

Geschichtsschreibung angesichts von Postmoderne und Konstruktivismus

Erwachsenenbildung seit 1945

1.

Ob man von einem Fortschritt der Erwachsenenbildung seit 1945 sprechen kann, ist eine offene Frage. Jedenfalls kann man ein kontinuierliches Wachstum registrieren: Die Weiterbildungsbeteiligung, die Zahl der Einrichtungen, die Programmangebote, die Prüfungen, die finanziellen Ausgaben haben ständig zugenommen. Erwachsenenbildung ist in den meisten sozialen Schichten zu einer Normalität geworden, auch wenn der Prozentsatz der Nichtteilnehmer/innen noch überwiegt. Dennoch ist Erwachsenenbildung nicht zu einem vollwertigen „quartären Sektor“ des öffentlichen Bildungssystems ausgebaut worden. Dies hängt nicht nur mit finanziellen Restriktionen zusammen.

Das Spektrum der Anbieter ist vielfältiger, pluralistischer, bunter geworden. Erwachsenenbildung hat sich „entstrukturiert“ und ist in benachbarte Subsysteme „eingesikert“: in das Arbeitsmarkt- und Gesundheitssystem, in den Tourismus und die neuen sozialen Bewegungen. Innerhalb der öffentlichen Erwachsenenbildung nehmen die Entgrenzungen zur Sozialarbeit, Lebensberatung und Therapie zu. „Vermischte“ Lebensläufe sind zur Regel geworden: Die 35jährige Hausfrau und Mutter studiert „nebenher“, Urlaub und Bildung vermischen sich, wenn in der Toscana Italienisch gelernt wird; der Handlungsreisende absolviert eine Lektion Französisch mit Hilfe einer Kassette auf der Autobahn. „Info-“ und „Edutainment“ liegen im Trend.

Wissenschaftliche Theorien wie der Konstruktivismus haben die Individualität und Eigenwilligkeit des Lernens Erwachsener verdeutlicht. Auch das Lernen in Institutionen und in lernzielorientierten Kursen ist selbstorganisiert, autopoietisch, lebensgeschichtlich geprägt und nicht lediglich eine Reaktion auf die Lehre. Gesellschaftliche Individualisierungsprozesse spiegeln sich im Lernverhalten wider, auch wenn gerade deshalb der Kontakt mit Gleichgesinnten gesucht wird.

Die Verberuflichung der Erwachsenenbildung hat sich fortgesetzt, nicht aber die Professionalisierung. Die Zahl der hauptberuflich Beschäftigten in der Erwachsenenbildung – wenn auch häufig befristet – ist stetig gewachsen. Allerdings hat sich – im Sinne einer Profession – kein unverwechselbares Berufsbild mit einem spezifischen Qualifikationsprofil und einer gesellschaftlich anerkannten Identität entwickelt. Dies hängt u.a. mit der oben genannten Entstrukturierung zusammen. Dementsprechend hat die Theoriediskussion nicht zur Profilierung *einer* Theorie, sondern zu einem pluralistischen Spektrum und zu häufigem Wechsel von Theorieansätzen geführt (Siebert 1993). Dem entspricht die didaktisch-methodische Vielfalt der Bildungspraxis. Traditionelle „Buch- und Diskussions-Seminare“ sind nicht mehr der dominante

Veranstaltungstyp; kreative, körperorientierte, meditative, gruppensdynamische, erlebnisbezogene, biographische Angebote setzen sich auch in der „Provinz“ durch. Lernmittel mit Symbolgehalt sind Overhead-Projektor, Collage und Woldecke.

Während die theoretischen Entwürfe der 70er Jahre dem Aufklärungs- und Fortschrittsdenken der Moderne verpflichtet waren, enthält die gegenwärtige Erwachsenenbildung zunehmend postmoderne Merkmale, auch wenn viele dieser Phänomene nicht neu sind. In vereinfachter Gegenüberstellung:

Perspektiven (70er Jahre)

eigenständiges Paradigma der EB
 Planungs- und Steuerungsoptimismus
 Orientierung an einer Bildungsidee
 Vorrang „wichtiger“ Themen
 gesellschaftlicher Fortschritt durch EB
 homogene Zielgruppen
 Biographie als fortschreitender Emanzipationsprozeß
 Überlegenheit wissenschaftlichen Wissens
 Primat der Lernzielbegründung/-Formulierung
 Professionalität als Theorie-Praxis-Vermittlungskompetenz
 Abgrenzung des quartären Sektors
 EB als Subsystem mit Eigenlegitimation
 öffentliche Verantwortung

Trends (90er Jahre)

Vielfalt und Wechsel theoretischer Versatzstücke
 Selbststeuerung und Kontingenz
 Bedeutungslosigkeit des Bildungsbegriffs
 Gleichwertigkeit aller Themen und Fachbereiche
 Schadensbegrenzung und Krisenmanagement durch EB
 Individualisierung der Lernprozesse
 Autoritätsverlust der älteren/Eltern-Generation
 Pluralität unterschiedlicher Zugänge zur Wirklichkeit
 Aufwertung der Methodik und der Lernwege
 „Allerweltqualifikationen“
 Zerfaserung der EB
 EB als Funktion anderer gesellschaftlicher Systeme
 Marktprinzip

Von dem 40jährigen sozialistischen Modernisierungsexperiment auf deutschem Boden ist auch in der Erwachsenenbildung nicht viel übrig geblieben: ein geschlossenes Weltbild mit utopischen Versprechungen, ein dogmatisch verordnetes neues Menschenbild, ein unerschütterlicher technischer Fortschrittsoptimismus, ein einheitliches Bildungs- und Erziehungskonzept, eine zentralistische Planung und politische Kontrolle der Bildungsarbeit, eine bürokratische Übersteuerung der Erwachsenenbildung, die Überzeugung der Planbarkeit und Beeinflussung individuellen Bewußtseins, ein verbindlicher Lehrplan und Bildungskanon, ein Übergewicht zweckrationaler, dozentenzentrierter, kognitivistischer Methoden. Nach der „Wende“ galt dies alles schlagartig als überholt: Entmonopolisierung, Pluralität, Marktorientie-

rung, Dezentralisierung, Relativierung von Wahrheiten, Selbststeuerung, spielerische Lernmethoden, aber auch das modernistische Repertoire von Coaching, Consulting, Marketing, Controlling setzten sich in kurzer Zeit durch. Vereinfacht gesagt: Die zentralistisch-sozialistische Modernität ist von der marktwirtschaftlich-kapitalistischen Modernität abgelöst worden. Gemeinsam ist beiden Konzepten ein technologisches Denken.

Zu den Verlusten der „Wende“ gehört möglicherweise ein „Kulturverfall“. „Kulturelle Freizeitgestaltung“ wurde in der DDR staatlich gefördert. In den Buchhandlungen ist die Belletristik weitgehend durch Comics im amerikanischen Stil und alltagspraktische Ratgeberliteratur ersetzt worden.

In der empirischen Forschung, insbesondere in der BRD, lassen sich dreieinhalb Phasen unterscheiden, die sich selbstverständlich überlappen und vermischen:

- a) bildungssoziologische Untersuchungen insbesondere zur Weiterbildungsbeteiligung, vor allem zu schichtspezifischen Benachteiligungen,
- b) sozialpsychologische Kleingruppenforschungen über Kommunikationsprobleme und Interaktionen in der Erwachsenenbildung,
- c) individualpsychologische interpretative Studien über Identitätsveränderungen und Bildungsbiographien.
- d) Eine vierte, vom Konstruktivismus beeinflusste Phase zeichnet sich ab: die Rekonstruktion von individuellen Lernprozessen als selbstreferentielle, selbstorganisierte, „autopoietische“ Denkvorgänge.

2.

Dies ist mein Resumé zur Entwicklung der Erwachsenenbildung in Deutschland seit 1945 – geschrieben für ein Handbuch, das R. Tippelt herausgibt. Als ich den Text zur Korrektur lese, frage ich mich: Stimmt das eigentlich? Selbstverständlich kann ich die einzelnen Behauptungen durch Zitate und Statistiken belegen. Dennoch: Welche geschichtliche Wirklichkeit entspricht meinen Ansichten, welche Wirklichkeiten habe ich übersehen? Wie würden ein 20jähriger „Öko-Freak“, eine feministisch engagierte Studentin, ein Rentner, der regelmäßig die Volkshochschule besucht, ein Referent für Erwachsenenbildung im Kultusministerium, ein pensionierter Volkshochschulleiter, ein ehemaliges SED-Mitglied der DDR und ein Stasi-Opfer, jemand, der dem Zweiten Bildungsweg seine berufliche Karriere verdankt, und jemand, der einen Hauptschulkurs erfolglos abgebrochen hat, die neuere Geschichte der Erwachsenenbildung beschreiben? Mehr noch: Wie ändert sich meine persönliche Sicht?

Um Zusammenhänge und wenn schon keine Gesetzmäßigkeiten, so doch zumindest Trends zu erkennen, benötigt man zeitliche, räumliche und auch emotionale Distanz, sonst erkennt man den Wald vor lauter Bäumen nicht. So erhellend und veranschaulichend die Berichte von Zeitzeugen sind – ihnen allein sollte die Geschichtsschreibung nicht überlassen werden. Aber ist eine emotionslose Betrachtung deshalb „objektiver“?

Solche Zweifel an der Objektivität der Historiographie und an der geschichtlichen Wirklichkeit und Wahrheit sind nicht neu. Sie sind jedoch in der letzten Zeit durch die Diskussionen über die Postmoderne und den Konstruktivismus zugespitzt worden. Seine Erkenntnisse gelten auch für Menschen, die in dem Wissenschaftssystem ihr Geld verdienen. D. Lenzen faßt die Prinzipien des Konstruktivismus wie folgt zusammen:

- „1. Das menschliche Gehirn ist operational und semantisch abgeschlossen. Es kann Wirklichkeit nicht repräsentieren, sondern nur konstruieren.
2. Bei der Herstellung von Wahrnehmung als Interpretation und Bedeutungszuweisung interagiert das Gehirn mit seinen inneren Zuständen.
3. Beobachtung ist aus Unterscheidungen assimilierte, sprachliche Beschreibung.
4. Die Realität als wissensunabhängiger Bezugsgegenstand ist eine Fiktion. Die kognitiven Konstruktionen der Beobachter sind nicht hinsichtlich ihres empirischen Gehalts (Wahrheit), sondern hinsichtlich ihrer Orientierungsleistung für menschliches Leben zu beurteilen“ (Lenzen 1992, S. 81).

Erkennen, auch Geschichtsschreibung ist somit untrennbar mit der Lebensgeschichte des Betrachters verknüpft. Jede/r hat seine/ihre besondere, unverwechselbare Sicht geschichtlicher Ereignisse, und in jeder biographischen Phase ändern sich die Perspektiven und die Bewertungsmaßstäbe. Dies gilt insbesondere dann, wenn man an dieser Entwicklung handelnd beteiligt war und ist. Der Grundgedanke des Konstruktivismus „besteht also darin, daß kognitive Fähigkeiten untrennbar mit einer Lebensgeschichte verflochten sind, wie ein Weg, der als solcher nicht existiert, sondern durch den Prozeß des Gehens erst entsteht. Daraus folgt, daß meine Auffassung der Kognition nicht darin besteht, daß diese mithilfe von Repräsentationen Probleme löst, sondern daß sie vielmehr in kreativer Weise eine Welt hervorbringt, für die die einzige geforderte Bedingung die ist, daß sie erfolgreiche Handlungen ermöglicht: sie gewährleistet die Fortsetzung der Existenz des betroffenen Systems mit seiner spezifischen Identität“ (Varela 1990, S. 100).

Schon der „Symbolische Interaktionismus“ hatte darauf aufmerksam gemacht, daß unsere Wirklichkeit aus Deutungen und Bedeutungszuschreibungen besteht. Auf der Grundlage naturwissenschaftlicher neurophysiologischer Erkenntnisse geht der Konstruktivismus noch einen Schritt weiter, indem er das Gehirn biologisch als geschlossenes, „selbstreferentielles“ System begreift, das zwar mit der Außenwelt verbunden, aber dieser Umwelt gegenüber autonom ist. „Bedeutungszuweisung, Bewertung und Deutung neuronaler Prozesse erfolgen nach gehirnspezifisch entwickelten Kriterien, wobei frühere Erfahrungen, Emotionen (gesteuert vom limbischen System) und sensomotorische Aktivitäten eine große Rolle spielen“ (Schmidt 1992, S. 3).

Daß damit auch zeitgeschichtliche Daten und Ereignisse erst durch das erkennende Subjekt bedeutungsvoll werden, liegt auf der Hand. Die Kernthese lautet, daß unser Gehirn nicht eine vorhandene Wirklichkeit abbildet, sondern eine eigene Wirklichkeit erzeugt, die uns je individuell lebensfähig macht.

In einem anderen Zusammenhang macht H. Gerl auf die Eigendynamik und Verselbständigung unseres Denkens aufmerksam.

„Die ungewohnte Aufgabe und der Versuch des Nichtdenkens in der Meditation konfrontiert jeden Menschen mit der Erfahrung einer gewissen Hartnäckigkeit und Aufdringlichkeit, mit der sich seine Gedanken einfinden, ganz unabhängig davon, ob er sie haben will oder nicht ... (Gedanken) kommen und gehen, wie es ihnen selbst, und nicht etwa uns, beliebt“ (Gerl 1992, S. 71).

Hier berührt sich der Konstruktivismus mit dem Konzept der *Postmoderne*: Die individuelle Wirklichkeitserzeugung ist pluralistisch, d.h., unterschiedliche ästhetische, wissenschaftliche, körperliche Erlebniswelten stehen gleichberechtigt nebeneinander. Damit wird der Anspruch auf eine Überlegenheit wissenschaftlicher Erkenntnis, aber auch auf eine objektive, ontologische Wahrheit aufgegeben.

Dieser Paradigmenwechsel hat weitreichende lerntheoretische Konsequenzen. Wenn Lernen nicht primär eine „Informationsaufnahme“, sondern vor allem eine selbstreferentielle, d. h. selbstorganisierte, autopoietische Aktivität des Gehirns ist, muß die Wirksamkeit eines Frontalunterrichts sowie einer sach- und lernzielorientierten Didaktik noch mehr als bisher zugunsten einer Anregungsdidaktik relativiert werden. Empirische Belege für eine gewisse Resistenz erwachsener Lerner gegen die Lehre und für die individuellen Differenzen der Auseinandersetzung mit Bildungsangeboten hat vor allem Jochen Kade veröffentlicht (vgl. Kade 1992, S. 34).

Doch der Konstruktivismus löst die älteren Repräsentationsmodelle nicht ab, sondern ergänzt sie. F. Varela verwendet die Metapher, daß die kognitionstheoretischen Modelle „ineinander passen wie russische Puppen“ (Varela 1990, S. 120). Auch in diesem Fall müssen wir also eine Pluralität der Theorien annehmen.

Ist aus dieser postmodernen – konstruktivistischen – Sicht empirische wissenschaftliche Forschung überhaupt noch möglich und sinnvoll? K. Künzel bezeichnet die Annahme von objektiven Realitäten als „Metaphysik“: „Kaum strittig dürfte die ‚postempiristische‘ Erkenntnis sein, daß in einem für die Erforschung sozialer Welten relevanten Sinn Wissen sich eher als Produkt deutender und kommunikativer Handlungen und weniger eines von Entdeckungen darstellt“ (Künzel 1992, S. 31).

Pluralismus auch in den Wissenschaften ist kein Verlust, sondern eher eine Chance für die Freiheit der Wissenschaft. Zwar ist die Vorrangstellung wissenschaftlicher Erkenntnis relativiert worden, dennoch kann und sollte an dem Kriterium der Rationalität und an spezifischen Charakteristika gegenüber religiöser oder künstlerischer Wirklichkeitserfassung festgehalten werden. „Auch wenn kein objektives Maß für beste Problemlösungen zur Verfügung steht, gibt es in der Wissenschaft bewährte Kriterien gegen Beliebigkeit, angefangen von der logischen Konsistenz der Argumentation, der Einfachheit und Widerspruchsfreiheit der Theorie bis hin zur empirischen Überprüfung“ (Schmidt 1992, S. 8 f.).

Für die Erforschung der Bildungsgeschichte heißt das u.a.: Bemühen wir uns weiterhin um eine methodengeleitete Sammlung und kritische Interpretation geschichtlicher Daten, vor allem aber vergleichen wir unterschiedliche Erfahrungen und Sichtweisen von „Akteuren“, „Beteiligten“ und „Außenstehenden“ der Erwachsenenbildung miteinander. Eine solche Perspektivverschränkung kann „transversale Vernunft“ auch in der Historiographie sinnvoll erscheinen lassen.

3.

Überblickt man die Geschichte der letzten 40 Jahre aus pragmatischem Erkenntnisinteresse, so erkennt man einige „hot topics“, die alle Wenden überdauert haben, wenn auch in zeitbedingten Variationen.

Dazu gehören das Verhältnis und die *Integration allgemeiner und beruflicher Bildung*. Diese Diskussion ist so alt wie die Pädagogik selber; sie beginnt in der Aufklärungspädagogik mit ihrer Erziehung zur „Industriosität“ und war in den Arbeiterbildungsvereinen (und generell in der sozialistischen und marxistischen Erziehungstheorie) noch unproblematisch. Diese Einheit wird – wie J. Dikau es in seiner Dissertation ausführlich belegt hat – vor allem in der Neuen Richtung der Weimarer Volksbildung problematisiert.

In der Nachkriegsgeschichte ist ein Perspektivwechsel festzustellen: Mußte bis in die 70er Jahre die berufliche Bildung noch gegen die höherwertige Allgemeinbildung in Schutz genommen werden, so wird seit den 80er Jahren die Notwendigkeit von Allgemeinbildung aus ihrem Nutzen für den Arbeitsmarkt begründet und „verteidigt“.

Verbunden mit einer Integrationsdiskussion ist – vor allem seit 1945 – die Frage nach dem Stellenwert und der Wirksamkeit *politischer Erwachsenenbildung* und die Klage über das politische Desinteresse großer Bevölkerungsschichten. Spätestens seit F. Borinskis „Weg zum Mitbürger“ (1954) gilt politische Bildung als das „Eigentliche“ der Erwachsenenbildung, so daß H. Tietgens schon in den 60er Jahren darauf aufmerksam machte, daß sich die Theoriediskussion zu 90% mit Themen beschäftigte, die in der Bildungspraxis allenfalls 10% ausmachten. Die aktuelle Diskussion – angeregt von K. P. Hufer u. a. – konzentriert sich auf die Vor- und Nachteile einer „Entgrenzung“ des Politischen und der politischen Bildung.

Die Frage nach der *schichtspezifischen Weiterbildungsbeteiligung* ist ein Dauerthema nicht nur der politischen Erwachsenenbildung. E. Weitsch fragt 1949 skeptisch, ob es tatsächlich eine „Volkshochschulbewegung“ gibt, und er plädiert – mit H. Lotze und später G. Schroers (1951) – für einen „Mut zur kleinen Zahl“. Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen macht gleichfalls aus der Not eine Tugend, indem er die Erwachsenenbildung auffordert, sich den „aktiven Minderheiten“ in allen Sozialschichten zuzuwenden. Daß noch heute hier ein Problem steckt, zeigen allein schon die Zahlen der vom BMBW herausgegebenen Berichtssysteme Weiterbildung.

Literatur

Gerl, H.: Weiterbildung und Meditation. In: Report 30/1992, S. 68–76

Kade, J.: Innen und Außen. In: Report 30/1992, S. 34–39

Künzel, K.: Objektkompetenz – Weiterbildungsforschung als pragmatischer Diskurs. In: Report 30/1992, S. 23–33

Lenzen, D.: Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts. In: ZS. f. Päd. 29. Beiheft 1992, S. 75–92

Schmidt, S.J.: Wissenschaft als ästhetisches Konstrukt? Hannover 1992 (mss.)

Siebert, H.: Theorien für die Bildungspraxis. Bad Heilbrunn 1993

Varela, F. J.: Kognitionswissenschaft – Kognitionstechnik. Frankfurt /M. 1990