entwicklung hin zu einer „Normalität des lebenslangen Lernens“ schon recht weit vorangeschritten ist, mehr als wir es bisher wahrnehmen (Rosenblatt/Bilger 2008, S. 138f.).

Wir benötigen keine neue oder andere Didaktik des Lernens im Erwachsenenalter. Wünschenswert sind veränderte Akzente und unterstützende Rahmenbedingungen („support structures“), z.B.:

- finanzielle Unterstützungen (Bildungsgutscheine, steuerliche Erleichterungen), Dokumentation und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen (z.B. ProfilPASS: www.profilpass-online.de),
- mehr lernanregende Arbeitsplätze (u.a. Jobrotation),
- Förderung lernintensiver ehrenamtlicher Tätigkeiten (z.B. Hausaufgabenhilfe für ausländische Kinder),
- Anreize für multikulturelle Nachbarschaften,
- Hospitationen von Schüler/inne/n in Einrichtungen der Weiterbildung,
- neue Formen der Lern- und Bildungsberatung,
- Nutzung der Kompetenzen von Expert/inn/en im Ruhestand.

ZUR REFLEXION

- Was spricht für den Begriff „Lebenslanges Lernen“, was für „lebensbegleitende Bildung“?
- Inwiefern verhalten sich Lebenslanges Lernen und Erwachsenenbildung komplementär zueinander?
- Welche Rahmenbedingungen und welche Lernvoraussetzungen erleichtern selbstgesteuertes Lernen?
- Welche Kompetenzen werden eher durch informelles Lernen, welche eher durch formale Bildungsarbeit erworben?
- Wie lässt sich selbstgesteuertes Lernen konstruktivistisch begründen?

**Lektüreprüfungen**

Brödel, R./Kreimeyer, J. (Hg.) (2004): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Bielefeld

Hof, C. (2009): Lebenslanges Lernen. Stuttgart

Kuhlenkamp, D. (2010): Lifelong Learning. Münster

Schiersmann, C. (2006): Profile lebenslangen Lernens. Bielefeld

10. Vom Sinn und Nutzen theoretischer Reflexion

E. Nuissl hat mit Blick auf die theoretische Reflexion in der Erwachsenenbildung den Gedanken geäußert, dass das pädagogische Handeln stets Implikationen enthält, die mehr oder weniger bewusst sind:

Alle erwachsenenpädagogische Tätigkeit hat theoretische Grundlagen. Es sind nicht immer ausformulierte Theorien; vielfach sind es Theoreme (theoretische Versatzstücke) oder theoretische Axiome (nicht hinterfragbare Grundsätze). Theoretische Grundlagen der Erwachsenenbildung enthalten immer Aussagen zu einem Menschenbild, zu einem gesellschaftlichen Ziel und zu einem Weg dorthin. Sie geben den Rahmen ab für die Aufgaben der Erwachsenenbildung im Kontext dieser theoretischen Grundlagen (Nuissl 2000, S. 142).

Wir verfügen über Alltagstheorien, die ein Konglomerat sind aus Erfahrungen, Überlieferungen, populärwissenschaftlichen Kenntnissen, moralischen Überzeugungen etc. Auch die landläufige Meinung, dass „ein Klaps auf den Po“ einem Kind noch nie geschadet habe, basiert auf einer solchen Alltagstheorie. Alltagstheorien sind also Wirklichkeitstheorien, die meist nicht ganz „falsch“ sind, die aber doch aufklärungsbedürftig sind, die oft einseitig sind und oft unzulässig verallgemeinern. Insofern ist die selbstkritische Reflexion unserer Welt, die Begründung von Menschenbildern sowie die Konfrontation zwischen unterschiedlichen – auch wissenschaftlichen – Deutungsmustern ein wünschenswerter Bildungsprozess.

Im weiteren Sinn ist Theoriebildung also die Suche nach Erklärungen, Begründungen, Ordnungen unserer Lebenswelt. „Theoretisieren“ erfordert zunächst gezieltes Beobachten und systematisches Denken. M. Heidegger (1992, S. 4) hat eine berühmt gewordene Vorlesung gehalten über die Frage „Was heißt Denken?“:

Um das Denken zu vermögen, müssen wir es lernen. Was ist Lernen? Der Mensch lernt, insofern er sein Tun und Lassen zu dem in die Entsprechung bringt, was ihm jeweils an Wesenhaftem zugesprochen wird. Das Denken lernen wir, indem wir auf das achten, was es zu bedenken gibt (...). Das Bedenklichste ist, dass wir noch nicht denken; immer noch nicht, obgleich der Weltzustand fortgesetzt bedenklicher ist.

Das Bedenkliche unserer Welt fordert – so gesehen – theoretisches Denken heraus. H. Tietgens hat mehrfach darauf hingewiesen, dass wir „im Modus der Auslegung“ leben.

Die Annahme, die Umwelt begegne uns unmittelbar, ist eine Fiktion, die ein gewisses Maß an Lebenssicherheit vermitteln soll, dies zeitweilig auch kann, zugleich aber Kommunikation erschwert (...). Es ist darauf zu reflektieren, dass gesellschaftliche Wirklichkeit existent ist im Modus ihrer menschlichen Deutung. Es gilt die Vorstellung zu übersteigen, dass Subjekt und Objekt eindeutig voneinander zu trennen sind, dass allgemein verbindlich gesagt werden kann, was zum Ich und was zur Welt gehört (...). Das, was nicht zum Menschen gehört, begegnet ihm nicht, wie es ist, sondern wie es in seinem Verhältnis zu ihm durch seine Interpretationen bestimmt wird (Tietgens 1981, S. 90f.).

Theoretisches Reflektieren ist somit eine allgemeine Basiskompetenz im Zeitalter der Aufklärung. In besonderer Weise ist theoretisches Nachdenken ein Merkmal von Professionalität: Professionalität lässt sich geradezu als theoretisch fundiertes Berufshandeln definieren. Von einem „Profi“ wird erwartet, dass er/sie begründen kann, warum so und nicht anders gehandelt und entschieden oder auch (z.B. Geld) gefordert wird. Solche Begründungen resultieren nicht nur aus dem „gesunden Menschenverstand“, sondern auch aus wissenschaftlichem Wissen. Dass öffentliche Finanzmittel für das Lernen Erwachsener ausgegeben werden, ist für viele Politiker/innen eben nicht selbstverständlich.

Zwar lassen sich aus Theorien meist keine praktischen Handlungen linear ableiten, Theorien liefern keine Rezepte für den erwachsenenpädagogischen Alltag. „Vielmehr kann man Theorien als ‚Sehhilfen‘ verstehen, die letztlich auch in Handlungszusammenhängen einen anderen Blick auf die umgebende Realität eröffnen“ (Wittpoth 2003, S. 35). Theorien erleichtern es, das „System Erwachsenenbildung“ zu erklären, zu analysieren, zu verstehen, aber auch, Zielsetzungen und Aufgaben zu legitimieren. Doch Theorie analysiert nicht nur vorhandene Realität, sondern öffnet den Blick für das noch nicht Vorhandene, für Möglichkeiten, für Zukünftiges. Eine emanzipatorische Bildungstheorie ist auch ein Entwurf, ein Zukunftsprojekt. Deshalb sind Einwände wie „das geht bei uns nicht, das haben wir noch nie gemacht“ nicht nur innovationsfeindlich, sondern auch unprofessionell.

Pädagogische Theorien lassen sich nur bedingt vermitteln, sie müssen von Studierenden und Praktiker/inne/n selbsttätig angeeignet werden. Theorien sind Angebote, die auf ihre „Verträglichkeit“, auf ihre „Passung“ mit den eigenen Überzeugungen und Erfahrungen hin überprüft werden müssen. Im Idealfall wird aus wissenschaftlichen Theorien und den eigenen Lebenserfahrungen eine Synthese, ein Weltbild neuer Art konstruiert, das der oder die Einzelne nicht nur begründen kann, sondern mit dem er/sie sich identifiziert, das zum Bestandteil des Selbst geworden ist.

Vielleicht ist Ihnen aufgefallen, dass wir in diesem Studientext die internationale Theoriediskussion der Erwachsenenbildung vernachlässigt haben. J.H. Knolls Feststellung ist vermutlich weiterhin gültig:

Die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland, die sich zunächst vielfach beeindruckend und förderlich in die Bildungspolitik der endenden sechziger Jahre eingeschaltet hatte, hat auf ihrem seitherigen Weg, der der theoretischen Klärung ihres wissenschaftlichen Ortes und ihres Selbstverständnisses diene, eine internationale Perspektive weithin vermissen lassen, und demzufolge ist auch das Interesse der ausländischen Erwachsenenbildungsforschung an der deutschen Wissenschaft von der Erwachsenenbildung rückläufig (Knoll 1996, S. 38).

Zwar ist allenthalben von einer Globalisierung der Erwachsenenbildung die Rede, zwar werden aus EU-Mitteln zahlreiche Projekte, Gremien, Resolutionen und Kongresse gefördert, eine internationale Verständigung über theoretische Fragen der Erwachsenenbildung ist jedoch erst in Ansätzen erkennbar. Offenbar ist das bildungspolitische und bildungspraktische Interesse an solchen Theoriediskursen gering. Außerdem sind die Theoriediskurse in Deutschland stark von nationalen philosophischen Traditionen geprägt – z.B. von der Philosophie der Aufklärung, der Bildungstheorie des Neuhumanismus, dem Volksbildungsbegriff der Romantik, dem Emanzipationskonzept der „Kritischen Theorie“ (Adorno, Horkheimer, Habermas). Andererseits sind Gender-Forschungen, neurowissenschaftliche Untersuchungen, Diskussionen über „sustainable development“ und auch Konstruktivismusdebatten durchaus international. Die deutsche Erwachsenenbildung kann vor allem bildungstheoretische Überlegungen sowie Konzepte des reflexiven und biographischen Lernens in das interkulturelle Gespräch einbringen.

Abschließend finden Sie die in den Kapiteln 3 bis 9 vorgestellten Ansätze in der folgenden tabellarischen Übersicht (→ Tab. 2) steckbriefartig zusammengestellt.

	Technologischer Ansatz	Identitäts-theoretischer Ansatz	Integrativer Ansatz	Soziökologischer Ansatz	Genderspezifischer Ansatz	Konstruktivistischer Ansatz	Ansatz Lebenslanges Lernen
Wissenschafts-/ Erkenntnistheorie	normatives, Paradigma, kausalanalytisch, quantifizierend, mechanistisch	Idealismus, Aufklärung, interpretatives Paradigma, hermeneutisch	Interdisziplinarität, Lebenswelt	ökologisches Paradigma, Kritik an Naturwissenschaften	interpretatives Paradigma, Ganzheitlich	nicht-dualistisch, nicht normativ, nicht reduktionistisch	Pragmatismus
Gesellschaftstheorie	technischer Fortschritt, Wirtschaftswachstum, Rationalisierung	Pluralisierung und Individualisierung, Verlust sozialer Stützsysteme	Interdependenz Technik, Wirtschaft, Politik, Abbau der Arbeitsteilung, multikulturell	Krise des Industrialismus, ökologische Erneuerung, reflexive Modernisierung	Gleichberechtigung, Gender = gesellschaftliches Konstrukt	Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeit, Pluralität	Wissenschaft, Mobilität
Anthropologie	Qualifizierung und Motivation als Produktivkräfte, defizitäres Bewusstsein	Auflösung der Normalbiographie, Emanzipation, Identitätskrisen	Ganzheitlichkeit, Anerkennung von Differenz	innere Ökologie, neue Körperlichkeit, Wertewandel, ökol. Ethik, Ästhetik	Einheit Geist/Körperlichkeit	kognitive Autonomie und soziale Zugehörigkeit	Lernbiographie
Bildungs-/ Lerntheorie	Unterrichts- u. Sozialtechnologie, Programmierbarkeit, instrumentelles Lernen, dualistisches Denken	Identitätslernen, reflexives Lernen, Erfahrungslernen, Betroffenheit	Zusammenhangswissen, Deutungsmuster, interkulturelles Paradigma, vernetztes Denken	verehmende Vernunft, Unterlassungshandeln, antizipatorisches Lernen	ganzheitliche Bildung, vernetztes Denken	Beobachtung II. Ordnung, selbstgesteuertes Lernen	Selbstorganisationskompetenz
Makrodidaktik	Personal- u. Organisationsentwicklung, Qualifikationsbedarf, geschlossene Curricula	subjektorientierte Themen, Bildungsbedürfnisse, Lebensweltbezug	Integration berufl., allg., pol. Bildung, gemischte Zielgruppen fachbereichsübergreifend	Integration Ökologie und Gesundheit, Kultur, Beruf, selbstorganisierte Initiativen	Frauenbildung/ Männerbildung	generative Themen, Lebensweltorientierung	Netzwerke, Blended Learning
Mikrodidaktik/ Methodik	Technologie transfer, Schlüsselqualifikationen, Effizienz, Lernort Betrieb	Therapienähe, biographische Methoden, teilnehmerorientiert	problemorientiert, soziales Lernen, Gruppenarbeit	Ernökologie, Einschulung, spielerisches, aktivierendes Lernen, Erkundungen	geschlechtergerechte Didaktik, Biographizität	Konstruktionsmethoden, Anschlussfähigkeit, Metakognition	Bildungsberatung, Erfahrungsbezug

Tabelle 2: Theorieansätze und Theorieebenen

Glossar

Anschlusslernen

Erwachsene lernen selten völlig Neues, sondern ergänzen und modifizieren vorhandene „Muster“. Lernen hinterlässt Spuren wie im Schnee, die durch Neuschnee überdeckt, aber nicht gelöscht werden (Spitzer 2010, S. 54).

Anthropozentrismus

Ein auf den Menschen zentriertes Weltbild – im Unterschied z.B. zu einem Ökozentrismus. Im Extremfall ist die Anthropozentrik egozentrisch und führt zur Ausbeutung und Zerstörung natürlicher Ressourcen.

Autopoiesis

Griech: *auto* für dt. „selbst“, griech. *poiein* für dt. „herstellen“. Autopoietische Systeme (z.B. Lebewesen, Pflanzen) agieren selbsttätig, sie erhalten sich selber und pflanzen sich fort. Auch das menschliche Gehirn kann als autopoietisches System definiert werden, das strukturdeterminiert und selbstreferenziell operiert und von außen direkt beeinflusst werden kann.

Biographizität

Das Bewusstsein der biographischen Prägung menschlicher Existenz sowie die Fähigkeit, neues Wissen mit lebensgeschichtlichen Erfahrungen zu verknüpfen und neue Möglichkeiten der Lebensführung zu erschließen. Nach Alheit (1990) ist Biographizität eine Schlüsselqualifikation in der reflexiven Moderne.

Coping

Copingstrategien erleichtern die Bewältigung schwieriger Lebenssituationen und Herausforderungen. Es kann zwischen regressiven (rückschrittlichen) und progressiven (fortschrittlichen) Strategien unterschieden werden. Die Teilnahme an Bildungsseminaren kann zu einem progressiven Copingverhalten gehören.

Critical life event

Kritische Lebensereignisse – verursacht durch Krankheit, Arbeitslosigkeit, Trennung, Austritt aus der Kirche – die mit biographischen Zäsuren und mentalen Neuorientierungen verbunden sind und häufig ein Umlernen erfordern. Kritische Ereignisse können auch eine neue Stufe menschlicher Entwicklung sein.

Dualisierendes Denken

Denken in Gegensätzen (entweder-oder) und in binären Codes (richtig-falsch). Dualisierendes Denken ist charakteristisch für technische Problemlösungen, es erweist sich oft als unangemessen für soziale und psychische Probleme. Dualisierendes Denken gilt als typisch männlich.

Epistemologie

Griech. *episteme* für dt. „Erkenntnis“. Theorie der Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Wahrnehmens und Erkennens; im Unterschied zur Ontologie (Philosophie des Wesens der Dinge, der objektiven Wahrheit).

Guided autobiography

Wörtlich: gelenkte Selbstdarstellung; themenbezogenes biographisches Interview, z.B. über Veränderungen des Umgangs mit Fremden im Lauf des Lebens. Guided autobiography kann als Forschungsmethode, aber auch als Lehr-/Lernmethode verwendet werden.

Informelles Lernen

Zielgerichtetes, überwiegend außerinstitutionelles Lernen, z.B. am Arbeitsplatz, im sozialen Umfeld, im Internet. Informelles Lernen unterscheidet sich von formalen (abschlussbezogenen) und von non-formalen (seminaristischen) Lernprozessen.

Kontingenz

Mehrdeutigkeit und Unkalkulierbarkeit komplexer sozialer und psychischer Systeme, Nebenwirkungen sind oft schwer zu kontrollieren. Auch menschliche Kommunikation ist kontingent, so dass Fremdverstehen nur mit Einschränkungen möglich ist.

Lebenswelt

Die von Menschen gelebte und erlebte Welt, nicht nur die räumliche Umgebung, sondern die kognitiv und emotional gedeutete, subjektiv relevante Realität. Auch Träume, Hoffnungen, Befürchtungen gehören zu dieser alltäglichen Lebenswelt.

Legitimation

Begründung, Rechtfertigung von Lernzielen und Bildungsangeboten. Legitimationsfragen sind Bestandteil der Theoriebildung. Gelegentlich wird von Legitimationskrisen politischer Systeme gesprochen.

Metakognition

Reflexion des eigenen Denkens, Fühlens, Lernens; Erwerb von polyvalenten Lerntechniken und Lernstrategien. Unterschieden werden metakognitives Wissen, metakognitive Emotionen, metakognitive Selbstevaluation.

Milieuforschung

Die Milieuforschung hat die schichtspezifische Sozialforschung abgelöst. Soziale Milieus unterscheiden sich nicht nur durch den Sozialstatus, sondern auch durch Wertprioritäten, Lebensgewohnheiten, Lebensstile, Alltagsästhetik und Bildungsinteressen. Die bekannteste Milieutypologie stammt vom SINUS-Institut (neueste Version 2010).

Nachhaltigkeit

Engl. *sustainable development*: Schlüsselbegriff der Ökologiediskussion vor dem Hintergrund der Globalisierung und unter Berücksichtigung ökonomischer und sozialer Faktoren. Nachhaltige Problemlösungen sind umweltfreundlich, zukunftsfähig und sozialverträglich.

Paradigma

Die Verwendung des Begriffs Paradigma ist nicht einheitlich. Paradigma verweist auf ein wissenschaftliches Weltbild, auf eine spezifische Problemsicht mit entsprechenden Forschungsmethoden. Beispiele für Paradigmen: normatives Paradigma, interpretatives Paradigma, ökologisches Paradigma. Zu einem Paradigma können mehrere Theorien gehören.

Perspektivverschränkung

Die Erkenntnis, dass unsere Wirklichkeit beobachtungsabhängig ist, führt zur Anerkennung mehrerer Perspektiven. Perspektiven und Realitätsdefinitionen sind vielfach erfahrungs- und interessenabhängig. Soziales Lernen in der Erwachsenenbildung ist deshalb vor allem Wahrnehmung und Verknüpfung eigener und fremder Sichtweisen und Deutungen.

Reflexive Wende

In den 1960er Jahren wurde von einer realistischen, d.h. pragmatischen, utilitaristischen Wende der Erwachsenenbildung gesprochen. In den 1980er Jahren wurde für eine reflexive Wende, d.h. für ein Identitätslernen, für eine reflexive Vergewisserung der eigenen Biographie und der Lebensperspektiven plädiert. Reflexion ergänzte das bisher vorrangige Qualifikationskonzept.

Schlüsselqualifikationen

Überfachliche, polyvalente (d.h. vielseitig verwendbare) Qualifikationen, die eine selbstständige „Erschließung“ von Wissen und Problemlösungen ermöglichen. Schlüsselqualifikationen sind z.B. logisches Denken, Informationsverarbeitung, Transfer, Teamarbeit. Neuerdings wird der Begriff Schlüsselqualifikationen oft synonym mit dem Kompetenzbegriff verwendet.

Selbstgesteuertes Lernen

Lernen ist ein autopoietischer neurobiologisch verankerter Prozess. Das Gehirn kommuniziert mit sich selber und vernetzt neues Wissen mit vorhandenen Deutungsmustern und Erfahrungen. Lernen benötigt Anregungen und Unterstützungen „von außen“, ist aber weitgehend „self directed“.

Situierte Kognition

Lernprozesse, bei denen die Aufgaben und das Wissen in konkrete, relevante Verwendungssituationen eingebettet sind. Dieses Lernen ist meist intensiver als situationsunabhängig vermitteltes Wissen. Allerdings muss bei der situierten Kognition der Transfer auf ähnliche Fälle geübt werden.

Symbolischer Interaktionismus

Sozialpsychologische, besonders in den USA entwickelte Theorie, der zufolge Menschen aufgrund von Deutungen handeln. Diese Deutungsmuster werden durch symbolische (vor allem sprachliche) Interaktionen mit Bezugspersonen (Eltern, Lehrer, Peer-groups) erworben. Auch das Selbst, die Ich-Identität ist das Ergebnis solcher Interaktionen (G.H. Mead).

Viabilität

Lat. *via* für dt. „Weg“. Konstruktivistischer Schlüsselbegriff (E.v. Glasersfeld 1997): Brauchbarkeit, Funktionalität, Zweckmäßigkeit von Wirklichkeitskonstrukten, aber auch: logische Stimmigkeit und Konsensfähigkeit von Interpretationen. Der Begriff Viabilität ersetzt weitgehend den Wahrheitsbegriff.

Wissenschaftstransfer

Übertragung von Forschungsergebnissen auf die Praxis; Implementation und Dissemination wissenschaftlicher Erkenntnisse, auch: Popularisierung von Wissenschaft.

Annotierte Literatur

Arnold, R. (2001): Erwachsenenbildung. 4. Aufl. Baltmannsweiler

Der Autor behandelt die Entwicklung der Erwachsenenbildung von der Aufklärung bis zur gegenwärtigen ökologischen Krise. Er berücksichtigt sowohl bildungspolitische und institutionelle Tendenzen – also auch die konzeptionellen Diskurse und den wissenschaftlichen Forschungsstand sowie die Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Er unterscheidet vier Ebenen: die makrosoziologische Ebene, die Institutionsebene, die Interaktionsebene und die Individualebene. Schwerpunkte bilden die Kapitel über den Deutungsmusteransatz und über das Verhältnis von Arbeit und Lernen.

Faulstich, P. (2003): Weiterbildung. München

Der Untertitel dieses „Hand- und Lehrbuches“ lautet „Begründungen lebensentfaltender Bildung“. Die Kapitelüberschriften sind 1. Zugänge, 2. Wenden – wissenschaftstheoretische Bezüge, 3. Arbeit und Beruf: Bildung, 4. Wissen und Lernen: Bildung, 5. Zukunft, Wandel, Fortschritt und Lebenszeit. In dem 2. Kapitel werden fünf wissenschaftstheoretische Grundlegungen behandelt, nämlich a) Geisteswissenschaften und Bildungstheorie, b) Positivismus und analytische Empirie, c) Kritische Theorie, d) Konstruktivismus, e) Pragmatismus. Seine eigene theoretische Position bezeichnet Faulstich als „kritischer Pragmatismus als Begründung ‚lebensentfaltender Bildung‘“.

Gieseke, W. (2007): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Bielefeld

Zentrales Thema sind die Auswirkungen von Emotionen auf die Bildungsprozesse Erwachsener: W. Gieseke verbindet den Bildungsbegriff mit der Emotionalität und der Genderperspektive. Dabei werden auch neurobiologische Erkenntnisse und didaktische Konsequenzen berücksichtigt. Interessant ist der Entwurf einer „relationalen Didaktik“.

Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (2007): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart

Diese „Einführung“ behandelt die Geschichte der Erwachsenenbildung, den Forschungsstand, Berufsfelder, Studiengänge und aktuelle Themen und Kontroversen. In dem Abschnitt über Theorien werden ein institutionszentrierter, ein bildungszentrierter, ein lebenslauforientierter, ein subjektorientierter Zugang sowie eine modernisierungstheoretische „Einschätzung“ dargestellt. Das theoretische Konzept der Autoren konzentriert sich auf die Polarität „Vermittlung versus Aneignung“.

Knoll, J.H. (1996): Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung. Darmstadt

Die meisten deutschsprachigen „Einführungen“ in die Erwachsenenbildung behandeln die internationale Erwachsenenbildung gar nicht oder nur am Rande. Deshalb ist Knolls Überblick über internationale und supranationale Organisationen, Kommissionen und bildungspolitische Entwicklungen lesenswert. Vor allem die Veröffentlichungen des Club of Rome, der Faure-Report und der Bericht der Delors-Kommission berücksichtigen theoretische Fragen der Legitimation und Zielsetzung von Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund globaler und europäischer Trends.

Nolda, S. (2008): Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Darmstadt

Diese „Einführung“ beinhaltet das erziehungswissenschaftliche theoretische und empirische Grundwissen der Erwachsenenbildung. Unter Berücksichtigung historischer Entwicklungen werden Ziele, Begründungen, theoretische Zugänge, Forschungsfelder, Professionalisierungsaspekte und Strukturfragen behandelt. Theoretisch sind insbesondere die Kapitel über Modernisierung, Systemtheorie und Diskursanalysen bemerkenswert.

Nuissl, E. (2000): Einführung in die Weiterbildung. Neuwied

In dieser „Einführung“ werden die wichtigsten Schlüsselbegriffe der Erwachsenenbildung dargestellt, z.B. Motivation, Beratung, Milieustruktur, Anfangssituationen, Lehre, Bildungspolitik, Kooperation. Das vierte Kapitel erörtert ausführlich das Verhältnis von Theorie und Praxis. Alle Kapitel sind ähnlich aufgebaut: Ein verständlich geschriebener kurzer Überblick über das Thema wird durch vertiefende begriffsklärende „Infoboxen“ ergänzt.

Olbrich, J. (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Opladen

Olbrich hat eine umfassende Ideen-, Institutionen- und Zeitgeschichte der Erwachsenenbildung seit Ende des 18. Jahrhunderts geschrieben. Zwar setzte eine wissenschaftliche Theoriediskussion erst in den 1920er Jahren ein, aber allen Epochen und Strömungen der Bildungspraxis liegen theoretische Reflexionen zu Grunde. Das gilt für die sozialistische Arbeiterbildung ebenso wie für die liberal-bürgerliche Volksbildung, die eher sozialromantische „Neue Richtung“, die nationalsozialistische Schulung und die aktuellen Konzepte des Lebenslangen Lernens.

Siebert, H. (2008): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. 6. Aufl. Augsburg

Der Untertitel „Didaktik aus konstruktivistischer Sicht“ deutet an, dass der Konstruktivismus den theoretischen Bezugsrahmen bildet. Die einzelnen Kapitel beschäftigen sich mit psychologischen, gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen der Bildungsarbeit, mit Bildungsangeboten und Bildungsnachfrage, mit didaktischen Prinzipien (z.B. Teilnehmerorientierung), Modellen (z.B. das sokratische Gespräch), Handlungsfeldern (z.B. Qualitätsentwicklung) und didaktischer Forschung. In dem Kapitel „Didaktische Theorien“ werden Bildungstheorie, Curriculumtheorie, Identitätstheorie und Animationstheorie behandelt.

Wittpoth, J. (2003): Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen

Diese „Einführung“ in die Erwachsenenbildungsforschung beinhaltet historische Betrachtungen des „quartären Sektors“ des Bildungssystems. Behandelt werden Themen wie Erwachsenenbildung als Beruf, Erwachsenenbildung und Arbeitsmarkt oder theoretische Zugänge. In diesem Buch stellt Wittpoth verschiedene Theoriezugänge dar. Er erörtert drei theoretische „Bezugsebenen“, nämlich Gesellschaft, Institution/Organisation und Individuum/Interaktion.

Literatur

- Adler, R./Scharfenberg, G. (Hg.) (1992): Handbuch zur Theorie und Praxis des sozialen Lernens in der politischen Erwachsenenbildung. Berlin
- Adorno, T. (1979): Soziologische Schriften, Bd. I. Frankfurt a.M.
- Ahlheim, K. (1986): Neue Technik und Kulturarbeit. Bad Heilbrunn
- Alheit, P. (1990): Biographizität als Projekt. Bremen
- Altner, G. (1983): Ökologisch orientierte Wissenschaft. In: forum loccum, S. 23ff.
- Apel, H. (1991): Ökologische Verantwortung aus Volkshochschulsicht. In: Berger, K. u.a. (Hg.): Ökologische Verantwortung. Bad Heilbrunn, S. 129ff.
- Apel, H. (1992): Ist alles zu spät – oder halb so schlimm? In: Nuissl, E. u.a.: a.a.O., S. 115ff.
- Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.) (2002): Kompetenzentwicklung 2002. Münster
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.) (1973): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Reinbek
- Arnold, R. (1985): Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- Arnold, R. (1992): Erwachsenenbildung als interkulturelle Bildung. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 2, S. 99ff.
- Arnold, R. (1993): Natur als Vorbild. Frankfurt a.M.
- Arnold, R. (2001): Erwachsenenbildung. 4. Aufl. Baltmannsweiler
- Arnold, R. (2005): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Baltmannsweiler
- Arnold, R. (2009): Seit wann haben Sie das? Grundlinien eines Emotionalen Konstruktivismus. Heidelberg
- Arnold, R./Gieseke, W./Nuissl, E. (Hg.) (1999): Erwachsenenpädagogik. Baltmannsweiler
- Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.) (2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn
- Arnold, R./Schübler, I. (Hg.) (2003): Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler
- Arnold, R./Siebert, H. (1999): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler
- Axmacher, D. (1974): Erwachsenenbildung im Kapitalismus. Frankfurt a.M.
- Axmacher, D. (1982): Integration von politischer und beruflicher Bildung. In: Nuissl, E. (Hg.): Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 188ff.
- Badura, J. (1991): Die Diskussion um das Konzept „Schlüsselqualifikationen“. In: Tietgens, H. (Hg.): Studienbibliothek zur Erwachsenenbildung, Bd. 2. Frankfurt a.M., S. 109ff.
- Barz, H. (2000): Weiterbildung und soziale Milieus. Neuwied
- Barz, H./Tippelt, R. (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. 2 Bde. Bielefeld
- Bayer, K. (1994): Evolution – Kultur – Sprache. Bochum
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt a.M.
- Beck, U. (1991): Die Frage nach der anderen Moderne. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, H. 12, S. 1297ff.

- Becker, H. u.a. (1982): Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Braunschweig
- Becker, P. (1991): Ostdeutsche und Westdeutsche auf dem Prüfstand psychologischer Tests. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. B 24, S. 33ff.
- Beer, W./de Haan, G. (Hg.) (1984): Ökopädagogik. Weinheim
- Beinke, L. u.a. (Hg.) (1980): Zukunftsaufgabe Weiterbildung. Weil
- Bender, W. u.a. (Hg.) (2004): Lernen und Handeln. Schwalbach/Ts.
- Bendmann, A. (1964): Technische Revolution und Pädagogik. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Sonderheft, S. 216ff.
- Benhabib, S. (1995): Selbst im Kontext. Gender Studies. Frankfurt a.M.
- Berger, K. u.a. (1991): Ökologische Verantwortung. Bad Heilbrunn
- Berger, P./Luckmann, T. (1994): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt a.M.
- Bernstein, B. (1970): Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Amsterdam
- Berzbach, F. (2005): Die Ethikfalle. Bielefeld
- Beyersdorf, M. (1991): Selbstorganisierte Bildungsarbeit. Hamburg
- Blumer, H. (1973): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): a.a.O., S. 80ff.
- Bohlen, F. (1990): Die Vorbereitung auf den effektiven Seminarbesuch. In: Springefeld, K.: Innerbetriebliche Weiterbildung. Darmstadt, S. 397ff.
- Born, A. (1991): Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Bad Heilbrunn
- Boshier, R. (1988): Learning and Education: A Crucial Difference. In: Athabasca University, H. 1, S. 15ff.
- Brater, M./Bauer, H. (1990): Schlüsselqualifikationen – der Einzug der Persönlichkeitsbildung in die berufliche Bildung? In: Herzer, H. u.a. (Hg.): Methoden betrieblicher Weiterbildung. Eschborn, S. 51ff.
- Brecht, B. (1960): Kleines Organon für das Theater. Frankfurt a.M.
- Breloer, H./Dauber, H./Tietgens, H. (1980): Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig
- Bremer, H. (1999): Soziale Milieus und Bildungsurlaub. Hannover
- Brim, O./Wheeler, S. (1974): Erwachsenensozialisation. Stuttgart
- Brizendine, L. (2008): Das weibliche Gehirn. München
- Brödel, R. (Hg.) (1998): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied
- Brödel, R. (2004): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Bielefeld
- Brödel, R./Kreimeyer, J. (Hg.) (2004): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Bielefeld
- Brödel, R. u.a. (1976): Industriearbeiter und Weiterbildung. Bonn
- Brödel, R./Siebert, H. (Hg.) (2003): Ansichten zur Lerngesellschaft. Baltmannsweiler
- Bron, A./Schemmann, M. (Hg.) (2003): Knowledge Society, Information Society and Adult Education. Münster
- Bronfenbrenner, U. (1976): Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart
- BUND/Misereor (Hg.) (1996): Zukunftsfähiges Deutschland. Basel
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hg.) (1986): Allgemeinbildung im Computerzeitalter. Bonn
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) (1988): Zukunft der Weiterbildung. Bonn

- Buschmeyer, H. (1991): Wissenschaftliche Ausbildung als Voraussetzung professionellen pädagogischen Handelns in der Erwachsenenbildung. In: Mader, W. u.a. (Hg.): a.a.O., S. 102ff.
- Capra, F. (1978): Wendezeit. Ber
- Capra, F. (1984): Das Tao der Physik. Bern
- Cross, P. (1988): Major Trends in Adult Education. In: Athabasca University, H. 1, S. 11ff.
- Cube, F.v. (1991): Aufgabe und Organisation der Weiterbildung aus der Sicht der Verhaltensbiologie. In: Giger, H. (Hg.): a.a.O., S. 445ff.
- Dahm, G. u.a. (1980): Wörterbuch der Weiterbildung. München
- Dauber, H. (1985): Selbstinitiiertes Lernen – eine Alternative zum System der Weiterbildung. In: Michelsen, G. (Hg.): Konzeptionen der Erwachsenenbildung angesichts technologischer und gesellschaftlicher Veränderungen. Hannover, S. 75ff.
- Dauber, H./Simpfendorfer, W. (1981): Eigener Haushalt und bewohnter Erdkreis. Wuppertal
- Dausien, B. (2001): Bildungsprozesse in Lebensläufen von Frauen. In: Gieseke, W. (Hg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen, S. 101ff.
- de Haan, G. (1984): Die Schwierigkeiten der Pädagogik. In: Beer, W./de Haan, G. (Hg.): a.a.O., S. 77ff.
- de Haan, G. (2000): Vom Konstruktivismus zum Kulturalismus. In: Bolscho, D./de Haan, G. (Hg.): Konstruktivismus und Umweltbildung. Opladen, S. 152ff.
- Derichs-Kunstmann, K. (2001): Genderforschung. In: Arnold, R. u.a. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 128f.
- Dewe, B./Frank, G./Huge, W. (1988): Theorien der Erwachsenenbildung. München
- Dieckmann, B. u.a. (1973): Gesellschaftsanalyse und Weiterbildungsziele. Braunschweig
- Dikau, J. (1980): Die Erwachsenenbildung und ihre Theorie im Zusammenhang der deutschen Nachkriegsentwicklung. In: Beinke, L. u.a. (Hg.): Zukunftsaufgabe Weiterbildung. Weil, S. 25ff.
- Doerry, G. (1981): Bewegliche Arbeitsformen in der Erwachsenenbildung. Braunschweig
- Dohmen, G. (1990): Offenheit und Integration. Bad Heilbrunn
- Dür, H.P./Zimmerli, W. (Hg.) (1989): Geist und Natur. Bern
- Erikson, E. (1966): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a.M.
- Faulstich, P. (Hg.) (1990): Lernkultur 2006. München
- Faulstich, P. (2003): Weiterbildung. München/Wien
- Faulstich, P./Ludwig, J. (Hg.) (2004): Expansives Lernen. Baltmannsweiler
- Faulstich, P. u.a. (1992): Weiterbildung für die 90er Jahre. Weinheim
- Faulstich, P./Zeuner, C. (1999): Erwachsenenbildung. Weinheim
- Feidel-Mertz, H. (1975): Erwachsenenbildung seit 1945. Köln
- Filipp, S.-H. (1981): Kritische Lebensereignisse. München
- Finckh, H.-J. (2009): Erwachsenenbildungswissenschaft. Wiesbaden
- Forneck, H./Wrana, D. (2005): Ein parzelliertes Feld. Bielefeld
- Friedenthal-Haase, M. (Hg.) (2000): Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert – Was war wesentlich? München
- Friedenthal-Haase, M. u.a. (1991): Erwachsenenbildung im Kontext. Bad Heilbrunn
- Frieling, G./Raape, K./Sommer, U. (Hg.) (1997): Erwachsenenbildung und ethnische Minderheiten. Münster

- Frischkopf, A. (1989): Neue Allgemeinbildung. Soest
- Gary, C./Schlögl, P. (Hg.) (2003): Erwachsenenbildung im Wandel. Wien
- Geißler, K.A. (1985): Zeit leben. Weinheim
- Geißler, K.A. (1990a): Schlüsselqualifikationen – der pädagogische Alpenmythos. München
- Geißler, K.A. (1990b): Viel Neues in der betrieblichen Bildungsarbeit – und manches Alte auch. In: Herzer, H. u.a. (Hg.): Methoden betrieblicher Weiterbildung. Eschborn, S. 198ff.
- Gergen, K. (2002): Konstruierte Wirklichkeiten. Stuttgart
- Gerl, H. (1975): Analyse von Lernsituationen in der Erwachsenenbildung. In: Siebert, H./Gerl, H.: a.a.O., S. 125ff.
- Gerl, H./Pehl, K. (1983): Evaluation in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- Gieseke, W. (Hg.) (2001): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen
- Gieseke, W. u.a. (1988): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn
- Gieseke, W. (2007): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Bielefeld
- Giger, H. (Hg.) (1991): Bildungspolitik im Umbruch. Zürich
- Glaserfeld, E.v. (1997): Radikaler Konstruktivismus. Frankfurt a.M.
- Götz, K. (Hg.) (1999): Wissensmanagement. München
- Greiff, B.v. (1977): Gesellschaftsform und Erkenntnisform. Frankfurt a.M.
- Griese, H. (1979): Erwachsenensozialisationsforschung. In: Siebert, H.: Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler, S. 172ff.
- Griese, H. (1991): Sozialisationstheorie und Erwachsenenbildung. Hannover
- Gronemeyer, M. (1983): Dem Wildwuchs eine Chance. In: Heger, R. u.a. (Hg.): Wiedergewinnung von Wirklichkeit. Freiburg, S. 241ff.
- Groothoff, H.H. (Hg.) (1964): Pädagogik. Frankfurt a.M.
- Gruber, E. (2001): Beruf und Bildung – (k)ein Widerspruch? Innsbruck
- Habermas, J. (1985): Die neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt a.M.
- Habermas, J./Luhmann, N. (1971): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Frankfurt a.M.
- Harke, E. (1971): Pädagogische und psychologische Probleme der Erwachsenenbildung. Leipzig
- Harke, E. u.a. (1971): Beiträge zur Erwachsenenqualifizierung. Berlin
- Hartkemeyer, J./Hartkemeyer, M. (2005): Die Kunst des Dialogs. Stuttgart
- Heger, R. u.a. (Hg.) (1983): Wiedergewinnung von Wirklichkeit. Freiburg
- Heidegger, M. (1992): Was heißt Denken? Stuttgart
- Heitkämper, P. (1988): Skizze einer systemischen Handlungstheorie der Friedenspädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 23, S. 135ff.
- Helduser, U. u.a. (Hg.) (2004): Under Construction? Konstruktivistische Perspektiven in feministischer Theorie und Forschungspraxis. Frankfurt a.M./New York
- Hentig, H.v. (1973): Guernavaca. Stuttgart
- Herzer, H. u.a. (Hg.) (1990): Methoden betrieblicher Weiterbildung. Eschborn
- Höffer-Mehlmer, M. (Hg.) (2003): Bildung – Wege zum Subjekt. Baltmannsweiler
- Hof, C. (2009): Lebenslanges Lernen. Stuttgart

- Hoffmann, H. (1992): Lesen erneuert die Sprache. In: Volkshochschule, H. 3, S. 20ff.
- Hofmann, F. (1973): Allgemeinbildung. Köln
- Honnett, A. u.a. (Hg.) (1989): Zwischenbetrachtungen. Frankfurt a.M.
- Horster, D. (Hg.) (1998): Weibliche Moral – ein Mythos? Frankfurt a.M.
- Hovestadt, G. (2001): Zu den sozialen Rahmenbedingungen des Lernens in männerdominierten Seminaren. In: Gieseke, W. (Hg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen, S. 331ff.
- Humboldt, W.v. (1969): Theorie der Bildung des Menschen. In: Knoll, J.H./Siebert, H.: Wilhelm von Humboldt. Heidelberg, S. 70ff. (erstmalig ersch. 1793)
- Huschke-Rhein, R. (1987): Bildung – Subjekt – Natur. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 21, S. 280ff.
- Huschke-Rhein, R. (1988): Systemische Friedenspädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 23, S. 129ff.
- Illeris, K. (2004): The Three Dimensions of Learning. Roskilde
- John, E. (1965): Technische Revolution und kulturelle Massenarbeit. Berlin
- Jonas, H. (1986): Prinzip Verantwortung. In: Meyer, T. (Hg.): Zukunftsethik und Industriegesellschaft. München, S. 3ff.
- Kade, J. (1989a): Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsprozessen. Weinheim
- Kade, J. (1989b): Kursleiter und die Bildung Erwachsener. Bad Heilbrunn
- Kade, J. (1989c): Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 790ff.
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (2007): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart
- Kade, J./Seitter, W. (Hg.) (2005): Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel. Bielefeld
- Kade, S. (1983): Methoden des Fremdverstehens. Bad Heilbrunn
- Kade, S. (1992a): Deutungsblockaden – Verständnisbarrieren im innerdeutschen Dialog. In: Nuissl, E. u.a.: a.a.O., S. 129ff.
- Kade, S. (1992b): Handlungshermeneutik. Bad Heilbrunn
- Kaiser, A. (1985): Sinn und Situation. Bad Heilbrunn
- Karl, C. (1979): Motivationsforschung. In: Siebert, H.: a.a.O., S. 308ff.
- Kidd, J.R. (1979): Wie Erwachsene lernen. Braunschweig
- Klafki, W. (1967): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim
- Klaus, G./Buhr, M. (Hg.) (1971): Philosophisches Wörterbuch der DDR. Berlin
- Klein, E./Weick, E. (1974): Anmerkungen zur Diskussion einer Theorie der Erwachsenenbildung. In: Knoll, J.H. (Hg.): a.a.O., S. 51ff.
- Knapp, G.A. (1998): Differenz ohne Differenzierung? In: Horster, D. (Hg.): Weibliche Moral – ein Mythos? Frankfurt a.M.
- Knoll, J.H. (Hg.) (1974): Lebenslanges Lernen. Hamburg
- Knoll, J.H. (1980): Kommunikation und Krisenstimmung. In: Die neue Ordnung, H. 4, S. 266ff.
- Knoll, J.H. (1989): Wenn die Computer kommen. Stuttgart
- Knoll, J.H. (1996): Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung. Darmstadt
- Knoll, J.H. (2002): Erwachsenenbildung – Quo vadis? Krakow

- Knoll, J.H. (2007): Lebenslanges Lernen – ein neuer Begriff für eine alte Sache? In: *Bildung und Erziehung*, H. 2, S. 195ff.
- Knoll, J.H./Siebert, H. (Hg.) (1967): *Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik – Dokumente 1945–1966*. Heidelberg
- Knoll, J.H./Siebert, H. (1969): *Wilhelm von Humboldt*. Heidelberg
- Knowles, M. (1988): *Beyond the Adult Learners Dependency*. In: *Athabasca University*, H. 1, S. 2ff.
- Koegler, T. (1990): *Das Denken in Systemen braucht den Systemintegrator*. In: *Springefeld, K.: Innerbetriebliche Weiterbildung*. Darmstadt, S. 187ff.
- Koesters, P.H. (1980): *Deutschland deine Denker*. München
- Krahn, H./Rückert, G. (1966): *Das Bildungsrecht im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem*. In: *Pädagogik*, H. 1, S. 12ff.
- Kuhlenkamp, D./Schütze, H.D. (Hg.) (1982): *Kosten und Finanzierung der beruflichen Weiterbildung*. Frankfurt a.M.
- Kurtz-Bauer, H. (1992): *Was heißt frauenspezifisches Lernen und Handeln?* In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, H. B 25–26, S. 19ff.
- Langeheine, R./Lehmann, J. (1986): *Die Bedeutung der Erziehung für das Umweltbewußtsein*. Kiel
- Lenk, H. (1991): *Postmodernismus, Postindustrialismus, Postszientismus*. In: *Zimmerli, W. (Hg.): a.a.O.*, S. 153ff.
- Lenz, W. (1987): *Lehrbuch der Erwachsenenbildung*. Stuttgart
- Lenzen, D./Luhmann, N. (Hg.) (1997): *Weiterbildung im Erziehungssystem*. Frankfurt a.M.
- Löwe, H. (1971): *Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters*. Berlin
- Lühr, V./Schuller, A. (1977): *Legitimation und Sinn*. Braunschweig
- Lytard, J.-F. (1977): *Patchwork der Minderheiten*. Berlin
- Maaz, H.J. (1992): *Von den Mühen des Zusammenwachsens nach der Vereinigung (Interview mit F. von Fransecky)*. In: *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, H. 29, S. 13f.
- Mader, W. (1984): *Paradigmatische Ansätze in Theorien der Erwachsenenbildung*. In: *Schmitz, E./Tietgens, H. (Hg.): a.a.O.*, S. 43ff.
- Mader, W. (1990a): *Kompetenz im Umgang mit gebrochener Identität*. In: *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, H. 26, S. 20ff.
- Mader, W. (Hg.) (1990b): *Weiterbildung und Gesellschaft*. Bremen
- Mader, W. (1991): *Metaphern des Alterns*. In: *Friedenthal-Haase, M. u.a.: a.a.O.*, S. 161ff.
- Mader, W. (1997): *Von der zerbrochenen Einheit des Lehrens und Lernens*. In: *Nuissl, E. u.a. (Hg.): Pluralisierung des Lehrens und Lernens*. Bad Heilbrunn, S. 61ff.
- Mader, W. u.a. (1991): *Zehn Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft*. Bad Heilbrunn
- Maier, H. (1986): *Allgemeinbildung in der arbeitsteiligen Industriegesellschaft*. In: *Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hg.): Allgemeinbildung im Computerzeitalter*. Bonn, S. 17ff.
- Mandl, H. u.a. (1986): *Psychologie des Wissenserwerbs*. In: *Weidenmann, B./Krapp, A. (Hg.): a.a.O.*, S. 210ff.
- Markert, W. (1973): *Erwachsenenbildung als Ideologie*. München

- Maturana, H./Varela, F. (1987): Der Baum der Erkenntnis. München
- Maurer, R. (1984): Ökologische Ethik. In: Beer, W./de Haan, G. (Hg.): a.a.O., S. 57ff.
- Maurer, R. (1991): Ein möglicher Sinn der Rede von der Postmoderne. In: Zimmerli, W. (Hg.): a.a.O., S. 88ff.
- Mertens, D. (1977): Schlüsselqualifikationen. In: Siebert, H. (Hg.): Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung. Braunschweig, S. 99ff.
- Meuener, E. (1982): Erwachsene lernen. Stuttgart
- Meuener, E. (1990): Hauptsache: Selbstbestimmt. In: Faulstich, P. (Hg.): a.a.O., S. 115ff.
- Michelsen, G. (Hg.) (1985): Konzeptionen der Erwachsenenbildung angesichts technologischer und gesellschaftlicher Veränderungen. Hannover
- Michelsen, G./Siebert, H. (1985): Ökologie lernen. Frankfurt a.M.
- Moser, H. (Hg.) (1982): Soziale Ökologie und pädagogische Alternativen. München
- Müller, K. (1978): Wende der Wahrnehmung. München
- Müller, K.G. (Hg.) (1992): Kurs- und Seminargestaltung. Weinheim
- Negt, O. (1988): Plädoyer für einen neuen Lernbegriff. In: Zweiwochendienst, H. 21, S. 5ff.
- Negt, O. (1990): Überlegungen zur Kategorie „Zusammenhang“ als einer gesellschaftlichen Schlüsselqualifikation. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 26, S. 11ff.
- Nolda, S. (Hg.) (1989): Sprachwissenschaft als Bezugswissenschaft der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- Nolda, S. (1996): Interaktion und Wissen. Frankfurt a.M.
- Nolda, S. (2002): Pädagogik und Medien. Stuttgart
- Nolda, S. (2004): Zerstreute Bildung. Bildung
- Nolda, S. (2008): Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Darmstadt
- Nuissl, E. (Hg.) (1982): Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler
- Nuissl, E. (1988): Warum gibt es keine Männerbildung? Manuskript. Hannover
- Nuissl, E. (2000): Einführung in die Weiterbildung. Neuwied
- Nuissl, E. (2001): Männerbildung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 211f.
- Nuissl, E. u.a. (1992): Verunsicherungen in der politischen Bildung. Bad Heilbrunn
- Offe, C. (1989): Die Unübersichtlichkeit von Selbstbeschränkungsformeln. In: Honnett, A. u.a. (Hg.): a.a.O., S. 739ff.
- Olbrich, J. (1974): Erwachsenenbildung als soziales System. In: Knoll, J.H. (Hg.): a.a.O., S. 42ff.
- Olbrich, J. (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Opladen
- Orth, G. (1990): Erwachsenenbildung zwischen Parteilichkeit und Verständigung. Göttingen
- Ortmann, H. (1990): Bildung geht von Frauen aus. Frankfurt a.M.
- Otto, V./Senzky, K. (Hg.) (1983): Volkshochschule in der Großstadt. Bad Heilbrunn
- Picht, W. u.a. (1972): Leitlinien der Erwachsenenbildung. Braunschweig
- Piepmeyer, R. (1991): Finis hominis? In: Zimmerli, W. (Hg.): a.a.O., S. 127ff.
- Pöggeler, F. (1964): Der Mensch in Mündigkeit und Reife. Paderborn
- Pöggeler, F./Wolterhoff, B. (Hg.) (1981): Neue Theorien der Erwachsenenbildung. Stuttgart
- Pongratz, L. (2004): Zeitgeistsurfer. Weinheim

- Raapke, H.D. (1981): Zur Theorie des Lernens im Erwachsenenalter. In: Pöggeler, F./Wolterhoff, B. (Hg.): Neue Theorien der Erwachsenenbildung. Stuttgart, S. 102ff.
- Raapke, H.D./Schulenberg, W. (Hg.) (1985): Didaktik der Erwachsenenbildung. Stuttgart
- Reich, K. (2002): Konstruktivistische Didaktik. Neuwied
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1997): Lehren im Erwachsenenalter. In: Weinert, F./Mandl, H. (Hg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen, S. 355ff.
- Riesman, D. (1956): Die einsame Masse. Darmstadt
- Romberg, R. (1992): Bedürfnisse, Erwartungen, Kalküle – was steuert das Lernen Erwachsener? In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 29, S. 51ff.
- Rosenblatt, B.v./Bilger, F. (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Bd. 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld
- Roth, G. (2001): Fühlen, Denken, Handeln. Frankfurt a.M.
- Roth, G. (2003): Aus Sicht des Gehirns. Frankfurt a.M.
- Rubner, J. (1996): Was Frauen und Männer so im Kopf haben. München
- Ruprecht, H./Sitzmann, W. (1973): Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Weltenburger Akademie, S. 162ff.
- Sander, W. (2001): Politik entdecken – Freiheit leben. Schwalbach Ts.
- Sauer, U. (1990): Das schönste Jahr ihres Lebens. Münster
- Schäffner, L. (1990): Qualifikationsanforderungen als Gegenstand betriebspolitischer Entscheidungen. In: Springefeld, K.: a.a.O., S. 55ff.
- Schäffner, L. (1991): Arbeit gestalten durch Qualifizierung. München
- Schäffter, O. (1985): Lehrkompetenz in der Erwachsenenbildung als Sensibilität für Fremdheit. In: Claude, A. u.a. (Hg.): Sensibilisierung für Lehrverhalten. Bonn, S. 41ff.
- Schäffter, O. (1990): Einheit oder Vollständigkeit? Deutungsmuster von „Ganzheitlichkeit“ in integrativen Konzepten von Erwachsenenbildung. Hannover
- Schäffter, O. (Hg.) (1991): Das Fremde. Opladen
- Schäffter, O. (1998): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Berlin
- Schaller, H./Naumann, W. (1965): Betrachtungen zur pädagogischen Position des Instituts für Erwachsenenbildung der Karl-Marx-Universität Leipzig. Leipzig
- Schiersmann, C. (1991): Zur Dialektik von Gleichheit und Differenz als Ausgangspunkt und Zielperspektive von Bildungsprozessen im Interesse von Frauen. In: Friedenthal-Haase, M. u.a. (1991): a.a.O., S. 130ff.
- Schiersmann, C. (2006): Profile lebenslangen Lernens. Bielefeld
- Schlaffke, W. (1989): Auswirkungen neuer Technologien auf die Qualifikationsanforderungen. In: Frischkopf, A.: Neue Allgemeinbildung. Soest, S. 366ff.
- Schlaffke, W. (1991): Strukturwandel und wachsender Qualifikationsbedarf. In: Giger, H. (Hg.): a.a.O., S. 617ff.
- Schlaffke, W./Winter, H. (Hg.) (1985): Perspektiven betrieblicher Weiterbildung. Köln
- Schlutz, E. (1984): Sprache, Bildung und Verständigung. Bad Heilbrunn
- Schlutz, E. (Hg.) (1985): Krise der Arbeitsgesellschaft – Zukunft der Weiterbildung. Frankfurt a.M.

- Schlutz, E. (1991): Ein Plädoyer für die Hermeneutik. In: Mader, W. u.a.: a.a.O., S. 84ff.
- Schmeizer, C. (1990): Möglichkeiten der Erziehung zur Demokratie im Prozeß der Erwachsenenbildung. In: Strunk, G. u.a. (Hg.): Wiederbegegnung. Frankfurt a.M., S. 64ff.
- Schmidt, S. (Hg.) (1987): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a.M.
- Schmidt, S. (2003): Geschichten & Diskurse. Reinbek
- Schmidt, S. (2005): Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Heidelberg
- Schmitz, E. (1980): Erwachsenenbildung – Wissenschaft und Lebenshilfe. In: betrifft: Erziehung, H. 5, S. 54ff.
- Schmitz, E./Tietgens, H. (Hg.) (1984): Erwachsenenbildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 11. Stuttgart
- Schneider, G. u.a. (1988): Erwachsenenbildung. Berlin
- Schönberger, F. (1982): Ökologische Aspekte der Sonderpädagogik. In: Moser, H. (Hg.): Soziale Ökologie und pädagogische Alternativen. München, S. 101ff.
- Schratz, U. (Hg.) (1988): Gehen Bildung, Ausbildung und Wissenschaft an der Lebenswelt vorbei? München
- Schuchardt, E. (2003): Krisenmanagement und Integration, 2 Bde. 8. Aufl. Bielefeld
- Schüßler, I. (2000): Deutungslernen. Baltmannsweiler
- Schulenberg, W. (1964): Erwachsenenbildung. In: Groothoff, H.H. (Hg.): Pädagogik. Frankfurt a.M. S. 64ff.
- Schulenberg, W. (1978): Erwachsenenbildung. Wege der Forschung. Darmstadt
- Seidel, E./Siebert, H. (1990): Senior/innen studieren. Hannover
- Seitter, W. (2000): Geschichte der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Sennett, R. (1986): Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Frankfurt a.M.
- Senzky, K. (1977): Systemorientierung der Erwachsenenbildung. Stuttgart
- Senzky, K. (1981): Erwachsenenpädagogische Theoriebildung – Resümee der Entwicklung seit 1945. In: Pöggeler, F./Wolterhoff, B. (Hg.): a.a.O., Stuttgart, S. 142ff.
- Siebert, H. (1970): Erwachsenenbildung in der Erziehungsgesellschaft der DDR. Düsseldorf
- Siebert, H. (1972): Der Zusammenhang von Technik, Ökonomie und Politik. In: Picht, W. u.a. (1972): Leitlinien der Erwachsenenbildung. Braunschweig, S. 150ff.
- Siebert, H. (1977): Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung. Braunschweig
- Siebert, H. (1979): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler
- Siebert, H. (1992): Bildung im Schatten der Postmoderne – von Prometheus zu Sisypheos. Frankfurt a.M.
- Siebert, H. (2003a): Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit. 3. Aufl. Weinheim
- Siebert, H. (2003b): Vernetztes Lernen. Neuwied
- Siebert, H. (2005): Die Wirklichkeit als Konstruktion. Frankfurt a.M.
- Siebert, H. (2008): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 6. Aufl. Augsburg
- Siebert, H./Gerl, H. (1975): Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig
- Spitzer, M. (2010): Medizin für die Bildung. Heidelberg
- Springefeld, K. (1990): Innerbetriebliche Weiterbildung. Darmstadt

- Staufenbiehl, F. (1966): Kultur heute – für morgen. Berlin
- Stiegler, B. (2000): Wie Gender in den Mainstream kommt. Konzepte, Argumente und Praxisbeispiele zur EU-Strategie des Gender Mainstreaming. Bonn
- Streicher, H. (1985): Bundesdeutsche Weiterbildner: unterbelichtet? In: congress + seminar, H. 6, S. 8ff.
- Strunk, G. (1990): Kirche als Diskussionsforum. In: Faulstich, P. (Hg.): a.a.O., S. 87ff.
- Strunk, G. u.a. (1990): Wiederbegegnung. Frankfurt a.M.
- Strzelewicz, W. (1981): Zur sozialwissenschaftlichen Begründung einer Theorie der Erwachsenenbildung. In: Pöggeler, F./Wolterhoff, B. (Hg.): a.a.O., S. 176ff.
- Strzelewicz, W./Raapke, H.D./Schulenberg, W. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart
- Thesing, J. (1985): Bedeutung der Weiterbildung für den Betrieb. In: Schlaffke, W./Winter, H. (Hg.): a.a.O., S. 22ff.
- Thomssen, W. (1980): Deutungsmuster. In: Weymann, A. (Hg.): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. Neuwied, S. 358ff.
- Tietgens, H. (1964): Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? Arbeitspapier der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Frankfurt a.M. In: Schulenberg, W. (Hg.) (1978): Erwachsenenbildung. Wege der Forschung. Darmstadt, S. 98ff.
- Tietgens, H. (1981): Die Erwachsenenbildung. München
- Tietgens, H. (1983): Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart. Bonn
- Tietgens, H. (Hg.) (1991a): Studienbibliothek zur Erwachsenenbildung, Bde. 1–3. Frankfurt a.M.
- Tietgens, H. (1991b): Ansätze zu einer Theoriebildung. In: Mader, W. u.a.: a.a.O., S. 45ff.
- Tietgens, H. (1991c): Zur Integration von kultureller Bildung und politischer Bildung. In: Friedenthal-Haase, M. u.a.: a.a.O., S. 335ff.
- Tietgens, H. (1991d): Aufklärung in Kontexten. Manuskript. Frankfurt a.M.
- Tietgens, H. (o.J.): Schlüsselqualifikationen. Frankfurt a.M.
- Tippelt, R. (1994): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen
- Tough, A. (1988): Self-directed Learning. In: Athabasca University, H. 1, S. 6ff.
- Varela, F. (1990): Kognitionswissenschaft – Kognitionstechnik. Frankfurt a.M.
- Varela, F./Thomson, E. (1992): Der mittlere Weg der Erkenntnis. Bern
- Voigt, W. (1986): Berufliche Weiterbildung. München
- Watzlawick, P. (Hg.) (1981): Die erfundene Wirklichkeit. München
- Watzlawick, P. (1987): Wie wirklich ist die Wirklichkeit? München
- Weidenmann, B./Krapp, A. (Hg.) (1986): Pädagogische Psychologie. München
- Weinberg, J. (1984): Stand der Forschung über Erwachsenenbildung. In: Schmitz, E./Tietgens, H. (Hg.): a.a.O., S. 27ff.
- Weinberg, J. (1989): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- Weinberg, J. (1991): Didaktische Reduktion und Rekonstruktion. In: Tietgens, H. (Hg.): Studienbibliothek zur Erwachsenenbildung, Bd 2. Frankfurt a.M., S. 130ff.
- Welsch, W. (1987): Unsere postmoderne Moderne. Weinheim
- Welsch, W. (1988): Postmoderne – Pluralität als ethischer und politischer Wert. Köln

- Welsch, W. (1991): Die Postmoderne in Kunst und Philosophie. In: Zimmerli, W. (Hg.): a.a.O., S. 36ff.
- Werder, L.v. (1980): Alltägliche Erwachsenenbildung. Weinheim
- Weymann, A. (Hg.) (1980): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. Neuwied
- Willke, H. (2004): Einführung in das systemische Wissensmanagement. Heidelberg
- Wittpoth, J. (2003): Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen
- Wittpoth, J. (Hg.) (2001): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld
- Woortmann, G. (1988): Perspektiven der beruflichen Weiterbildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung: Zukunft der Weiterbildung. Bonn, S. 73ff.
- World Watch Institute (Hg.) (1991): Zur Lage der Welt. Frankfurt a.M.
- Zeuner, C. (2008): Erwachsenenbildung. In: Faulstich-Wieland, H./Faulstich, P. (Hg.): Erziehungswissenschaft. Reinbek, S. 532ff.
- Ziehe, T. (1996): Zeitvergleiche. 2. Aufl. Weinheim
- Ziehe, T./Stubenrauch, H. (1982): Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Reinbek
- Zimmerli, W. (Hg.) (1991): Technologisches Zeitalter oder Postmoderne? 2. Aufl. München

Abbildungen und Tabellen

Abbildung 1: Theorieansätze und Konzeptionen der Erwachsenenbildung	18
Abbildung 2: Komponenten des Identitätslernen	38
Abbildung 3: Dimensionen der Nachhaltigkeit	64
Abbildung 4: Yin und Yang: Komplementarität des Weiblichen und Männlichen	79
Abbildung 5: Die Sinus-Milieus in Deutschland 2010, „Sinus-Institut Heidelberg“	81
Abbildung 6: Varianten und Positionen des Konstruktivismus	87
Abbildung 7: Dimensionen des Konstruktionsbegriffs.....	92
Tabelle 1: Formale und informelle Weiterbildung	106
Tabelle 2: Theorieansätze und Theorieebenen	113

Stichwortverzeichnis

- Allgemeinbildung 28ff.
- Alltagstheorien 110
- Anlage-Umwelt-Diskussion 77
- Anthropozentrismus 70, 114
- Autonomie 52
- Autonomie, kognitive 92
- Autopoiesis 87, 114

- Beobachtungen zweiter Ordnung 79, 94
- berufliche Weiterbildung 28, 61, 108
- Berufsbildung 29
- Betroffenheit 42, 58, 72f.
- Bewusstsein 26, 37f.
 - gesellschaftliches 26, 76
- Bezugswissenschaften 63
- Bildung 22, 27f., 34, 44
 - ökologische 71ff.
- Bildungsarbeit 11f., 17, 32, 41, 50, 59f., 70, 73, 92
 - berufliche 32
 - identitätsorientierte 34
 - integrative 50, 59f.
 - interkulturelle 74
 - konstruktivistische 92
 - sozialökologische 70, 73
 - technologisch orientierte 34
- Bildungsbegriff 71f., 82, 99, 118
- Bildungspolitik 22, 67
- Biographie 38, 40f., 43, 45, 47f., 83, 100, 116
- Biographizität 38, 83, 114

- Chancengleichheit 53
- Coping 47, 103, 114
- Critical life event 47, 114

- Denken 22, 78, 86
 - dualisierendes 76ff., 115
 - naturwissenschaftliches 25, 64
 - ökologisches 63
 - systemisches 66, 104
 - technologisches 22, 25, 35
 - vernetztes 31, 35
- Didaktik
 - geschlechtsgerechte 82
 - identitätsorientierte 44
 - sozialökologische 74
 - technologische 33
- Differenzerfahrungen 88, 90, 93, 103
- Doing gender 78, 85

- Einheit der Differenz 54, 77, 79, 82, 88
- Epistemologie 86, 115
- Ermöglichungsdidaktik 90
- Erwachsenenbildung als Aufklärung 41
- Erziehungswissenschaft 65
 - Aufgabe von 12
- Exklusion 80
- Experiment 24

- Ganzheitlichkeit 51, 57f.
- Gender 76ff., 82, 112
- Gender Mainstreaming 77
- Geschlechtshormone 78
- Guided autobiography 48, 91, 115

- Humor 84

- Identität 37ff., 43f., 46, 48, 101
 - kulturelle 54
 - männliche 80
 - soziale 41

- Identitätsbildung 37, 44
- Identitätskrise 40, 45, 47
- Identitätslernen 38, 42f., 70, 72, 83
- Image öffentlicher Erwachsenenbildung 59
- Individualisierung 38f., 102
- Informationsverarbeitung 90, 117
- Inklusion 80
- Innere Ökologie 69
- Integration 50f., 53f.
 - didaktische 54
 - institutionelle 51, 54
 - personale 51f., 54
 - soziale 53f.
- Intelligente Selbstbeschränkung 69
- Interdisziplinarität 54

- Kognition 57, 86
 - situierte 91, 117
 - und Emotionalität 42
 - verkörperte 88
- Kommunikationsstile 61, 84
- Kompetenz
 - interkulturelle 54
 - sprachliche 60
- Komplementarität des Männlichen und Weiblichen 79
- Komplexitätssteigerung 88
- Konstruktionsbegriff 92f.
- Konstruktionsmethode 91
- Konstruktivismus 65, 78f., 86ff., 94f.
 - kognitionstheoretischer 92
 - pädagogischer 89f.
 - sozialer 92
- Kontingenz 102
- Kooperation 54
 - institutionelle 60
- Krisenverarbeitung 47

- Lebenswelt 38, 40, 55f., 58, 71f., 74, 81, 88, 90, 93f., 103f., 115
- Legitimation 10f., 115
- Lehre(n) 60, 90, 94
- Lehrende 48, 94
- Lehr-/Lernprozesse 13, 92f.
- Lehr-/Lernsituationen 20, 92
- Lernen 32, 57, 78, 90, 92, 96
 - im Erwachsenenalter 44
 - integratives 59
 - Lebenslanges 8, 19, 88, 96ff.
 - ökologisches 72
 - reflexives 38, 43, 45, 68, 70
- Lernmotivation 92
- Lernschwierigkeiten 93
- Lernziele 10, 32, 35, 59, 74
- Logik des Machbaren 22

- Männerbildung 42, 80
- Metatheorie 89
- Methoden
 - biographische 48
 - empirische 65
 - konstruktivistische 91
- Milieuforschung 80, 116
- Modernisierung 26
 - reflexive 27
 - reflexive 67f.
- Modernitätsdefizit 26
- Modus der Auslegung 110

- Nachhaltigkeit 63f., 116
- Neue Körperlichkeit 69
- Neue Technologien 22, 68
- Normative Orientierung 31

- Objektivität 65, 86
Objektivitätsbegriff 76
Ökologische Erneuerung 68
Ökologische Ethik 70
Ökologische Wissenschaftskritik 64
Ökopädagogik 69, 71f.
- Pädagogisches Handeln 10
Paradigma 116
 naturwissenschaftliches 65f.
 ökologisches 63, 66, 71
 technologisches 25
Passungsprobleme 93
Perspektivverschränkung 9, 54, 56, 61, 103, 116
Popularisierung von Wissenschaft 53, 104, 117
Postmoderne 67, 78, 102
Postulatspädagogik 10, 72
Privatsphäre 39
Professionalisierung 11
Professionalität 111
Programmplanung 59f.
Psychoanalytisches Lebenszyklusmodell 45
- Qualifikation 22f., 28ff., 117
Qualifikationsanforderungen 46
Qualifizierung 52
 berufliche 22, 28
 der Arbeitskraft 23
- Reflexive Wende 40, 116
Relevanzstrukturen 61
Rollenwechsel 46
- Schlüsselqualifikation 29ff., 47, 58, 114, 117
Selbstbewusstsein 23, 37
 weibliches 82
Selbstdisziplinierung 41
Selbstkonzept 37, 41
Selbstreflexion 41, 43
- Seminarplanung 32, 59
SINUS-Milieus 81
Sozialisationsforschung 71
Sozialökologie 63, 74
Systemtheorie 19, 66f.
- Teilnehmende 34, 41, 48, 59, 61, 84, 90
Teilnehmerorientierung 22, 40
Theorie; Verhältnis von und Praxis 11
Theoriebildung 15f., 65, 89, 110
Theorie(n) 7, 17f., 20
 der Erwachsenenbildung 12f., 15
 pädagogische 19
 reduktionistische 87
Theoriereflexion 16
Typologisierungsversuche 17
- Umweltbildung 63, 72
Unterscheidungsmanagement 79
- Vernunftbegriff 76
Versozialwissenschaftlichung 12
Verständigungslernen 60
Viabilität 86, 117
- Weibliche Moral 76
Wirklichkeitskonstruktion 82, 90, 93
Wirklichkeitsmodell 79
Wissen 84, 87, 91
- Zeit 10, 34, 60
Zielgruppe(n) 89, 106
 der Frauenbildung 82f.
 Verhältnis von ~ und Thematik 60
Zielgruppenarbeit 53f., 61, 83
Zusammenhangslernen 58

Autorenportrait



Prof. Dr. Horst Siebert war seit 1970 Inhaber des Lehrstuhls für Erwachsenenbildung an der Leibniz-Universität Hannover und wurde 2008 emeritiert. Seine Dissertation schrieb er 1965 über den Einfluss Hegels auf Friedrich Hebbel; 1969 folgte die Habilitation an der Ruhr-Universität Bochum über die Erwachsenenbildung in der DDR. Seitdem nahm Horst Siebert zahlreiche Lehraufträge und Gastprofessuren u.a. an den Universitäten Innsbruck, Helsinki, Wien und Sofia wahr und ist Honorarprofessor an der Universität Jasi (Rumänien). 1991 bis 1996 war er Dekan und Prodekan am Fachbereich Erziehungswissenschaften in Hannover.

Die Schwerpunkte der akademischen Lehre Horst Sieberts sind Bildungstheorie, Didaktik, Konstruktivismus und Umweltbildung. Zu diesem Thema existieren zahlreiche Veröffentlichungen, die zugleich über Theorie und Forschung, Didaktik und Methodik der Erwachsenenbildung reflektieren. Dem spannungsreichen Verhältnis von Theorie und Praxis kommt in der Lehr-/Lernforschung die besondere Aufmerksamkeit zu.

Kontakt: horst.siebert@ifbe.uni-hannover.de