Georg Fischer

Überlegen Sie, was Sie – möglicherweise – bewirken!

Ein Zwischenruf*

Im *Call for Papers* zu diesem Heft wurde von drei Ebenen gesprochen, auf welchen ethische Überlegungen für die Erwachsenenbildung bedeutsam seien: 1. der moralische Gehalt des vermittelten Wissens und Könnens, 2. das moralische Verhalten der Lehrenden und Lernenden und 3. die Angebote zu moralischem Verhalten innerhalb formalen Lernens. Sehen wir dies als absichtsvolle Beschreibung, so soll „die" Erwachsenenbildung, sollen die in ihr Lehrenden wie Lernenden und sollen die sich ihr zurechnenden Institutionen zunächst ein Bekenntnis ablegen, dann sich diesem Leitbild verpflichten und endlich den Lehrplan bzw. ihr Lernen dementsprechend gestalten. Mit diesem Beschreibungsvorschlag ist wenig zu den Werten selbst gesagt, obwohl diese erst einen ethischen Diskurs inhaltlich zu bestimmen vermögen.

Mein Zwischenruf wendet sich an die Akteure der Erwachsenenbildung in der Absicht, weniger auf (ihre eigenen und die von Institutionen abgegebenen) Absichtserklärungen als auf die – potentiellen – Interessen und Werte zu achten. Die folgenden Ausführungen beschäftigen sich mitt: moralischen Gehalten (Abschnitt 1), zwei Gruppen von Vermittlerinnen und Vermittlern (Abschnitt 2) sowie Anmerkungen zum Angebot (Abschnitt 3).

1. Theoretische Überlegungen

Üblicherweise wird der modernen Erwachsenenbildung in Deutschland eine rund 250-jährige Geschichte zugesprochen, die mit der Aufklärung beginne, zwischen 1890 und 1933 einen Aufschwung erlebt habe und die sich mit der Bildungsreform ab 1960/1970 zur heutigen Gestalt entwickelte (vgl. Seitter 2006). Schon durch die positiv bewertete Aufklärung (Stichwort Vernunft), durch den dem 19. Jahrhundert unterstellten Fortschrittsglauben (Stichwort Verbesserung der Lebensverhältnisse) und durch das Ausklammern des Zeitabschnitts 1933 bis 1945 (Stichworte vor 1933 freies Lernen, danach bis 1945 Indoktrination) wird eine Bewertung deutlich: Die Erwachsenenbildung trug zu jenen Demokratisierungsprozessen („Hauptthese" lt. Olbricht 1976, S. 458) bei, die die Gesellschaft mit sinnvolleren Strukturen ausstattete, den Subjekten zu besserem Leben verhalf und mit bewirkte, die gegenwärtigen Zustände mit einer größeren Weltoffenheit als früher zu schaffen. Sich in solcher Tradition aufgehoben zu fühlen, sichert gleichermaßen die Leitbilder von Institutionen wie die Handlungen der Akteure ab. Allerdings wird

* Angenommen durch die Herausgeber zur Veröffentlichung, ohne Peer-Review

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2014-ethik-04.pdf

damit eine bestimmte Interpretation zur sozialen Norm (verstanden als einem stetigen Wandel unterliegende Verhaltensvorschriften) erhoben: Erwachsenenbildung legitimiert sich durch ihren Beitrag zur Verbesserung von Gesellschaft und Menschen. Aber macht dies ein genaueres Hinsehen – gerade in ethischer Absicht – überflüssig?

Die Legitimität dieser sozialen Norm leitet sich von allgemeinen Menschenrechten und unserer grundgesetzgemäß strukturierten Demokratie ab, und wird unterstützt durch die öffentliche Meinung, in der besten aller bisherigen gesellschaftlichen Formationen zu leben. Genau dem zustimmend sei die Warnung ausgesprochen, diese Norm nicht zur Ideologie werden zu lassen. Wenn denn Erwachsenenbildung untersucht wird, sollte die ethische Grundregel für Forscherinnen und Forscher beachtet werden, sich „mit allen auftretenden Werten und Interessen rational und reflexiv auseinander(zu)setzen" (Griese 1991, S. 31). Damit würde es möglich, die Soll-Erklärungen zu überwinden, mit welchen in der Erwachsenenbildung den moralischen und gesellschaftlichen Ansprüchen begegnet wird. Wenn die Rede von Ethik in Erziehungskonzepte mündet (und diese Gefahr besteht permanent) bzw. Erwachsenenbildung in Sonntagsreden geadelt wird (und dieses Urteil legen ihre materiellen Bedingungen nahe), entgeht sie nicht dem Verdacht, zu ideologisieren oder missionieren zu wollen.

These: Erwachsenenbildung führte nie automatisch zu mehr Vernunft.

Die Moralphilosophie gilt als Theorie zur Klärung, ob etwas gut oder böse ist oder welche Handlungen moralisch geboten sind. Bildung insgesamt, Erwachsenenbildung im Besonderen, bleibt im Begründungsdilemma gefangen, ob ihre normativen Sätze rational und begründbar (z.B. über Diskurse wie Habermas meint) oder nur analytisch beschreibbar (z.B. Schule des logischen Empirismus) sind. Mir geht es nicht um eine Antwort, sondern um die Verunsicherungen, die zwei Argumente auslösen: a) Die Geschichte der deutschen Volksbildung von romantischen Forderungen über die nationalkonservative Erwachsenenerziehung hin zum Versuch, auf eine faschistisch definierte „Volksgemeinschaft" zu verpflichten, warnt vor übereifriger Betonung der emanzipativen Wirkung erwachsenenbildnerischen Bemühens (vgl. Petersen 2012; Tietgens 1969; Fischer 1991). Die Diskussion über Entschulung (sie gehörte eigentlich zu ihrer Theorie, wurde in der Erwachsenenbildung besonders vor 35 Jahren geführt, vgl. Dauber/Verne 1976) wäre heute wieder spannend, denn mit Illigs Begriff der „Konvivialität" (*conviviality*) könnte gegen die herrschenden, um sich greifenden, mehrdimensionalen Entfremdungen gearbeitet werden. Insbesondere würde damit die Frage gestellt, wieweit nationalstaatliche Beschulungssysteme überhaupt in der Lage sind, den (ethisch reflektierten) Anforderungen heutiger Menschenbildung gerecht zu werden.

Solche Verunsicherungen der Legitimation moderner Erwachsenenbildung führen direkt zum Problem, wieweit sie „verantwortlich für was und vor wem?" (Untertitel der Jahrestagung 1990 der Kommission für Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) sei.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2014-ethik-04.pdf

Nun versuchen wir seit 50 Jahren, beim Lehren von und im Lernen in der Erwachsenenbildung deutlicher die psychischen und gesellschaftlichen Umstände zu berücksichtigen. Zu diesen theoretischen Entwicklungen kam ihre Eingliederung in das lebensbegleitende Lernen hinzu, was vor allem eine stärkere Berücksichtigung der informellen Lernprozesse erfordert. So werden die moralischen Gehalte (auch) der Erwachsenenbildung vom (viele Menschen überfordernden) Wandel in Frage gestellt, der einerseits durch den global dominierenden Neoliberalismus, andererseits durch die Umsetzung der wissenschaftlich gefundenen Möglichkeiten in gesellschaftliche Praxis begründet ist. Wenngleich dies in der Erwachsenenbildung nicht so dramatisch erscheint wie beim Militär, bei der Ressourcenverschwendung oder bei Finanzmanipulationen, so betrifft sie diese Entwicklung gleichwohl, wie beispielsweise der Blick auf Manipulationstechniken oder Managementkonzepte zeigt. Sehen wir als Aufgabe der Erwachsenenbildung, den Menschen eine pädagogisch geleitete Vernunftprüfung seiner Lebensumstände und daraus folgende Handlungsmöglichkeiten zu ermöglichen, dann werden heute die an 250 Jahre europäischen Denkens gebundenen Weltbilder fraglich. Zu bedenken und zu begründen ist, welche gewählt und wie sie dargeboten werden.

2. Auf Akteure bezogene Überlegungen

Die Akteure der Erwachsenenbildung können unterschieden werden in solche, welche organisatorische Bedingungen (Lernumgebung) setzen und jene, die in Kommunikationsprozessen (Lernsituation) den Teilnehmenden Lernen ermöglichen. Gerade bezüglich der Rahmenbedingungen von Angeboten zum Lernen für Erwachsene wird die moralische Verantwortlichkeit der „Entscheiderinnen und Entscheider“ unterbelichtet oder bewusst übersehen. So handelt es sich beispielsweise meist um politische (d.h. machtbestimmte) und interessensgeleitete (d.h. gruppenegoistische) Entscheidungen, wenn die Mittelzuweisung durch sogenannte finanzielle Sachzwänge legitimiert werden. Dabei kann sich jede Ebene (faktisch oft EU – Bund – Land – Kommune – Institution) auf juristisch oder hierarchisch vorgegebene Abhängigkeiten berufen, die zur „alternativlosen“ Konsequenz führe. Etwas undurchschaubarer, aber nach demselben System werden programmbestimmende Entscheidungen durchgesetzt und von den jeweils Abhängigen akzeptiert (manchmal nur „mit der Faust in der Tasche“). Dabei bleibt die Moral auf der Strecke, was nicht davon abhält, bei den beliebten Jubiläumsvorträgen, Wettbewerbsauszeichnungen oder Mitarbeiterehrungen vom hohen Wert und der gesellschaftlichen Bedeutung der Erwachsenenbildung zu sprechen. Aus ethischem Blick wäre es nötig, die Interessen, Erwartungen und Ziele der Teilnehmenden und Lehrenden, der die Aufträge Vergebenden und der Bildungsinstitutionen sowie auch der Politik differenziert zu analysieren und einen Konsens zum Vorgehen herzustellen. In den meisten Realisierungen dominiert demgegenüber eine output-orientierte Steuerung, die sich sozusagen banal finanztechnisch durchsetzt.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2014-ethik-04.pdf

Da bekanntlich die Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner und die Lehrbedingungen das Lernen entscheidend beeinflussen, stehen die Lehrenden vor dem kaum lösbaren Problem, hehre Ziele wie Teilnehmerorientierung, Mündigkeit und Selbst-Denken-Lernen umzusetzen. Denn solche Ziele lassen sich nicht objektiv erfassen (vgl. Schüßler 2012) und die notwendige Voraussetzung von verantwortlichem Handeln – freie Entscheidungen zu treffen –, ist nur sehr eingeschränkt vorhanden. Die Abhängigkeit gerade moralischer Haltungen von der je individuellen Biografie bedeutet für Lehrende, sich bewusst zu machen, dass sie immer auch Werte, Einstellungen und Deutungsmuster bei den Lernenden beeinflussen. Ihre Verantwortung bezieht sich „auf bewusst vollzogene eigene Handlungen und die Folgen, die sie für andere Personen haben können" (Bender 1991, S. 89). Sie verantworten das, was sie „selbst als wahr und als der Wahrhaftigkeit der Adressaten dienlich erkannt" (ebd.) haben. Ihre Professionalität misst sich am „situationsgerechten Handeln" und an ihrer „Vermittlungskompetenz" (Tietgens 1991, S. 109).

Ein zentrales Leidwesen aller erwachsenenbildnerischen Tätigkeiten wirkt sich für Lehrende besonders fatal aus: die mangelhafte materielle Basis. Schon immer war die „nebenberufliche Tätigkeit" der meisten Lehrenden ein Problemfeld; seit 30 Jahren wird auch statistisch nachgewiesen, dass rund ein Viertel der Lehrenden existentiell von ihrer Erwachsenenbildungstätigkeit abhängig ist, obwohl ihr „Honorar" meist (lohntechnisch berechnet) nicht einmal dem derzeit diskutierten Mindestlohn[1] entspricht. Solche Zustände können aber nicht einfach (obgleich zutreffend) mit „unmoralisch" bewertet werden, sondern sollten Anlass sein zu untersuchen, was die Erwachsenenbildung dazu beiträgt, die bestehenden Verhältnisse zu stabilisieren. Den Gestaltern erwachsenenpädagogischer Lernsituationen kann zugesprochen werden, Profis im Selbstmanagement (vgl. Heyse/Erpenbeck 2009) zu sein und eine hohe Kompetenz im Umgang mit prekären Einkommensperspektiven zu haben. Mutmaßlich vermitteln sie beides (mindestens über ein *hidden curriculum* und mit Wirkungen des informellen Lernens) im Alltagsgeschäft mit. Gestalter der erwachsenenpädagogischen Lernumgebungen durch Programmplanung, Finanzierungsquellen, Lernort- und Personalauswahl sollten zwar ihr „vernetztes Planen als Angleichungshandeln" (vgl. Gieseke 1999, S. 212ff.) gestalten, aber auch darin die Chance sehen, Ziele ethisch zu reflektieren.

Neben den o.g. Problemen zukünftiger weltweiter Entwicklungen ist zu fragen, ob Nuissls Ansicht zuzustimmen ist: „Die ethische Grundhaltung und der pädagogische Impetus sind zugunsten der Professionalität in den Hintergrund getreten" (Nuissl

1 Vgl. Dieckmann (1980 und 1992), Dobischat (2009). Das Viertel der existenziell abhängigen, aber nicht als Arbeitnehmer bezahlten Dozenten arbeitet weit mehr als ein Viertel des Angebots von öffentlich finanzierter allgemeiner Weiterbildung ab. Ihr durchschnittliches Stundenhonorar kann mit 20 Euro angenommen werden, was einem Realeinkommen (verrechnet mit Zeitaufwand, Sozialabgaben und fehlenden Lohnzusatzleistungen) von etwa 5 Euro pro Stunde entspricht. Folglich geben diese Lehrkräfte viele Unterrichtsstunden und nutzen zusätzliche Einkommensquellen, was beides ihre erwachsenenbildnerische Produktivität einschränken dürfte.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2014-ethik-04.pdf

2012). Wenn materiell gesehen kaum ein Erwachsenenbildner bzw. eine Erwachsenenbildnerin durch den Beruf (unterstellt wird, er bedeutet mehr als ein Job, um die Existenz zu sichern.) reich werden kann, und andererseits die gesellschaftliche Notwendigkeit von lebensbegleitendem Lernen unbestritten ist, scheint mir diese Einschätzung zu sehr vom Alltagsgeschäft abgeleitet. Ich vermute bei den Lehrenden eine Menge an Moral, Empathie und Engagement – sie begründet ihre Motivation und Frustrationstoleranz, die sie vor allem benötigen, um den Erwartungen von Teilnehmenden, besonders auch bezüglich sozialer Kontakte, entsprechen zu können.

3. Auf ethisch-fachliche Angebote orientierte Überlegungen

Historisch richteten sich bestimmte Adressaten mit ihren Bildungswünschen an bestimmte Anbieter, oder Nachfragende wandten sich an Personen und Institutionen, die ihren materiellen Verhältnissen und Mentalitäten nahe standen. Die Anbieter suchten dazu gegenläufig Teilnehmende. So prägte z.B. die bildungsbürgerliche Schicht ihre Erwachsenenbildung in Abgrenzung zu solchen der Arbeiter aus. Die kirchlichen Träger bekannten sich zur Verkündigung, wogegen betont neutrale Einrichtungen sich wiederum abgrenzten. In Städten etablierte sich ein vielfältigeres Angebot als in ländlichen Regionen. Diese Gegebenheiten bildeten solange den Hintergrund für Ethik als fachliches Angebot bis die sich erhöhende Mobilität der Menschen und die technische Entwicklung der Medien zunehmend althergebrachte Unterschiede verwischte, ja insgesamt (auch) die Erwachsenenbildung entgrenzte. Gleichwohl existieren Schwerpunkte: Zwei große Modellprojekte „Treffpunkt Ethik“ (vgl. Bergold 2007) und „Ethisches Lernen in der Erwachsenenbildung“ (vgl. Gisbertz 2010) wurden von der katholischen Erwachsenenbildung federführend realisiert – ihr wird zugesprochen, Werte auch mit modernsten Lernarrangements vermitteln zu können.

In unserer Weiterbildungslandschaft, die von den Fixpunkten Subsidiarität und Pluralismus geprägt ist (vgl. Knoll 1999), scheint mir nötig, das hinter dem Image einer Organisation stehende Selbstverständnis ethisch zu diskutieren. Die Leitbilder von Verbänden und Organisationen sollten als Wertorientierung gelesen werden, während für ihr Angebot selbst die genannten Werte als Querschnittsthemen anzusehen sind.

Mindestens haben sich alle Träger, die Steuergelder für ihre Arbeit erhalten wollen, explizit auf menschenrechtliche und demokratische Werte zu verpflichten. Hinzu kommt der Zwang des allgemeinen Zugangs, der ein Angebot im gesamtgesellschaftlichen Interesse („gemeinwohlorientiert“) legitimiert. Da in Deutschland Pluralität nicht nur als Vielheit von Anbietern, sondern auch als Zulassung von unterschiedlichen Weltanschauungen, Überzeugungen und Haltungen verstanden wird, definieren sich dann fach- und richtungsspezifisch Prinzipen, wie z.B. das Übergriff-Verbot in der politischen Bildung oder die christliche Orientierung bei kirchlichen Trägern, die Fachkundepriorität bei beruflicher Fortbildung oder die Verpflichtung auf wissenschaftliche Standards bei universitärer Weiterbildung. Nirgends ausgesprochen fand

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2014-ethik-04.pdf

ich ein Gewinnmaximierungsgebot, das gleichwohl im Hintergrund wirken dürfte. Diese Moral ist bei privatwirtschaftlich organisierten Angeboten selbstverständlich; in Form der betriebswirtschaftlichen Effizienzberechnungen setzt sie sich (leider?) allgemein durch. Das Stichwort dafür lautet „Ökonomisierung der Erwachsenenbildung". Hierzu gilt es zu fragen, was die als Querschnittsthemen verstandenen, in den Leitbildern formulierten Absichten bewirken bzw. bewirken sollen.

Bei der Suche nach einer Antwort mag helfen, zwischen Ethik, Moral und Interessen zu unterscheiden. Das Bremer Kolloquium zu „Ethik und Erwachsenenbildung" im Wintersemester 1988/89 wurde veranstaltet, weil „Wandlungsprozesse in den grundlegenden Wertvorstellungen" (Holzapfel 1990, S. 8) überdeutlich geworden waren (zu beachten ist: Noch niemand sah die friedliche Revolution von 1989 voraus). Wilhelm Mader definierte dort die für die Bildung grundlegende Unterscheidung „Ethos/Moral als Wertordnung; Ethik als vernünftige Begründung dieser Wertordnung mit der Folge ihrer Relativierung und der Setzung einer neuen Ordnung" (Mader 1990, S. 127). Er differenziert weiter, dass Interessen aus erkennbaren Tatbeständen und Bedürfnissen ableitbar seien, Moral hingegen einen inhaltlichen Maßstab (z.B. Gerechtigkeit) setze. „Ethische Werte sind also notwendig, um eine Ordnung der Realisierung von Interessen zu erreichen" (Mader 1990, S. 131). Beim Nachdenken über die Wirkungen erwachsenenbildnerischer Tätigkeit kann es hilfreich sein, die Erkundungsschritte Interessen – Werte – Ethik zweimal zu vollziehen. Einmal in der Beleuchtung von Kants kategorischem Imperativ: Hat (m)eine Handlung die Qualität, gesellschaftsgestaltend zu wirken? Zum andern in der Beleuchtung vom gleichermaßen materialisierenden wie relativierenden Verdikt, das Bertolt Brecht 1928 in der „Dreigroschenoper" so formuliete: „Erst kommt das Fressen, dann kommt die Moral."

Literatur

Bender, W. (1991): Das Prinzip Verantwortung – ein Sinnstiftungsprogramm der Erwachsenenbildung? In: Gieseke, W./Meueler, E./Nuissl, E. (Hg.): Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Kassel, S. 88–98

Bergold, R./Gisbertz, H./Kruip, G. (Hg.) (2007): Treffpunkt Ethik. Internetbasierte Lernumgebung für ethische Diskurse. Bielefeld

Bungenstab, K.-E. (1970): Umerziehung zur Demokratie? Re-education-Politik im Bildungswesen der US-Zone 1945–1949. Düsseldorf

Dauber, H./Verne, E. (Hg.) (1976): Freiheit zum Lernen. Alternativen zur lebenslänglichen Verschulung. Hamburg

Dieckmann, B./Fischer, G./Lange, K./Reichhelm, B./Reuß, F.-H. (1980): Nebenberufliche Kursleiter in den Volkshochschulen von Berlin (West). Hannover

Dieckmann, B. (1992): Kursleiter an den Volkshochschulen in Berlin (West). Hannover

Dobischat, R./Fischell, M./Rosendal, A. (2009): Beschäftigung in der Weiterbildung. Essen

Fischer, G. (1991): Wie hat die Erwachsenenbildung vor und nach 1933 ihre Verantwortung wahrgenommen? In: Gieseke, W./Meueler, E./Nuissl, E. (Hg.): Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Kassel, S. 57–65

Gieseke, W. (1999): Vernetztes Planen als Angleichungshandeln. In: Arnold, R./Gieseke, W./Nuissl, E. (Hg.): Erwachsenenpädagogik – Zur Konstitution eines Fachs. Hohengehren, S. 212–220

Gisbertz, H./Kruip, G./Tolksdorf, M. (Hg.) (2010): Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung. Bielefeld

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2014-ethik-04.pdf

Griese, H.M. (1991): G.H. Mead und seine (Fragmente zu einer) Theorie der Ethik. In: Gieseke/Meueler/Nuissl (Hg.): Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Verantwortlich für was und vor wem? (Tagung der Kommission für Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Kassel 1990.)

Heyse, V./Erpenbeck, J. (2009): Kompetenztraining. Stuttgart

Holzapfel, G. (1990): Einleitung: Zur Entstehung und Konzeption des Kolloquiums Ethik und Erwachsenenbildung. In: Holzapfel, G. (Hg.) (1990): Ethik und Erwachsenenbildung. Ein Kolloquium des Studiengangs Weiterbildung. Bremen, S. 4–16

Knoll, J. (1999): Pluralität und Subsidiarität im System der Erwachsenenbildung. In: Arnold, R./Gieseke, W./Nuissl, E. (Hg.): Erwachsenenpädagogik – Zur Konstitution eines Fachs. Hohengehren, S. 124–141

Mader, W. (1990): Interessen, Wissenschaft, Ethik in der Erwachsenenbildung. Perspektiven zukünftiger Arbeit. In: Holzapfel, G. (Hg.) (1990): Ethik und Erwachsenenbildung. Ein Kolloquium des Studiengangs Weiterbildung. Bremen, S. 114–143

Nuissl, E. (2012): Interview „Quo Vadis Erwachsenenbildungsforschung?" In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 26

Olbricht, J. (1976): Geschichte der Erwachsenenbildung als Sozialgeschichte. In: Bildung und Erziehung, H. 6, S. 458

Petersen, K. (2012): Das Lernsubjekt in der Spätaufklärung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 3, S. 69–81

Pöggeler, F. (Hg.) (1975): Geschichte der Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 4. Stuttgart

Schüßler, I. (2012): Zur (Un-)Möglichkeit einer Wirkungsforschung in der Erwachsenenbildung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 3, S. 53–65

Seitter, W. (2006): Geschichte der Erwachsenenbildung. Bielefeld

Tietgens, H. (Hg.) (1969): Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung. Göttingen

Tietgens, H. (1991): Die ethische Komponente der Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W./Meueler, E./Nuissl, E. (Hg.): Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Kassel, S. 107–114

Weniger, E. (1959/1960): Die Epoche der Umerziehung 1945–1949. In: Westermanns pädagogische Beiträge, H. 10, 12 und H. 1, 2

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2014-ethik-04.pdf