Ute Holm

Menschenbilder in der Erwachsenenbildung

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Online im Internet:

URL: http://www.die-bonn.de/doks/holm0801.pdf

Online veröffentlicht am: 05.02.2008

Stand Informationen: Januar 2008

Dokument aus dem Internetservice texte.online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp

Dieses Dokument wird unter folgender creative commons-Lizenz veröffentlicht:

http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/

Abstract

Ute Holm (2008): Menschenbilder in der Erwachsenenbildung

Eine explizite Menschenbildthematik wie sie in der Allgemeinen Pädagogik vorzufinden ist, existiert für die Erwachsenenbildung nur rudimentär. Der Beitrag setzt sich damit auseinander, welche Vorstellungen vom lernenden Erwachsenen dennoch in der aktuellen disziplinären Diskussion ausgemacht werden können.
Die qualitativ-inhaltsanalytischen Reflexionen erfordern zunächst eine begründete Auswahl hinzugezogener Quellen. Im Mittelpunkt des Beitrags steht sodann die Beschäftigung mit drei Analysedimensionen, die wesentlichen Aufschluss über Tendenzen der gegenwärtigen erwachsenenpädagogisch-anthropologischen Diskussion liefern. Es handelt sich um Legitimationsmuster von Menschenbildern (1), die Frage der Normativität von Vorstellungen (2) sowie deren biografietheoretische Ausrichtung (3). Abschließende Betrachtungen gelten dem Umgang mit bestehenden diskursiven Inkohärenzen. Eine Herausforderung für die Erwachsenenbildung liegt hier in der auch zeitgeschichtlichen Aufarbeitung der Menschenbilddiskussion und deren perspektivischen Entwurf. Sie ist bisher nicht angegangen worden.

Autorin

Dr. Ute Holm ist Akademische Rätin für Erwachsenenbildung am Institut für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte umfassen Fragen der Didaktik, der Menschenbilder sowie theoretische, konzeptionelle und bildungspolitische Dimensionen des lebenslangen Lernens.

Inhaltsverzeichnis

Menschenbilder in der Erwachsenenbildung 4
1 Literaturlage 4
2 Dimensionen erwachsenenpädagogischer Menschenbilder 6
2.1 Zur Begründung einer erwachsenenpädagogischen Menschenbildthematik 6
2.2 Die Pluralität skizzierter Menschenbilder 7
2.3 Biografie als normatives und offenes Konzept 10
3 Schluss 15
Literatur 19

Menschenbilder in der Erwachsenenbildung

Im Folgenden soll anhand aktueller Literaturquellen der Frage nachgegangen werden, wie die Erwachsenenbildung ihre Adressaten konstruiert. In einer ersten theoretischen Annäherung an Vorstellungen über den erwachsenen Lernenden[1] erscheint die Diskussion wenig profiliert und vernetzt. Vielmehr überwiegen isolierte Einzelbeiträge, die durch unterschiedlichste Theoriebezüge, Argumentationslinien und anthropologische Selbstverständnisse gekennzeichnet sind. Vor diesem Hintergrund interessiert, ob die Thematik der Menschenbilder[2] dennoch als eigener Diskussionsstrang der Erwachsenenbildung charakterisiert werden kann. Die prinzipielle Bedeutsamkeit der Vergewisserung ihrer anthropologischen Annahmen scheint dabei angesichts der Pädagogisierung der Lebensführung und der Universalisierung von Aneignungsprozessen evident (vgl. Kade/Nittel/Seitter 1999, S. 26).

Ein erster Schritt begründet die Selektion einbezogener Quellen (1). Sie werden anschließend anhand ausgewählter Kategorien auf darin enthaltene Menschenbilder ausgewertet (2). Die Befunde sind schließlich auf die Profilierung der erwachsenenpädagogischen Menschenbildthematik zu befragen (3).

1 Literaturlage

Der hier verfolgte qualitativ-inhaltsanalytische Ansatz zielt auf erwachsenenpädagogische Texte, die sich ausdrücklich und erkennbar an ihrem Titel mit der Menschenbilddiskussion beschäftigen – so mit der Anthropologie, dem Menschen und dem lernenden Erwachsenen, mit Menschenbildern sowie Leitbildern mit Bezug auf den lernenden Erwachsenen. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der Literatur der letzten Jahre und hier wiederum die Konzentration auf Veröffentlichungen seit 2000[3]. Unberücksichtigt in der Textauswahl

[1] Vom Lernenden ist hier nicht in einem lernpsychologischen Sinne die Rede. Hingegen dient der Begriff als Synonym für den Teilnehmenden in der Erwachsenenbildung bzw. das autonome Aneignungssubjekt. Motive der Teilnahme betreffen Aneignungs- und Reflexions-, Gemeinschafts- oder Selbstpräsentationsinteressen. Insofern steht der Lernende für ein weiteres, Motivlagen und institutionelle und didaktische Settings einbeziehendes Verständnis vom Teilnehmenden als es die kognitive Lernpsychologie verfolgt (vgl. Siebert 2001, S. 196).

[2] Der Bildbegriff ist angesichts der ihm anhaftenden Abgeschlossenheits- und Gesamtheitsperspektive einerseits und der Fraktalität der Anthropologie (Zirfas 2004, S. 33) bzw. der Einsicht in nicht mehr bestehende einheitliche Vorstellungen über das Wesentliche des Menschen andererseits problematisch. Die Begriffswahl entspricht jedoch dem verbreiteten Gebrauch einzelner Autoren, und ‚Bilder' im Sinne von Vorstellungen und Wirklichkeitskonstruktionen dienen hier als Arbeitsbegriff. Dabei bleibt bewusst, dass vorwiegend in der allgemeinpädagogischen Diskussion eine methodologisch kritische Betrachtung des Bildbegriffs eingesetzt hat.

[3] Mit der Betrachtung dieses eingeschränkten Zeitraums wird auf die Erfassung der aktuellen erwachsenenpädagogischen Menschenbilddiskussion orientiert. Gleichwohl rekurrieren die Ausführungen einordnend an einigen Stellen auf weiter zurückliegende Beiträge. Eine Gesamtbetrachtung der Menschenbildthematik bzw. der Adressatenkonstruktionen seit dem Beginn einer (erwachsenen)pädagogischen

bleiben implizite[4] Menschenbilder, die generell erwachsenenpädagogische Reflexionen prägen, haben Disziplin und Handlungsfeld es doch mit dem Lernsubjekt und also dem Menschen als zentralem Gegenstand zu tun (Meyers 1988). Unberücksichtigt bleiben aber auch spezielle anthropologische Themenaspekte wie Körperlichkeit, Trauer, Schönes oder Zeitliches (vgl. Wulf 2004, S. 56), die vorrangig unter einem allgemeinpädagogischen Fokus erörtert werden. Es geht um die Erkundung einer expliziten, an den benannten Titelkriterien festgemachten Profilierung von Menschenbildern als selbständiger Diskussionsstrang. In den Materialpool fallen elf Quellen, darunter eine Monografie, zwei Kapitel in Monografien, sieben Beiträge in Sammelbänden und ein Zeitschriftenartikel[5].

Zunächst wird dem Eindruck Vorschub geleistet, die Erwachsenenbildung widme dem Bild des Lernenden aus anthropologischer Perspektive nur randständige Beachtung. So bezeichnet Nittel den Erwachsenen in der disziplinären Konzeption und der grundlagentheoretischen und empirischen Forschung als „leere Form“ (Nittel 2003, S. 71), womit er die unscharfe Konstruktion des Bildungsadressaten als Angelpunkt erwachsenenpädagogischen Handelns anspricht. Der Bezug auf die Subjektivität und Autonomie von Teilnehmenden würde zugunsten einer konzeptionellen und Institutionenperspektive vernachlässigt. Bittner (2001, S. 6) spricht von einer „Schrumpf-Anthropologie vom ‚lebenslang lernenden Wesen'“[6]. Hätte es in den 1960er Jahren schon einmal den Ansatz einer Entwicklung über die Lebensspanne gegeben, wäre die Erwachsenenbildungstheorie in der Folgezeit und mit der Fokussierung des lebenslangen Lernens auf eine eingeschränkte Bestimmung des Adressaten zurückgefallen[7]. Analog zu Nittel und Bittner kommt schließlich auch Weinberg (2000) zu der Einschätzung, dass theoretische Texte, Gutachten, programmatische Erklärungen oder Erwachsenenbildungsgesetze zwar auf Annahmen über das Wesen des Menschen, über seine Stellung in der Welt und seine Bildsamkeit basieren, in ihnen aber kaum Bilder vom Menschen ausgeführt sind. Die Frage nach dem Menschenbild sei in der

---

anthropologischen Bewegung nach dem Zweiten Weltkrieg bis heute und die damit verbundene Einschätzung von Entwicklungslinien verfolgt mein in Arbeit befindliches Habilitationsprojekt. Sie würde jedoch den Umfang eines Artikels mit dem Anspruch inhaltsanalytischer Reflexionen angesichts der Vielzahl von Quellen sprengen.

[4] Während es sich nach Bollnow (1968, S. 17) wissenschaftstheoretisch bei einer impliziten Anthropologie um Menschenbilder handelt, die Autoren möglicherweise nicht einmal bewusst sind, ist eine Anthropologie im strengen Sinne mit einem expliziten wissenschaftlichen Anspruch verbunden.

[5] Baltes 2004, Bastian/Meisel/Nuissl/Rein 2004, Bittner 2001, Harney 2001, Kade 2001, Nittel 2003, Reuß 2004, Schröer 2001, Weinberg 2000, Wulf 2002 u. 2004.

[6] Aus der Psychologie und Psychoanalyse sowie der Pädagogik kommend hatte Bittner, mittlerweile emeritiert, eine Professur Erziehungswissenschaft in Würzburg inne und bearbeitete immer wieder auch Fragen der Erwachsenenbildung. Der Titel seiner hier aufgenommenen, 2001 veröffentlichten Publikation „Der Erwachsene“ erfüllt einschlägig die Auswahlkriterien dieser Analyse. Bestätigung findet die Auswahlentscheidung im Text selbst, in dem der Autor Reflexionen über Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung anstellt. Nicht zuletzt mündet die Arbeit in expliziten Folgerungen seines Menschenbildes für die Erwachsenenbildung.

[7] Mit dieser Kritik unterstreicht Bittner seine Auffassung, menschliche Entwicklungs- und Lernprozesse nur mit Bezug auf die jeweilige gesamte Lebensrealität und nicht lediglich auf definierte institutionelle Aneignungssituationen verstehen zu können.

erwachsenenpädagogischen Literatur bisher nicht hinreichend systematisch bearbeitet worden (vgl. Weinberg, 2000, S. 23).

2 Dimensionen erwachsenenpädagogischer Menschenbilder

Über die prinzipiell zurückhaltende Bewertung der Profilierung erwachsenenpädagogischer Menschenbilder hinaus eröffnet die inhaltsanalytische Bearbeitung des Materials vielfältige Dimensionen der Diskussion[8]. Dabei erweisen sich ausgewählte Analysedimensionen für eine übergreifende Einschätzung disziplinärer Tendenzen mit Bezug auf gesellschaftliche Handlungsfelder als besonders ergiebig: die Begründung einer spezifischen erwachsenenpädagogischen Menschenbildthematik, skizzierte Menschenbilder selbst sowie die Biografie als zugleich normatives und offenes Konzept. In den folgenden Abschnitten erfahren sie genauere Aufmerksamkeit.

2.1 Zur Begründung einer erwachsenenpädagogischen Menschenbildthematik

Konstruktionen vom erwachsenen Lernenden enthalten Begründungen über die Relevanz von Menschenbildern und verfolgen somit eine legitimierende Funktion. Legitimationsstränge betreffen die Unverzichtbarkeit einer gesonderten erwachsenenpädagogischen neben etwa einer allgemeinpädagogischen und kulturwissenschaftlichen Anthropologie. Argumente dafür zielen auf die Tatsache, dass erwachsenenpädagogisches Handeln und darauf bezogene institutionelle Strukturen auf Vorstellungen vom erwachsenen Aneignungssubjekt basieren (vgl. Bastian/Meisel/Nuissl/Rein 2004; Weinberg 2000; Baltes 2004) und insofern auch die Erwachsenenbildungstheorie wesentlich als Anthropologie des Erwachsenen zu verstehen ist (vgl. Bittner 2001, S. 6). Eine zweite Argumentationslinie plädiert für das Nachdenken

[8] Im inhaltsanalytischen Prozess ergibt sich ein zu interpretierendes Dimensionenspektrum in der „Interdependenz von Inspektion des Materials und der Kategorienformulierung“ (Friedrichs 1980, S. 321). Die Auswertung versucht, dem Gegenstand der Menschenbildthematik gerecht zu werden, dessen Untersuchung anhand äußerst unterschiedlicher Textsorten mit heterogener inhaltlicher Ausrichtung erfolgt. So steht nicht die genaue Anzahl des jeweiligen Auftretens einer Kategorie im Vordergrund. Hingegen ist das Material intensitätsanalytisch danach zu unterscheiden (vgl. Lamnek 1995, S. 194), inwiefern eine Kategorie nur schlagwortartig oder durchgehend, d. h. nachdrücklicher einen Text prägt. Wesentlich ist dann die Differenz zwischen einem einmaligen und einem mehrmaligen Auftreten. Weiterhin wird valenzanalytisch hinsichtlich der Wertigkeit einer auftretenden Kategorie differenziert. Bedeutsam ist hier die Unterscheidung zwischen der bloßen Nennung und der Ausführung einer Kategorie etwa durch Darlegung und Reflexion bezugstheoretischer Modelle. Das Vorgehen lehnt sich an die reduktiven und strukturierenden Techniken Mayrings an. Die inhaltliche Strukturierung fasst das Material zusammen und extrahiert Inhaltsbereiche. Die typisierende Strukturierung sucht und beschreibt markante Ausprägungen im Material (vgl. Mayring 2003, S. 83f.). Tendenzielle Gewichtungen im Vergleich von Texten und Zeitphasen können vorgenommen werden, ohne dass die genaue Anzahl einer jeweiligen Merkmalsausprägung die Interpretation bestimmt. Aussagen über die Struktur des Materials ergeben sich aus der fallübergreifenden Generalisierung und Typisierung von Einzelfalldarstellungen.

über die ideelle Klientel in der Erwachsenenbildung, um die Definitionsmacht nicht anderen Gesellschaftsinstanzen zu überlassen (vgl. Nittel 2003, S. 88). Während die erste Argumentation unmittelbar aus dem Gegenstand der Erwachsenenbildung heraus einleuchtet, würde aus der zweiten Argumentation resultieren, Bilder nicht nur zu konstruieren, sondern sie auch fach- und bereichsübergreifend zu kommunizieren. Nur dadurch kann eine Vermittlung mit anderen Perspektiven stattfinden. Gerade diese Anbindungen bleiben aber offensichtlich aus bzw. bleiben weitgehend folgenlos, wie die geringe Kenntnisnahme der erwachsenenpädagogischen Menschenbilddiskussion innerhalb der eigenen Disziplin und darüber hinaus zeigt. Vor diesem Hintergrund besteht ein Klärungsbedarf in der Frage nach einer erwachsenenpädagogischen anthropologischen Notwendigkeit. Können gemäß den oben herausgestellten Legitimationssträngen gewichtige Gründe dafür angeführt werden, bildet die disziplinäre Diskussionskultur sie doch kaum ab. Selbst etwa ein Drittel der selektierten, bezüglich des Titelkriteriums einschlägigen Beiträge verzichtet auf eine terminologische und theoretische Verortung in der Menschenbildthematik.

2.2 Die Pluralität skizzierter Menschenbilder

Betrachtet man die Ausrichtung erwachsenenpädagogischer Menschenbilder, ist zunächst trotz quantitativ überschaubarer Beiträge eine Diversifikation vorzufindender Ausprägungen, darauf bezogener Theorien und Modelle sowie Handlungsfelder nicht überraschend, verfolgen doch generell schreibende Pädagogen das Interesse, „das Wesen des Menschen und sein In-der-Welt-Sein zu erfassen“ (Aregger 1997, S. 13). Menschenbilder spiegeln eine Bandbreite weltanschaulicher, theoretischer und thematischer Orientierungen. So beziehen sich konstruierte Vorstellungen auf allgemeinbildende Felder wie die Volkshochschul- oder konfessionelle Bildung (Bastian u. a. 2004; Schröer 2001), über die berufliche Bildung (Baltes 2004) bis hin zum Bildungsfernsehen (Reuß 2004) und auf informelle Aneignungsformen (Nittel 2003; Wulf 2002 u. 2004). Dabei knüpfen Ausführungen etwa an philosophisch-anthropologische (Weinberg 2000), biografie- (Kade 2001) oder institutionentheoretische (Schröer 2001) Bezugsmodelle an. Nichts desto trotz können in Skizzierungen über den erwachsenen Menschen gemeinsame Linien ausgemacht werden, die sich in einerseits typisierende und Allgemeingültigkeit beanspruchende und andererseits der gesellschaftlichen und individuellen Wandlungsdynamik geschuldete Zuschreibungen unterscheiden lassen. Damit gehen jeweils bestimmte Normauffassungen einher, die unten eine genauere Betrachtung erfahren. Zunächst aber zu den Zuschreibungen selbst:

Im Kontext fixer Merkmalsbeschreibungen gilt das zwar genetisch veranlagte, aber durch Sozialisation geprägte und personaler Entscheidungen mächtige Individuum als soziales und

lernfähiges Wesen, das sprachbedingt über Ausdruckskraft und Reflexion verfügt und darauf aufbauend die Welt aktiv und verantwortungsvoll gestalten kann (vgl. Bastian u. a. 2004, S. 36; Weinberg 2000, S. 31; Schröer 2001, S. 264; Nittel 2003, S. 72)[9]. Der Mensch zeigt sich gegenüber dem Tier als ein kulturelles Wesen mit ganz bestimmten, definierbaren Fähigkeits-, Bedarfs- und Entwicklungsdispositionen[10]. Diese betreffen etwa die Ausbildung seiner Rationalität, aber auch altersabhängige Prioritätensetzungen in der Lebensgestaltung und -bewältigung.

Ergänzend oder auch abgrenzend zu solchen typisierenden Zuschreibungen und vor dem Hintergrund des Bewusstseins, diese würden die menschliche Individualität vernachlässigen, rücken mit der sich durchsetzenden Leitidee des lebenslangen Lernens[11], expressiver aber mit der Neubelebung des biografischen Ansatzes in der Erwachsenenbildung seit Ende der 1970er, Anfang der 1980er Jahre Momente der Unstetigkeit, Unfertigkeit und Orientierungslosigkeit des lebensgeschichtlich geprägten Menschen in der individualisierten, globalisierten und säkularisierten Welt in den Vordergrund (vgl. Kade 2001, S. 407; Nittel 2003, S. 74)[12]. Sie verschaffen sich ebenso in dem untersuchten Material Ausdruck. Neben die Vorstellung des stabilen, verantwortungsvollen, mündigen und moralisch integer handelnden Erwachsenen treten Annahmen über die Unbestimmbarkeit bzw. aufgrund von biografischen Diskontinuitäten immer nur situative Bestimmbarkeit des Menschen. Das, was

---

[9] Verschiedene Wissenschaftsstränge – etwa bildungstheoretische, entwicklungspsychologische und bildungssoziologische Konstruktionen des Menschen – fallen hier gleichermaßen unter das Typisierungsverdikt. Dabei wurde die Empirie bereits seit den 1950er Jahren in der pädagogisch-anthropologischen Diskussion gerade gegen geisteswissenschaftliche Ideal- und Normvorstellungen bzw. komplementär zu ihnen immer wieder ins Feld geführt (vgl. Rintelen 1957, S. 548; Elzer 1950, S. 86f.; Roth 1976). Auch quantitativ empirische Befunde stehen jedoch für normative Aussagen, in denen der Subjektbezug nicht im Mittelpunkt steht (vgl. Kade 2001, S. 407). Intendiert ist mit der Unterscheidung von normativ-typisierenden und individualisierenden Menschenbildern so nicht – um die extremen Positionen zu nennen – die Polarisierung von Vorstellungen, die einerseits mit einem idealistisch zeitüberdauernden Anspruch und andererseits empirisch im zeitkulturellen Kontext konstruiert wurden. Vielmehr soll gegenüber einem auf beiden Seiten auszumachenden normativen Element die niemals allgemeingültig zu leistende Bestimmung des Menschen hervorgehoben werden. Es handelt sich um eine Fortsetzung und Weiterführung der schon in der frühen erwachsenenpädagogischen Menschenbildthematisierung geführten Diskussion um normative versus offene Vorstellungen. Abgrenzungen waren im frühen Stadium zumeist an zeitübergreifenden und zeitlich kontextuellen bzw. bereichsbezogenen Menschenbildern (z. B. über eine bestimmte Berufsgruppe) festgemacht (vgl. Hammelsbeck 1953, S. 11–14; Wilpert 1953, S. 182; Kerstiens 1966, S. 25).

[10] Die Vorstellung des Erwachsenen als feststehende Beschreibungsgröße findet sich bereits in der frühen, geisteswissenschaftlich geprägten Menschenbilddiskussion seit 1945. Sie wird darüber hinaus durch die empirische soziologische und psychologische Forschung verstärkt seit den 1960er Jahren bedient. Im eigenen Material rekurrieren entsprechende Konstruktionen auf anthropologische Implikationen der klassischen Bildungstheorie (Reuß 2004), auf die philosophisch-biologische (Baltes 2004) oder neuere philosophische Anthropologie (Schröer 2001), auf evolutionsgeschichtliche, erkenntnisanthropologische, onto- und soziogenetische Aussagen (Weinberg 2000) sowie auf Befunde der Sozialisations-, Lebenslauf- und entwicklungspsychologischen Forschung (Kade 2001; Bittner 2001; Baltes 2004).

[11] Das lebenslange Lernen hält in erwachsenenpädagogischen Menschenbildern für verschiedene, auch widersprüchliche Argumentationsstränge her. So schätzt Bittner (2001, S. 230) die Betrachtung des Erwachsenen als lebenslang Lernenden in subjektorientierter Hinsicht als Rückschritt zu lebensphasenbezogenen Ansätzen ein. Danach verweist das lebenslange Lernen auf gesellschaftlich bestimmte Bildungsanforderungen, vernachlässigt aber subjektive Bedeutungen von Aneignungsprozessen, die ja biografietheoretisch den auszubalancierenden Pol zu externen Anforderungen bilden. Einen stärkeren Lebensweltbezug erkennt Bittner im Konzept des lebensbegleitenden Lernens. Anders sieht etwa Baltes (2004, S. 46) vom lebenslangen Lernen gerade auch Impulse einer individualisierten Sicht auf das Bildungssubjekt ausgehen.

[12] Impulse für die Ausprägung des biografischen Lernens können in der Verknüpfung der teilnehmerorientierten Tradition der Weimarer Republik mit der soziologischen Biografieforschung und Einflüssen subjektorientierter sozialer Bewegungen gesehen werden (vgl. Behrens-Cobet 2001, S. 57f.).

seine Verortung in der Welt ausmacht, unterliegt potenziell der permanenten Verunsicherung durch sich wandelnde Einflussfaktoren. Identitätstheoretisch besteht dann zwar eine Sehnsucht nach personaler Integrität, die aber immer wieder neu hergestellt werden muss.

Die Unterscheidung zwischen verallgemeinernden und individualisierenden Zuschreibungen schließt zu der Frage nach der Normativität von Menschenbildern auf. Handelt es sich hierbei um eine immer schon die Menschenbilddiskussion durchziehende Frage, ist sie nach wie vor aktuell und nicht eindeutig zugunsten eines flexiblen Menschenbildes entschieden, wie es die vehemente Normativitätskritik seit den 1950er Jahren vermuten lassen würde. Nach wie vor spielen normative Wertorientierungen eine Rolle (vgl. Schröer 2001, S. 259), wobei Nittel auf die gleichzeitige Emanzipation der erwachsenenpädagogischen Empirie von moralischen Basisannahmen hinweist. Gemäß ihrer aufklärerischen und demokratischen Tradition beinhaltet die Erwachsenenbildung normative Gehalte wie „Autonomie, Mündigkeit, Zurechnungsfähigkeit, persönliche Reife, Handlungsfähigkeit“ und ist ihr Gegenstand ein normativ geprägter (Nittel 2003, S. 72).
So befürwortet Weinberg (2000, S. 31) in seiner Hinterfragung des Humboldtschen Bildungsverständnisses auf eine aktuelle anthropologische Perspektive normative Bedürfnis- und Fähigkeitszuschreibungen wie Vertrauen und Zuverlässigkeit, Werte- und Ethikorientierung. Ablehnend steht er dagegen einem Bildungsverständnis des deutschen Idealismus mit der Zielvorstellung des Menschen als reinem Vernunftwesen und der damit verbundenen Einforderung einer ausgewogenen Bildung aller Kräfte gegenüber. Baltes (2004, S. 51) geht in seiner Beschreibung vom lebenslang lernenden, ‚unfertigen Menschen‘ von einer notwendigen Fähigkeit der „Ichflexibilität[13] im Kontext eines Wertekanons“ zur Lebensbewältigung in einer sich wandelnden Welt aus. Ausdrücklich befindet Kade in biografietheoretischer Hinsicht starre Menschenbilder zwar für überholt. Gleichwohl beschreibt er die Biografie aber als normatives und offenes Konzept zugleich, insofern der Einzelne sich biografischer Gestaltungsanforderungen kaum entziehen kann ohne Nachteile zu erfahren, und Gestaltungsräume entsprechend Möglichkeits- wie auch Normcharakter haben (vgl. Kade 2001, S. 407). Bezieht Bittner den biografischen Ansatz vorrangig auf die Innenperspektive betroffener Subjekte, erteilt er wiederum normativen Menschenbildzuschreibungen eine Absage. Im Kern sieht er jeden Menschen vor die Herausforderung gestellt, unterschiedliche Ich-Facetten[14] in ihrer individuellen Komplexität und Widersprüchlichkeit ausbalancieren zu müssen. Erwachsenenpädagogische Prozesse können sich hier nur unmittelbar lebensorientiert verstehen (vgl. Bittner 2001, S. 226).

[13] Unter „Ichflexibilität“ fasst Baltes emotionale und motivationale Schlüsselkompetenzen zusammen, die für den Glauben an die eigene Person stehen, konkret für Eigenschaften des positiven Denkens, der Offenheit gegenüber Neuem und der persönlichen Handlungskontrolle, die eine Person in die Lage versetzen, sich als entwicklungsfähig zu erleben und ihre Lebenschancen zu nutzen (vgl. Baltes 2004, S. 49).
[14] Ich-Facetten konstituieren sich durch das Leben in verschiedenen Lebenssituationen wie in der Elternschaft, im Beruf, in der Situation des Älterwerdens u. a. (vgl. Bittner 2001, S. 10).

Mit Ausnahme von Bittner weisen die skizzierten Bilder über den Erwachsenen explizit normative Elemente auf. Bei näherer Betrachtung meint das jeweils Normative jedoch Unterschiedliches. Während Weinberg und Baltes auf (neu)humanistische Werte als Leitdimensionen menschlicher Entfaltung abheben, steht bei Kade das Normative für den gesellschaftlichen Anpassungs- und Erwartungsdruck. Einerseits handelt es sich um idealisierte, mit der geisteswissenschaftlichen Verwurzelung der Pädagogik verbundene Annahmen (vgl. Ruhloff 1979, S. 48), andererseits um beobachtete Strukturen gesellschaftlich bindender Definitionsmacht. Für Bittner haben sich schließlich normative wissenschaftliche Beschreibungsmodelle, unter die er wesentlich Befunde der empirischen Psychologie und etwa deren Klassifizierung in eine individuell gelungene oder misslungene Bewältigung von Entwicklungsaufgaben fasst (vgl. Bittner 2001, S. 23)[15], überlebt. Auf die Realität sollte hingegen aus einzelnen Leben selbst geschlossen werden. Erweist sich seine Argumentation als schlüssig, ist doch im Sinn einer stärker interdisziplinär aufgeschlossenen Perspektive bei gleichzeitiger kritischer Vergegenwärtigung normierender Potenziale von Forschungsparadigmen zu fragen, inwieweit nicht Entwicklungsaufgaben-Modelle, die gerade auch den Stellenwert individueller Erfahrungen betonen, nach wie vor klärenden Charakter haben[16].

Die Parallelität von Bildern normativer und flexibler Art, kontinuierlicher und diskontinuierlicher Lebensverläufe scheint mir eine Schlüsselkonstituente für die Charakterisierung erwachsenenpädagogischer Menschenbilder darzustellen. Sie soll im Weiteren anhand des Biografiebegriffs, bei dem es sich um ein gewichtiges Bezugskonzept in der Menschenbilddiskussion handelt, eine konkretere Einschätzung erfahren.

2.3 Biografie als normatives und offenes Konzept

Die erwachsenenpädagogische Menschenbilddiskussion schließt zu biografietheoretischen Reflexionen auf. Gemäß der inkonsistenten Ausrichtung der Diskussion hat man es dabei mit

[15] Derartige Klassifizierungen würden sich von den Deutungsmustern betroffener Individuen entfernen und würden „den Blick auf das menschliche Leben mit der Tendenz einer totalen Pädagogisierung“ verzerren (Bittner 2001, S. 24).

[16] Die Entscheidung für oder gegen Elternschaft etwa hat biologisch bedingt in einer bestimmten Altersphase zu erfolgen. Dies zu vergegenwärtigen und wiederum zur Thematik von Bildungsprozessen zu machen stellt eine ergänzende Perspektive zu einem biografieorientierten Ansatz dar. Bittner selbst hält die Ausklammerung biologischer Bestimmungsfaktoren aus dem soziologischen Individualisierungstheorem für problematisch (vgl. Bittner 2001, S. 26). In seinem psychoanalytisch-biografietheoretischen Zugang erfahren sie jedoch ebenso wenig eine überzeugende Berücksichtigung. Vielmehr wird die Auseinandersetzung mit dem Kinderwunsch zur rechten Zeit im Sinn einer natürlichen genetischen Disposition und psychoanalytisch erklärt. Hier stellt sich die Frage, inwieweit der biografietheoretische Ansatz quasi verdeckt wiederum in die Argumentationslinie normativer Entwicklungsaufgaben-Modelle gerät.

verschiedenen Bezugsmodellen zu tun, wobei in der nachfolgenden Herausarbeitung damit verbundener, unterschiedlicher anthropologischer Konzepte eine Konzentration auf vier Autorenpositionen erfolgt, die in valenzanalytischer Hinsicht dem Biografiebezug besonderes Gewicht beimessen. Während Nittel als pädagogisch-anthropologische Kategorie die ‚Biografizität' herausstellt, geht es Kade in seiner Bestimmung des Erwachsenen um die jeweils individuelle ‚Gestaltung der Biografie'. Anders wirft Bittner – ausgehend von einer tiefenpsychologischen Betrachtung menschlicher Lebensentwürfe – dem erwachsenenpädagogischen Biografieansatz in Teilen eine banale Flachheit vor, die an den eigentlichen Lebenskonstellationen von Menschen vorbeigehe (Bittner 2001, S. 225)[17]. Gründe sieht der Autor in einer einseitigen Ausrichtung auf organisierte Lern- und eben nicht auf Lebensprozesse. Baltes als Vertreter der Lebenslaufforschung knüpft mit seiner Charakterisierung des unfertigen Menschen ebenfalls an die Biografiedebatte an. Ein genauerer Blick auf die Konstrukte soll weiteren Aufschluss über das Bild vom Lernsubjekt aus erwachsenenpädagogischer Perspektive liefern.

Als eine adäquate Kategorie für ein Verständnis vom modernen Erwachsenen befindet Nittel (2003, S. 89) die Biografizität. Diese versteht er im Anschluss an Alheit (1990) zunächst als Kompetenz, moderne Wissensbestände mit lebensgeschichtlichen Erfahrungen und lebensweltlicher Wahrnehmung zu verknüpfen und dabei neue Assoziationen mit anderen einzugehen. Erweiternd dazu fasst Nittel unter Biografizität eine reflexive Haltung gegenüber Biografisierungstendenzen und damit einhergehende verantwortungsvolle Entscheidungen. Letzte ermöglichen „eine Gleichzeitigkeit von hochgradiger Individualisierung und intensiver Vergemeinschaftung unter den Bedingungen der Globalisierung"; insofern steht Biografizität für die „normative Dimension [...] der Biographisierung" (Nittel 2003, S. 89). Für den Autor bedeutet Biografisierung wiederum die individuelle Bewältigung lebenslanger Lernanforderungen. Unter den Bedingungen von Pluralisierung und Individualisierung und damit von zunehmenden Unsicherheitsstrukturen und des Verlustes stabiler Lebensführung, so seine These, avanciert Biografisierung zur kontinuierlichen Identitätsarbeit (ebd., S. 76). Biografizität als normative Dimension der Identitätsarbeit unter Unsicherheitsbedingungen meint dann gerade, der Unsicherheit durch die Fähigkeit zum reflektierten und verantwortungsvollem Handeln gegenüber der eigenen Person und anderen etwas zu nehmen. Das Normative liegt hier, in Überschneidung zu der von Nittel herausgestellten aufklärerisch-demokratischen Tradition der Erwachsenenbildung, in einer verantwortlichen Haltung mit Bezug auf die Gestaltung des individuellen Lebensverlaufs sowie darin eingelassener situativer Bewältigungsanforderungen.

[17] Dabei belegt Bittner seine Position zunächst mit Beispielen der beginnenden biografietheoretischen erwachsenenpädagogischen Diskussion Mitte der 1980er Jahre. In jüngster Zeit würde sich eine Fixierung der erwachsenenpädagogischen Biografieorientierung auf das institutionalisierte Lernen langsam auflösen (vgl. Bittner 2001, S. 227).

Im Unterschied zu Nittel vertritt Kade ein weniger an traditionellen Werten als an externen und gesellschaftlich definierten Rollen- und Gestaltungsanforderungen festgemachtes Normverständnis. Das Individuum unterliegt der Norm, seine Biografie gestalten zu müssen. Hierbei handelt es sich zunächst um eine formale, noch nicht um eine inhaltlich gefüllte Kategorie. Der Einzelne erlebt und schafft sich selbst, wobei Entfaltungschancen und Zwangspotenziale gleichermaßen Spielräume individueller Lebensgestaltung auszeichnen. Ein normatives Menschenbild selbst im Sinne eines idealen Bildes vom fertigen Erwachsenen erklärt Kade (2001, S. 407) hingegen mit Bezug auf die gesellschaftliche Entwicklungsdynamik für hinfällig.

Auch Bittner ist in seiner Annäherung an ein Verständnis vom Erwachsenen an einer nicht-normativen Konstruktion gelegen. Anhand autobiografischen Materials und vor einem tiefenpsychologischen Theoriehintergrund möchte er Grundsituationen des Erwachsenenlebens identifizieren und daraus Konzeptionen pädagogischer Intervention ableiten. Anders als er es in der erwachsenenpädagogischen Literatur beobachtet, stellt nicht das institutionelle Lernangebot den Ausgangspunkt seiner Betrachtungen dar. Dagegen räumt er subjektiven Betroffenheiten einen zentralen Stellenwert ein, von denen ausgehend sich erst Bildungsangebote ergeben[18]. Weniger macht Bittner (2001, S. 10) die Biografieperspektive an gesellschaftlichen Individualisierungs- und Pluralisierungstendenzen fest als vielmehr an der immer schon gegebenen grundlegenden Notwendigkeit, verschiedene lebensbereichs- und situationsbezogene subjektive Haltungen miteinander zu koordinieren.

Von der Lebenslaufforschung kommend weist Baltes mit seiner These über die Unfertigkeit des Menschen im Kontext lebenslanger Lernanforderungen Überschneidungen zu biografietheoretischen Positionen auf. Einen produktiven Umgang mit der Unfertigkeit sieht der Autor in einer „adaptive[n] Flexibilität des Ichs“ (vgl. Baltes 2004, S. 49). Während bei Nittel und Kade eine gesellschaftliche Strukturebene und bei Bittner eine psychodynamische Ebene zur Beschreibung von Menschenbildern auszumachen ist, setzt Baltes auf einer Kompetenzebene an und reflektiert, welcher Fähigkeiten der Erwachsene voraussetzend zur konstruktiven Lebensbewältigung bedarf. Dabei ist personale Flexibilität bei ihm zugleich in einen aufklärerisch-humanistischen Wertekanon eingebettet. Baltes nähert sich hier dem normativ begründeten erwachsenenpädagogischen Selbstverständnis von Nittel an.

[18] Zwar räumt Bittner (2001, S. 227) ein, dass auch die Erwachsenenbildung in neuerer biografieorientierter Perspektive Lernbedürfnisse zunehmend lebensgeschichtlich ableitet. Jedoch sei die Perspektive forschungsmethodologisch bisher nicht fundiert.

Tabelle 1: Konzepte offener und normativer Biografie

Biografietheoretisch-anthropologisches Konzept	Dimension offener Biografie	Dimension normativer Biografie
Biografizität (Nittel 2003)	Die Gestaltung der Biografie unterliegt der Pluralisierung und Individualisierung.	Norm als Ideal aufgeklärten und demokratischen Handelns: Die Gestaltung der Biografie verlangt dem Individuum eine verantwortungsvolle Haltung ab. Norm als gesellschaftlich definierte Verhaltenserwartung: Lebenslanges Lernen stellt u. a. eine gesellschaftlich auferlegte Lernerwartung dar.
Individuelle Gestaltung der Biografie (Kade 2001)	Die Gestaltung der Biografie unterliegt der Pluralisierung und Individualisierung. Normativitätskritik: Starre Menschenbilder im Sinne normativer und typisierender Aussagen der Entwicklungspsychologie und Sozialisationsforschung sind obsolete Vorstellungen.	Norm als gesellschaftlich definierte Verhaltenserwartung: Die Gestaltung seiner Biografie wird dem Individuum gesellschaftlich auferlegt.
Der unfertige Mensch (Baltes 2004)	Die Gestaltung des Lebensverlaufs als lebenslange Lernanforderung verlangt adaptive Ichflexibilität.	Norm als verhaltensbezogener Wertekanon: Der Bezugskontext ichflexiblen Handelns betrifft einen Kanon mit Werten wie Weisheit und Tugend.
Biografisch geprägte Grundsituationen des Erwachsenenlebens (Bittner 2001)	Im Rahmen lebensbezogener Komplexität müssen verschiedene Ich-Facetten ausbalanciert werden. Normativitätskritik: Sie zielt auf verallgemeinernde und typisierende Aussagen empirischer Forschung.	

Die unterschiedenen Positionen decken eine Bandbreite von Biografieverständnissen auf. Sie stimmen darin überein – wie übergreifend die erwachsenenpädagogische Menschenbilddiskussion – starre Vorstellungen u. a. im Sinn von Normbiografien angesichts der Notwendigkeit zur Gestaltung der eigenen Biografie für obsolet zu erklären. Gleichwohl weisen sie Unterschiede dahingehend auf, inwieweit normative Dimensionen dennoch ein offenes Biografieverständnis prägen. Positionen differieren hier von der Hervorhebung normativer Verwurzelung der erwachsenenpädagogischen Disziplin und Profession über die Herausstellung gesellschaftlicher Vorgaben als normative Verhaltenserwartungen bis zur Absage an typisierende Befunde empirischer Forschung über den Menschen. Die breitere Menschenbilddiskussion zeugt von ähnlichen Gewichtungen[19]. Einige Autoren sparen die Normfrage aus, bekennen sich aber mit ihrer Einschätzung vom unbestimmbaren (vgl. Harney 2001) oder vom ‚ganzen' (vgl. Bastian u. a. 2004) Menschen zu einem eher offenen oder auch normativ geprägten Menschenbild.

Es zeigt sich, dass mit normativen und antinormativen Begründungen unterschiedlichste Konzepte und Theoriebezüge verbunden sind, die sich aber nicht unbedingt ausschließen, sondern zunächst differente Prononcierungen vornehmen[20]. Danach stellen aufklärerische, humanistische und demokratische Werte sowie gesellschaftliche Verhaltensanforderungen legitime bzw. unverrückbare Bezüge eines Menschenverständnisses dar. Als unzeitgemäß und überhöht erscheinen dagegen idealistische Vollkommenheitsvorstellungen. Speziell aus biografietheoretischer Warte, wie sie etwa von Kade (2001, S. 407) und Bittner (2001, S. 23) eingenommen wird, gelten darüber hinaus verallgemeinernde und typisierende Befunde der empirischen Sozialisations- und entwicklungspsychologischen Forschung über zu

[19] Zumindest den Positionen normativer Grundlegung der Erwachsenenbildung wie der Absage an normative Vorstellungen lassen sich weitere Arbeiten aus dem eigenen Quellenpool zuordnen. So hebt Schröer (2001) in seiner Beschreibung einer Anthropologie der Evangelischen Akademien einen Bezug auf die aufklärerischen Grundwerte wie Freiheit, Solidarität und Gerechtigkeit hervor. Reuß (2004) bekennt sich mit seiner Anknüpfung an ein klassisches Bildungsverständnis zu einer Vorstellung vom ‚ganzen' Menschen. Weinberg (2000) befindet einige, auch normative Elemente eines traditionellen Bildungsbegriffs in aktueller anthropologischer Perspektive für annehmbar, andere lehnt er mit dem Hinweis auf deren Idealcharakter ab.

[20] Beide Begründungsstränge sind auch in einer historisch-anthropologischen, allgemeinpädagogischen Perspektive enthalten, die sich von ihrem Selbstverständnis her zunächst gegen normative Vorstellungen vom Menschen stellt. Ihr Fokus liegt auf der Betrachtung des Menschen in seiner historischen Eingebundenheit und kulturellen Viefalt. Und doch gilt es, Menschen in der Bildungsarbeit für wiederum normativ definierte Werte kultureller Vielfalt und für eine Verankerung in ausgewählten Kulturen zu gewinnen (vgl. Wulf 2006, S. 137). Schließlich geht auch die historisch-kulturanthropologische Forschung u. a. von der philosophischen Anthropologie und ihrer Vervollkommnungsidee bzw. der Perfektibilität aus (ebd, S. 72). Diese ist, wenn auch jeweils individuell, unter Berufung auf moralisch-ethische Orientierungen definiert. Der Unterschied zu universellen Anthropologien liegt in der Berücksichtigung kultureller, gleichwohl normativer Verständnisse vom Menschen. In diesem Zusammenhang schreibt Wulf denn auch, dass es kulturanthropologisch schwer sei, zwischen dem Universellen und dem Veränderlichen des Menschen Grenzen zu ziehen (ebd., S. 120). Einer konkreten Normvorstellung unterliegt der Autor in seiner Aussage, Menschen seien dazu zu befähigen, „sich unter den Bedingungen kultureller Vielfalt richtig zu verhalten" (ebd., S. 145), wozu der Umgang mit kultureller Vielfalt im Menschenrecht verankert werden soll. Pädagogische Zielperspektiven liegen hier im Frieden, in der nachhaltigen Entwicklung und sozialen Gerechtigkeit. Mit dem Verweis auf das Menschenrecht und den daran gekoppelten demokratischen Aushandlungsprozess besteht eine weitere Unterscheidung zu abstrakt definierten Normvorstellungen (vgl. auch Juchler 2006), mit denen man es in oben betrachteten biografieorientierten Menschenbildern jedoch ebenso wenig zu tun hat.

bewältigende Lebensperioden und -aufgaben als verkürzte Aussagen, die der menschlichen Individualität nicht gerecht werden. An dieser Stelle vollzieht die biografieorientierte Menschenbilddiskussion eine betonte Abgrenzung gegenüber anderen Forschungsparadigmen, die mit Blick auf die interdisziplinäre und gesellschaftliche Anschlussfähigkeit zu überdenken ist. In einer stärker komplementären Ausrichtung tragen sowohl die biografische Innenperspektive als auch etwa die entwicklungspsychologische Darstellung altersbezogener Verhaltensweisen oder neurowissenschaftliche Befunde zu einem Verständnis vom lernenden Erwachsenen bei (vgl. Becker/Roth 2004, S. 106)[21]. Der Verzicht auf den Ausschließlichkeitsanspruch hebt die Bedeutsamkeit der biografieorientierten Erwachsenenbildung als Beitrag zu einer jeweils feldbezogen geführten Menschenbilddebatte.

3 Schluss

Einleitend wurde die Frage nach der Ausprägung und dem auch fach- und feldübergreifenden Stellenwert erwachsenenpädagogischer Menschenbilder damit begründet, dass die Diskussion einerseits nur wenig profiliert erscheint, andererseits ein disziplinäres Interesse nach einer stärkeren Ausprägung offensichtlich ist. Zur Bearbeitung wurden Literaturquellen auf darin enthaltene Menschenbilder ausgewertet. Obwohl systematische Herangehensweisen an die Menschenbildfrage in der Erwachsenenbildung bisher weitgehend ausbleiben, können bei näherer Betrachtung einschlägiger Texte bestimmte wiederkehrende Reflexionsdimensionen ausgemacht werden. Im Rahmen der eigenen Fragestellung wurden Begründungsmuster einer erwachsenenpädagogischen Menschenbildthematik, Charakteristika von Bildern und, davon ausgehend, biografietheoretische Perspektiven auf den lernenden Erwachsenen herausgearbeitet.

Begründungsmuster speisen sich zum ersten aus der Gebundenheit erwachsenenpädagogischen Handelns an Vorstellungen vom Teilnehmenden, zum zweiten aus dem Anspruch, die Definitionsmacht über die Bestimmung der erwachsenenpädagogischen Klientel nicht anderen Gesellschaftsinstanzen zu überlassen. Die genauere Befassung mit Quellenlage und Einzeltexten zeigt allerdings, dass die von Autoren legitimatorisch herausgearbeitete anthropologische Notwendigkeit nicht mit der Anzahl thematischer Beiträge oder dem Vernetztheitsgrad der Diskussion korrespondiert.

[21] Becker und Roth (2004, S. 10) legen in ihrem interdisziplinär angelegten, neurobiologisch-pädagogischen Aufsatz dar, dass die Neurowissenschaft Befunde über „Lernen, Gedächtnisbildung und die Rolle von Emotionen und Motivation bei diesen Prozessen“ zur Verfügung stellt, dass sie individuenspezifische Unterschiede aber bisher gar nicht in den Blick genommen hat. Sie könne daher einen empirisch fundierten Reflexionshintergrund, nicht aber konkrete Aussagen für die Bildungspraxis liefern.

Plurale erwachsenenpädagogische Menschenbilder weisen verschiedenste theoretische Bezugshorizonte und argumentative Ausrichtungen auf. Einerseits implizieren sie mit Blick auf traditionelle Werteorientierungen und gesellschaftliche Erwartungszuschreibungen typisierende, andererseits offene Vorstellungen über den flexibilitätskompetenten Menschen in der dynamischen Welt. Die eher normativen bzw. eher offenen Bestimmungslinien schließen sich dabei in Autorenpositionen nicht notwendig aus. Kritische Einschätzungen mit dem Verweis auf eine fehlende Individuenzentrierung erfahren lediglich idealistische Positionen und, biografietheoretisch, feste Bestimmungen des Menschen seitens der empirischen Sozialisationsforschung und Entwicklungspsychologie. Gerade der Abgrenzungsanspruch gegenüber bezugsdisziplinären, empirischen Befunden, so meine These, birgt das Potenzial einer dogmatischen Verengung von Menschenbildern. Zwar präsentiert die Erwachsenenbildung mit der Biografieorientierung eine Perspektive, die der Subjektivität von Teilnehmenden in besonderer Weise gerecht wird. Um diese interdisziplinär und bereichsübergreifend zu kommunizieren, scheint aber der Verzicht auf ausschließliche Deutungshoheit weiterführend.

Die Erwachsenenbildung als Anwalt des Subjekts (vgl. Arnold 1990, S. 19) und ihrer Eingebundenheit in vielfältige gesellschaftliche Handlungs- und Strukturbereiche ist in besonderer Weise dazu herausgefordert, zwischen Positionen zu vermitteln. Aufgrund ihrer bereichsübergreifend erfahrenen Aufmerksamkeit scheint in diesem Zusammenhang die Menschenbilddiskussion als Schnittpunktthematik, an der Aushandlungsprozesse zwischen Positionsbestimmungen weitergeführt werden können[22]; auch deshalb, weil der Biografieansatz als zurzeit am weitesten ausgearbeitete erwachsenenpädagogisch-anthropologische Perspektive neben der subjektorientierten Dimension gerade gesellschaftliche und ökonomische Normzuschreibungen abbildet.
In Aushandlungsprozessen müsste auch eine Rolle spielen, dass viele außerpädagogische Handlungsbereiche normative Zuschreibungen der menschlichen Lebensgestaltung zunächst in erster Linie an gesellschaftlichen bzw. ökonomischen Verhaltenserwartungen festmachen, was Kade (2001, S. 408) als das normative Konzept der Biografie bezeichnet. Hingegen speist sich das Normative erwachsenenpädagogischer Menschenbilder stark aus traditionellen philosophischen und politischen Bewegungen. Inwieweit erwachsenenpädagogische Menschenbilder orientierungsleitend für gesellschaftliche Handlungsfelder sein können, wird hier nach wie vor jeweils an der Frage entschieden, ob einem entsprechenden Werteverständnis Raum zukommt.

[22] Heilinger (1991, S. 243) stellt fest, dass sich „Interessen gesellschaftlicher Gruppen […] in Menschen- und Gesellschaftsbildern“ manifestieren. Weiterführend würde es dann darum gehen, die Interessen miteinander zu vermitteln.

Jedoch, so kann ausblickend gesagt werden, müssen für die Umsetzung dieser optimistischen Konvergenzaussichten einige Fragen geklärt werden, die die vorangehenden Betrachtungen aufgeworfen haben. Es geht zunächst um die Klärung eines disziplinären Interesses an der Menschenbildfrage, darüber hinaus um deren Verständnis als innerdisziplinäre oder als nach außen anschlussfähige Diskussion.

Zwar stellt die Inkohärenz der Menschenbilddiskussion kein erwachsenenpädagogisches Spezifikum dar. Auch die allgemeinpädagogische Anthropologie hat sich nie als einheitliches Feld präsentiert (vgl. Zirfas 2004, S. 31). Anders als die Erwachsenenbildung hat sie unter Einbeziehung des Forschungsstands und perspektivischer Reflexionen jedoch immer wieder um ein anthropologisches Selbstverständnis gerungen und ist schließlich mit der historisch-reflexiven Anthropologie neue Wege in Richtung kulturanthropologischer Herangehensweisen gegangen. Hingegen hat die Erwachsenenbildung Menschenbilder von Beginn an immer bereits stärker an bezugsdisziplinäre, soziologische und psychologische Ausführungen gekoppelt, also an Bereiche einer traditionell integralen Anthropologie (vgl. Flitner 1963, S. 5), ohne dass Terminologien und Modelle jedoch für ein anthropologisches Selbstverständnis gesprochen hätten. Ein Grund dafür liegt in der scheinbaren Absage an einen Bildungsidealismus sowie an „enge Kriterien der Messbarkeit“ (vgl. Tietgens 1999, S. 132). Dafür mögen aber die selbstverständlich berücksichtigten bezugsdisziplinären Befunde durchaus sprechen. Auch ist die Erwachsenenbildung, so zeigen vorangehende Auseinandersetzungen, aus ihrem historischen Selbstverständnis heraus einer eigenen Normativität verpflichtet. Jedenfalls unternahm sie in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts kaum den Versuch, die Menschenbildthematik unter Einbeziehung der methodologischen Einwände anzugehen. Vielmehr unterblieb deren Bearbeitung weitgehend, wie in textanalytischen Betrachtungen des Zeitraums gezeigt werden kann (Holm 2008).

Mit der Biografieorientierung legt die Erwachsenenbildung nun einen eigenen Ansatz zum Menschenverständnis vor, der gerade bestimmte bezugsdisziplinäre Konstrukte unter dem Normativitätsvorwurf ablehnt. Diese Argumentationslinie ist dahingehend bedenklich, dass sie sich gegen einen interdisziplinären Austausch teilweise verschließt. Unter dem Aspekt der Normativität hat man es mit einem mehrmaligen Mentalitätswandel in der erwachsenenpädagogischen Menschenbildthematik zu tun. In der frühen Debatte wurden humanistische Ideale mit Realitätsferne assoziiert und kritisch als normativ gefärbt verworfen (vgl. z. B. Roth 1976, S. 113; Kerstiens 1966, S. 4). Sie erfahren aktuell, wenn auch unter Absage an idealistische Vollkommenheitskonstruktionen, mit Blick auf die traditionelle Verwurzelung der Erwachsenenbildung eine erneute Aufwertung (vgl. Weinberg 2000, S. 31). Klassische bezugsdisziplinäre Forschungsbereiche, die in der Erwachsenenbildung seit den 1960er Jahren mit einem empirisch fundierten Planungsanspruch gerade an die Stelle einer geisteswissenschaftlichen Orientierung getreten sind, werden aus biografisch-

anthropologischer Perspektive wiederum normierender und typisierender Aussagen bezichtigt (vgl. Kade 2001, S. 407; Bittner 2001, S. 23)[23]. Es findet hinsichtlich normativer Zuschreibungen von Bezugskonzepten sozusagen eine Umkehrung der vergangenen Argumentation statt, die in eine Herausstellung biografieorientierter Positionen mündet[24].

Allein die vieldeutigen Normverständnisse, die im Lichte allgemeinpädagogischer anthropologisch-dekonstruktivistischer Fragestellungen eindeutig an Gewicht verlieren (vgl. Zirfas 2002, S. 64), verlangen eine Aufarbeitung der erwachsenenpädagogischen Menschenbilddiskussion und deren perspektivischen Entwurf. Angesichts der offenen Fragen befindet sie sich an einem erneuten Anfang. Sollte der disziplinäre Diskurs zu dem Ergebnis kommen, die originäre Behandlung von Vorstellungen über den erwachsenen Menschen sei besser in der allgemeinpädagogisch- oder kulturanthropologischen Forschung aufgehoben, müssen hierzu bisher unterbliebene Begründungen erfolgen. Indiz könnte die Tatsache liefern, dass die erwachsenenpädagogische Menschenbilddiskussion methodologische Reflexionen weitgehend ausklammert und sie der allgemeinen Erziehungswissenschaft überantwortet. Ähnliche Begründungen hätten für den Fall zu erfolgen, sollte sich die implizite Behandlung von Menschenbildern als die geeignete Form ergeben. Dafür könnte sprechen, dass das Lernsubjekt in der erwachsenenpädagogischen Reflexion allgegenwärtig ist, dessen Bestimmung aber nicht an explizit anthropologischen Dimensionen festgemacht werden muss. Als Ergebnis der eigenen Betrachtungen stellen dabei Menschenbilder nach wie vor ein viel versprechendes Aushandlungsforum dar, das als solches zu wenig profiliert ist. Insgesamt überwiegt aufgrund der wenig kohärenten und systematischen Bearbeitung zurzeit der Eindruck, die anthropologische Frage habe in der Erwachsenenbildung bisher nur geringe Aufmerksamkeit erfahren.

[23] Zunächst unabhängig von der Normativitätsfrage stellen für Siebert die hier als ‚Mentalitätswandel' bezeichneten Umschwünge jeweilige Paradigmenwechsel in der erwachsenenpädagogischen Wissenschaft des 20. Jahrhunderts dar; zum einen „die Wende von der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogik zur sozialwissenschaftlich-empirischen Bildungsforschung", zum anderen der „Wechsel vom ‚normativen' zum ‚interpretativen Paradigma'" (Siebert 1998, S. 10).

[24] Dabei entspricht die biografieorientierte Perspektive einer generellen erwachsenenpädagogischen Tendenz seit spätestens den 1980er Jahren, die als Antwort auf den Verlust traditioneller Wertorientierungen und eine zunehmend auszumachende allgemeine Unübersichtlichkeit gesehen werden kann (vgl. Siebert 1998, S. 8f.).

Literatur

Alheit, P. (1990): Biographizität als Projekt. Der „biographische Ansatz“ in der Erwachsenenbildung. Bremen

Anthropologie (1988). In: Meyers kleines Lexikon. Mannheim, S. 43

Aregger, K. (1997): Erzieherische Leitbilder und Mündigkeit. Aarau

Arnold, R. (1990): Betriebspädagogik. Berlin

Baltes, P. B. (2004): Das Zeitalter des permanent unfertigen Menschen: Lebenslanges Lernen nonstop? In: Busch, R. (Hrsg.): Altersmanagement im Betrieb. München, S. 35–52

Bastian, H./Meisel, K./Nuissl, E./Rein, A. v. (2004): Menschenbild. In: Dies.: Kursleitung an Volkshochschulen. Bielefeld, S. 35–36

Becker, N./Roth, G. (2004): Hirnforschung und Didaktik. Ein Blick auf aktuelle Rezeptionsperspektiven. In: Erwachsenenbildung, Heft 50, S. 106–110

Behrens-Cobet, H. (2001): Biographisches Lernen. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb., S. 57–58

Bittner, G. (2001): Der Erwachsene. Multiples Ich in multipler Welt. Stuttgart

Bollnow, O. F. (1968): Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. Essen

Elzer, H.-M. (1950): Grundfragen der gegenwärtigen Anthropologie und die wissenschaftliche Pädagogik. In: Bildung und Erziehung, Heft 3, S. 81–104

Flitner, A. (1963): Wege zur pädagogischen Anthropologie. Heidelberg

Friedrichs, J. (1980): Methoden empirischer Sozialforschung. Opladen

Hammelsbeck, O. (1953): Das Menschenbild und die Aufgabe der Erziehung. In: Hammelsbeck, O./Minear, P. S./Niftrik, C. G. van: Erziehung und Menschenbild. Zum Problem der christlichen Schule. München

Harney, K. (2001): Erwachsener. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb., S. 98–99

Heilinger, A. (1991): Menschenbilder als Prämissen von Erwachsenenbildung und: Wie Bilder von Menschen zum Vorurteil werden. In: Gruber, E./Lenz, W. (Hrsg.): Berufsfeld Erwachsenenbildung. München, S. 241–252

Holm, U. (2004): Lebenslanges Lernen und zeitliche Verantwortlichkeiten. Die Koordination von Weiterbildungszeit und anderen Zeitbereichen in mittelständischen Betrieben in Thüringen. Jena

Holm, U. (2008): Die Konstruktion des Adressaten in der Erwachsenenbildung. Nachvollzug der erwachsenenpädagogischen Menschenbildthematik von 1945 bis 2000. Unveröffentlichtes Manuskript

Juchler, I. (2006): Was heißt politikdidaktische Forschung? Normative Orientierung politikdidaktischer Theoriebildung. In: Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (Hrsg.): Standards der Theoriebildung und empirischen Forschung in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 27–39

Kade, J. (2001): Erwachsene. In: Otto, H.-K./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied, S. 403–410

Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (1999): Einführung in die Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Stuttgart

Kerstiens, L. (1966): Der gebildete Mensch. Freiburg

Lamnek, S. (1995): Methoden und Techniken. Qualitative Sozialforschung, Bd. 2. Weinheim

Mayring, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim

Nittel, D. (2003): Der Erwachsene diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Bielefeld, S. 71–95

Reuß, W. (2004): Ausbildung zum Fachmann – Bildung zum Menschen. In: GDWZ, Heft 15, S. 57–60

Rintelen, F.-J. von (1957): Die Humanitas und der gegenwärtige Mensch. In: Bähr, H. W./Litt, T./Louvaris, N./Wenke, H. (Hrsg.): Erziehung zur Menschlichkeit. Tübingen, S. 545–553

Roth, H. (1976): Pädagogische Anthropologie, Bd. 1. Bildsamkeit und Bestimmung. Dortmund

Ruhloff, J. (1979): Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Heidelberg

Schröer, A. (2001): Homo reflexivus. Zur Kultur der Evangelischen Akademien in Deutschland. In: Liebau, E./Schuhmacher-Chilla, D./Wulf, C. (Hrsg.): Anthropologie pädagogischer Institutionen. Weinheim, S. 259–286

Siebert, H. (1998): Entwicklungen und Paradigmen der Erwachsenenbildungsforschung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. 31. Ergänzungslieferung, S. 1–18

Siebert, H. (2001): Lernen. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb., S. 194–197

Strzelewicz, W./Raapke, D./Schulenberg, W. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart

Tietgens, H. (1999): Anthropologische und bildungstheoretische Implikationen lebenslangen Lernens. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft, Bd. 1. Neuwied, S. 132–143

Weinberg, J. (2000): Menschenbild, Werte und Normen in der Erwachsenenbildung. In: Ders.: Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb., S. 22–31

Wilpert, P. (1953): Das Menschenbild in der Erwachsenenbildung. In: Volksbildung in Hessen, Heft 7, S. 182–185

Wulf, C. (2002): Die Wendung zur historisch-pädagogischen Anthropologie. In: Wigger, L. u.a. (Hrsg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5. Jg., Beiheft 1. Opladen, S. 13–32

Wulf, C. (2004): Anthropologie, pädagogische. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, S. 33–57

Wulf, C. (2006): Anthropologie kultureller Vielfalt. Bielefeld

Zirfas, J. (2002): Anthropologie als Spurensuche. Eine programmatische Skizze mit Blick auf die Allgemeine Pädagogik. In: Wigger, L. u. a. (Hrsg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5. Jg., Beiheft 1. Opladen, S. 63–72

Zirfas, J. (2004): Pädagogik und Anthropologie. Stuttgart