Jürgen Wittpoth

Theorie (in) der Erwachsenenbildung

Anhand von drei ausgewählten Beiträgen wird der erwachsenenpädagogische Theorie-Diskurs zu Beginn der 1980er, 1990er und 2000er Jahre beleuchtet. Dabei geht es um Fragen der Gegenstandsbezogenheit und verwendeten Begrifflichkeiten, der empirischen Rückbindung und historischen Verortung sowie um die Beeinflussung durch die sogenannten Bezugswissenschaften. Die hier aufgegriffenen Stationen der Theoriediskussion vermitteln ein ambivalentes Bild, das sich zwischen Zuversicht, Irritation und Resignation bewegt. Deutlich wird ein schnelllebiger und unsteter Diskurs, der wenig dazu beiträgt, einen Bestand an Wissen aufzubauen, der bis auf Weiteres als halbwegs gesichert gelten und somit identitätsstiftend wirken könnte.

1. Eine erste Bilanz: Selbstkritik und Zuversicht

Christine Karl und Horst Siebert nehmen 1981 eine Bestandsaufnahme der erwachsenenpädagogischen Theoriediskussion, im Rückblick auf die erste Institutionalisierungsphase der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Erwachsenenbildung, vor. Über eine bloße Vergewisserung des Erreichten hinaus werden allgemeine Aussagen über den Charakter von Theorie in einem konstatierenden (Theorie ist) aber auch in einem mahnenden (Theorie muss/darf nicht) Sinne gemacht. Dabei lassen sich noch einmal stärker zeitgebundene und stärker überdauernde Aspekte unterscheiden.

Zeitgebunden sind zunächst die ordnenden Rückblicke auf Etappen der Theoriediskussion bis zum Ende der 1970er Jahre und die Charakterisierung seinerzeit aktueller Auseinandersetzungen. Das betrifft oft mehr die Akzentuierung und Art der Zuspitzung als den generellen Blick. So ist etwa von der Versozialwissenschaftlichung als einem noch recht frischen (später durchgesetzten) und in manchen Hinsichten riskanten Ereignis die Rede, wird Bezug genommen auf ein Denken in marxistischer Tradition (das heute allenfalls noch gemildert in gesellschaftskritischen Positionen überdauert). Zeitgebunden ist auch eine gewisse Ungeduld, die in der Argumentation zum Ausdruck kommt. Retrospektiv betrifft das die Unsicherheit, ob die Theoriebildung hinreichende Fortschritte gemacht hat; prospektiv äußert sich dies in den Ansprüchen, die es noch einzulösen gilt. Dabei wird immer dann, wenn von Theorie oder einer Theorie die Rede ist, letztlich an *die* (Gesamt-)Theorie der Erwachsenenbildung gedacht, und es steht außer Frage, dass es diese Theorie geben kann bzw. wird. Schließlich darf wohl die *Entschiedenheit*, in der Theorie für Handlungsprobleme und Klärung normativer Fragen in Anspruch genommen wird, als zeitgebunden betrachtet werden.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/wittpoth0703.pdf

Aus heutiger Sicht erscheinen die Überlegungen und Forderungen besonders interessant, über die die Zeit allenfalls im (problematischen) Sinne des Vergessens hinweggegangen ist. Anders formuliert: Manches bekommt vor dem Hintergrund gegenwärtiger Debatten eine neue Aktualität. Das betrifft Aussagen über

- die Gegenstände erwachsenenpädagogischer Theoriebildung und Forschung,
- die Bedeutung historischer Vergewisserungen,
- das Verhältnis der Erwachsenenpädagogik zu anderen Wissenschaftsdisziplinen und
- die Verwendung von Begriffen.

Die Gegenstandsbestimmung wird folgendermaßen eröffnet: „Zunächst, so banal dies klingen mag: Erwachsenenbildung findet in vielfältigen, nicht nur institutionalisierten Formen statt" (Karl/Siebert 1981, S. 13). Es ist also – anders als dies manche spätere Wendung des Diskurses suggeriert – durchaus gegenwärtig, dass sich die Bildung Erwachsener keineswegs allein in zu diesem Zweck errichteten Institutionen vollzieht. Allerdings konzentriert sich im Folgenden das Interesse auf diese Institutionen, ihre Adressaten, Mitarbeiter und Angebote, die – ergänzt um Fragen des Bedarfs, der öffentlichen Infrastruktur und der politischen Programmatiken – als wesentliche Forschungsfelder ausgewiesen werden. Für diese Entscheidung nicht ohne Belang dürfte die (noch) relativ ungebrochene Zuversicht sein, dass gerade die institutionalisierte öffentliche Erwachsenenbildung „einen gesellschaftlichen Fortschritt unterstützen" (ebd., S. 8) kann, wenngleich nicht unberücksichtig bleibt, dass sich Weiterbildung auch (ganz anders) funktionalisieren lässt.
Bereits 1981 ist schließlich gegenwärtig, dass sich die „meisten dieser Fragen […] nicht ohne umfangreiche empirische Forschung beantworten" (ebd., S. 15) lassen, und dass „die Theoriebildung auf empirische Forschung nicht verzichten" (ebd., S. 7) kann.

Aber nicht nur eine empirische Fundierung tut Not, sondern „Theorie ist immer die Theorie einer Wirklichkeit, in unserem Fall der realen, historisch gewordenen Erwachsenenbildung. Wer sich zu diesem Themenbereich theoretisch äußert, muß ihn mit seiner Geschichte und in all seiner Vielfalt kennen" (ebd., S. 7). Permanente historische Vergewisserung wird 1981 als „offenbar nicht selbstverständlich" eingeschätzt (ebd.) und die Forderung danach ist bis heute – wie später zu zeigen sein wird – vielfach unerfüllt geblieben.

Im Blick auf das Verhältnis der Erwachsenenpädagogik zu anderen Wissenschaftsdisziplinen heben die Autoren hervor, dass man deren Theorien und Befunde nicht „als Steinbrüche mißbrauchen" kann (ebd., S. 9). Vielmehr gelte es, deren Forschungsergebnisse und Begriffe aus erwachsenenpädagogischer Sicht zu re-interpretieren, zu gewichten und zu bewerten (vgl. ebd.). Außerdem „fehlt eine Diskussion zwischen verschiedenen Theorieansätzen, in der die jeweils andere Position ernstgenommen und verstanden und dann erst kritisiert wird" (ebd., S. 21).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/wittpoth0703.pdf

Die Ausführungen zu zentralen Begrifflichkeiten bleiben unentschieden. Einerseits wird die Ablösung des Bildungsbegriffs, der als „idealistisch" eher diskriminiert denn gekennzeichnet wird, durch „den operationalisierbaren Lern- und Qualifikationsbegriff" begrüßt (vgl. ebd., S. 20 f.). Andererseits wird gefordert, den Bildungsbegriff „zu klären, auf den trotz der Priorität von Begriffen wie ‚Lernen' oder ‚Qualifikation' nicht verzichtet wird und der in jüngster Zeit wieder an Bedeutung zu gewinnen scheint" (ebd., S. 15). Der – gerade im Zuge der Versozialwissenschaftlichung zu beobachtende – Verzicht auf den Bildungsbegriff sei zu begründen und unter Umständen wieder rückgängig zu machen (vgl. ebd., S. 12).

2. Irritationen

Etwa zehn Jahre später macht sich Resignation breit. Horst Siebert eröffnet seinen Artikel ‚Keine Zeit für Theorie?' mit dem Satz: „Die Zeit der großen Theoriediskussionen in der Erwachsenenbildung scheint vorbei zu sein" (Siebert 1992, S. 77). Anders als in der Weimarer Volksbildung, der Zeit nach 1945 oder der 1968er Zeit, in denen es Kontroversen und engagierten Streit gegeben hatte, „regt uns heute offenbar nichts mehr auf" (vgl. ebd.). Den „Theoretikern an den Universitäten scheint der große Wurf nicht mehr zu gelingen" (ebd.), und Praktiker begegnen (vermeintlich abgehobener) Theorie nicht einmal mehr feindlich, sondern nur noch achselzuckend, gleichgültig. „Ein Theorie- oder Forschungsbedarf scheint nicht mehr zu bestehen" (ebd.), vielmehr sucht man nach Lösungen für allgegenwärtige Finanzierungsprobleme der Weiterbildung.

Was ist geschehen? Zum einen ist der „kurze Traum immerwährender Prosperität" (Burkart Lutz) ausgeträumt: Der Weiterbildungsbereich, insbesondere das öffentlich verantwortete Segment, kann nicht ungebrochen auf Expansion setzen. Zum anderen – und das ist für den Bereich der Theorie wichtiger – ist die so genannte Postmoderne in der Erwachsenenpädagogik angekommen. „Wenn allenthalben, und nicht nur bei Denkern der Postmoderne, vom Ende der Metaphysik und des ontologischen Wahrheitsbegriffs, vom Überzeugungsverlust geschlossener Weltbilder und Utopien, von der Krise der ‚Metaerzählungen' die Rede ist, so kann davon auch die Theoriebildung der Erwachsenenbildung nicht unbeeinflußt bleiben" (ebd.). Nun ist es keineswegs zwingend, die postmoderne Würdigung der Vielfalt konkurrierender Perspektiven und der (kultur-)relativen Geltung von Ideen in erster Linie als Problem oder gar als Attacke zu begreifen. Zum einen erscheinen das Denken der Moderne und ihrer Vorläufer erst im Angesicht der relativierenden Provokation als einheitlich und geschlossen. Zum anderen lässt sich der Widerstreit gegen geschlossene Weltbilder und Utopien – gerade von Anwälten aufklärerischer Bildungsarbeit – mühelos als eine Chance verstehen. Zur Kränkung wird der postmoderne Einspruch, weil in der Erwachsenenpädagogik zu lange an der Illusion festgehalten wurde, es könne „umfassende, dauerhafte, allgemeinverbindliche Theorien über Begründung, Zielsetzung und Thematik der Bildungsarbeit" (ebd.) geben und Erwachsenenbildung könne „aus *einer* einzigen Norm begründet und nach *einem* einzigen Kriterium bewertet" werden (ebd.). Die „Suche nach der einen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/wittpoth0703.pdf

endgültigen Theorie der Erwachsenenbildung“ (ebd., S. 78) muss also aufgegeben werden, und das fällt 1992 offensichtlich noch schwer.

Horst Siebert schlägt dann vor, Theoriebildung in einer ironischen Haltung zu betreiben, d. h. Entwürfe zu formulieren, die zum Einspruch und zur Gegendarstellung ermuntern. Als eine Methode sieht er die Entmythologisierung an, deren postmoderne Qualität darin liegt, Mythen nicht zu widerlegen (das wäre erneut dogmatisch), sondern sie auf den Kopf zu stellen (vgl. ebd., S. 79). Die Beispiele, die er dann für Mythen der Erwachsenenbildung anführt (etwa: wer viel teilnimmt, lernt viel; am meisten unterrepräsentiert bei den Teilnehmenden sind Arbeiter/innen) und ironisch wendet, verweisen vielfach darauf, dass eine Verbindung, die Anfang der 1980er Jahre noch sehr präsent war, verloren gegangen ist. Die meisten der Probleme lassen sich nämlich kaum theoretisch, dafür umso mehr empirisch klären. Insofern braucht es keinen „neuen“ Ausweg, um Mythen, an deren Bildung die Erwachsenenpädagogik wahrscheinlich nicht unbeteiligt war, als solche kenntlich zu machen. Es gilt weiterhin, dass wir über viele Sachverhalte, die auf der Ebene von Programmen nicht selten leidenschaftlich verhandelt werden, zu wenig *wissen*.

Der Artikel endet mindestens so resignativ wie er beginnt: „Die optimistische anthropologische Prämisse der Aufklärung scheint widerlegt: Weder ist ein kollektiver Fortschritt an Vernunft erkennbar, noch werden wir Individuen offenbar aus Erfahrungen und Fehlern klüger“ (ebd., S. 81). Dieser Befund lässt sich in vielen Hinsichten bestreiten. Dass er – so – vorgetragen wird, erhält Sinn allein vor dem Hintergrund eines Missverständnisses (auch der Aufklärung): dass sich nämlich über individuellen Vernunftzuwachs alle Probleme (also Krieg, Hunger, Umweltzerstörung, die Siebert als Beleg für das Scheitern der Aufklärung nennt; vgl. ebd.) lösen lassen – und das möglichst schnell. Insofern ist die Resignation Ausdruck eines überzogenen Anspruches, mit dem viele Erwachsenenpädagogen einst angetreten waren. Vor diesem Hintergrund ist auch die Formulierung des „ironischen Ausweges aus dem Dilemma“ problematisch: „So tun, als ob der Mensch ein Vernunftwesen wäre“ (ebd.). Er ist eines, aber seine Existenz geht darin nicht auf. Und Bildungsarbeit ohne einen – auch kontrafaktischen – normativen Fluchtpunkt im Sinne einer notwendigen Illusion (nicht Utopie), ist seit jeher gar nicht vorstellbar.

3. Zu neuen Ufern?

Weitere zwölf Jahre später ist von Resignation nichts mehr zu spüren, im Gegenteil: so viel Gewissheit gab es selten. John Erpenbeck und Johannes Weinberg (2004) versuchen in ihrem Text über Bildung und Kompetenz die, um diese und ihnen verwandte Begriffe kreisende, Kontroverse zu sortieren. Dabei machen sie eingangs eine Art Versöhnungsangebot: „Unser Eindruck ist, dass […], latent oder explizit, dichotomisch argumentiert wird, obwohl das von der Sache her eigentlich gar nicht nötig wäre“ (ebd., S. 69). Sie bemühen sich dann im Folgenden, die Komplementarität der klassischen Perspektive

Online: http://www.die-bonn.de/doks/wittpoth0703.pdf

institutionalisierter Erwachsenenbildung und der neuen Perspektive selbstorganisierter Kompetenzentwicklung aufzuzeigen. Interessant ist, *wie* sie dies tun. Auf der bildungs*politischen* Ebene unterscheiden sie:

> Auf der einen Seite wird davon ausgegangen, dass es sich bei der Weiterbildung um eine Vielzahl von Institutionen handelt, deren Interessen verbändepolitisch artikuliert und mehr oder weniger erfolgreich durchgesetzt werden.
> Dagegen steht die Auffassung, dass es einer Weiterbildungspolitik bedarf; die ihren Ausgangspunkt nicht bei den Institutionen nimmt, sondern bei den individuellen Menschen. (ebd.)

Die bildungs*theoretische* Fragestellung der konkurrierenden Perspektiven charakterisieren sie wie folgt:

> Auf der einen Seite wird davon ausgegangen, dass das Lernen Erwachsener einem wie immer gearteten Bildungsanspruch genügen soll.
> Auf der anderen Seite wird davon ausgegangen, dass die Erwachsenen primär an der Aneignung von Kompetenzen interessiert sind, die ihnen die Teilhabe an Erwerbsarbeit oder anderen gesellschaftlichen Tätigkeiten sowie an Möglichkeiten autonomer Lebensgestaltung eröffnen. (ebd.)

Es ist unübersehbar, dass sich in der Art der Argumentation – allen erklärten Versöhnungsabsichten zum Trotz – der Charakter der gesamten Kontroverse niederschlägt. Es geht um grobe Zuschreibungen: Bürokratie und Fremdbestimmung auf der einen, Subjekt und Autonomie auf der anderen Seite; sie können einer *sorgfältigen* Prüfung in *Auseinandersetzung* mit der reichen, bildungstheoretischen Tradition wie mit bildungspolitischen Ansätzen, die auf eine Institutionalisierung der Erwachsenenbildung zielten, auf keinen Fall standhalten.

Hier lässt sich nun an die Ausführungen von Karl und Siebert aus dem Jahre 1981 anschließen. Zunächst ist offenkundig, dass sich die Aufmerksamkeitsrichtung deutlich geändert hat. Ging es noch Anfang der 1980er Jahre beim Gegenstand erwachsenenpädagogischer Theoriebildung und Forschung wesentlich um die institutionalisierten Formen der Erwachsenenbildung, hat sich spätestens zu Beginn des neuen Jahrtausends die sich in Beruf und Alltag ereignende Bildung, besser die Entwicklung Erwachsener, in den Vordergrund geschoben. Problematisch wird dies, weil die Mahnung, sich permanent historisch zu vergewissern, dabei weithin missachtet wird. Ansonsten müsste auffallen, dass die gegenwärtig populären Ansätze der Kompetenzentwicklung und des selbstgesteuerten, außerinstitutionellen Lernens auf Praxen rekurrieren, die die Entwicklung der Menschheit begleitet und überhaupt erst möglich gemacht haben. Nicht das lebensbegleitende Lernen, sondern die *Institutionalisierung* von Bildung, die Durchsetzung der Schulpflicht u. Ä. sind historisch junge Phänomene, vor die man mit dem entschiedenen Plädoyer für Kompetenz (statt Qualifikation) zurückgeht. Dass „spezifische Lernkulturräume" (neben den Bildungsinstitutionen) in unserer Zeit entstehen (vgl. ebd., S. 72), ist ein (historischer) Irrtum, der allenfalls geringfügig relativiert wird, wenn in diesem Zusammenhang die Bedeutung der so genannten neuen Medien betont wird (vgl. ebd.). Nur solange man *behauptet*, etwas Neues entdeckt zu haben (vgl. etwa ebd., S. 71), kann man sich die Mühe sparen, zu *begründen*,

Online: http://www.die-bonn.de/doks/wittpoth0703.pdf

warum man auf Formen setzt, die spätestens im 19. Jahrhundert als unzureichend angesehen wurden.

Eine historische Vergewisserung hätte sich schließlich – gerade in Deutschland – darauf zu besinnen, dass die Prinzipien und Werte, die der Forderung nach Kompetenzentwicklung zugrunde liegen (etwa: Betonung der Selbsttätigkeit, Ausgehen vom Menschen (‚Kinde'), pädagogischer Ausgriff auf die Lebenswelt), in der Reformpädagogik eine wesentliche Rolle gespielt haben, einer pädagogischen Bewegung also, die dem aufkommenden Nationalsozialismus zumindest wenig entgegenzusetzen hatte.

Es mangelt aber nicht nur an historischer, sondern auch an empirischer Vergewisserung. Das beinahe durchgängige Argumentationsmuster hat an zentraler Stelle einen blinden Fleck. Gegen bloße, in einschlägigen Institutionen vermittelte Bildung bzw. den Erwerb von Qualifikationen wird in der Regel eingewandt, dass diese nicht ausreichen, in Beruf und Lebenswelt kompetent zu handeln. Daraus wird die Konsequenz gezogen, *unmittelbar* im Sinne der Kompetenzsteigerung tätig werden zu wollen. Systematisch ungeklärt bleibt dabei, *welche Bedeutung* das in Bildungsprozessen erworbene – heute als „träges" nur noch diskreditierte – Wissen für kompetentes Handeln hat. Dass vieles von dem, was Menschen in schulischem und hochschulischem Unterricht, aber auch in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung *inhaltlich* lernen, nicht zur Anwendung gelangt, ist eine Binsenweisheit. Geläufig ist uns ebenso, dass exzellente Examina nicht *die Gewähr* dafür bieten, dass berufliche Anforderungen gut bewältigt werden. Vergegenwärtigt man sich allerdings, dass kaum ein Mensch, der heute in seinem alltäglichen und beruflichen Leben Verantwortung trägt, in den Genuss Kompetenz steigernder Maßnahmen im Sinne der aktuelle Diskussion gekommen ist, und dass gleichwohl Beachtliches geleistet wird, dann liegt doch die Frage nach den *Zusammenhängen* zwischen traditioneller Bildung und gelingendem Leben bzw. Arbeiten auf der Hand. Solange diese Frage nicht (empirisch) geklärt ist, bleibt es außerordentlich riskant, der Kompetenzentwicklung gegenüber der Vermittlung von Wissen und Qualifikationen eine Leitfunktion zuzuweisen (vgl. ebd., S. 72).

Eine weitere Mahnung zu Beginn der 1980er Jahre bezog sich auf den Umgang der Erwachsenenpädagogik mit Theorien und Befunden anderer Wissenschaftsdiziplinen. Dabei ging es seinerzeit vor allem um die Versozialwissenschaftlichung. Heute hat sich auch in dieser Hinsicht das Blatt gewendet. Die reichhaltigen und für die Erwachsenenbildung in vielen Hinsichten relevanten sozialwissenschaftlichen Theorietraditionen finden nur noch wenig Beachtung. Gerade im Blick auf das lebensbegleitende Lernen und die Kompetenzentwicklung sind sie von der allgemeinen Systemtheorie und Psychologie als Bezugsdisziplinen verdrängt worden. Das hat unter anderem zur Konsequenz, dass die Subjekte, die über die selbstorganisierte Entwicklung ihrer Dispositionen Autonomie gewinnen sollen (vgl. ebd., S. 71), eigentümlich schwerelos geraten. Dass Dispositionen strukturierte und *strukturierende* Strukturen zugleich sind (Bourdieu), ihnen also immer Hemmendes, Begrenzendes innewohnt, dass Menschen, denen man Selbstorganisation verordnet, nur auf den ersten Blick befreit, tatsächlich

Online: http://www.die-bonn.de/doks/wittpoth0703.pdf

aber der habitualisierten Fremdsteuerung überlassen werden, dass Lernen im sozialen Umfeld (vgl. ebd., S. 73) über dieses Umfeld selten hinausführt, erscheint nicht einmal mehr *als Möglichkeit* am Horizont. Nur so kann das gängige Muster funktionieren, demzufolge es einen zweifelsfreien Fortschritt darstellt, Menschen nicht länger verbändepolitisch geprägten Institutionen (s. o.) auszuliefern, in denen über ihre Köpfe hinweg Bildungsziele definiert werden, die ihnen im Leben nicht weiterhelfen.

Das letzte, eingangs aufgeworfene Problem betrifft die Bedeutung von Begriffen. Während der – als idealistisch kritisierte – Bildungsbegriff zu Beginn der 1980er Jahre vom besser operationalisierbaren Lern- und Qualifikationsbegriff bedrängt wurde (s. o.), geraten nun der Bildungs- und der Qualifikationsbegriff durch den Lern- und Kompetenzbegriff unter Druck. Im Blick auf das Lernen ergibt sich dabei das Problem, dass es sich zusehends weniger vom Leben oder vom Handeln unterscheiden lässt, weil es sich vorzugsweise selbstgesteuert in deren Vollzug ereignen soll (und von daher auch – konsequent – von manchen Autor/inn/en mit dem Attribut des „Natürlichen" versehen wird). Die Opposition, die zwischen dem Bildungs- und dem Kompetenzbegriff inszeniert wird, ist zumindest dann schwer nachzuvollziehen, wenn man sich auf die Differenziertheit bildungstheoretischer Diskussionen einlässt. Bereits die Erinnerung an ein für die deutsche Erwachsenenbildung nicht unwesentliches Bildungsverständnis müsste nachdenklich stimmen. Versteht man mit dem Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1963) Menschen als gebildet, „die in dem ständigen Bemühen leben, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln", dann ist unklar, wie sich Kompetenzbegriffe, denen „die Entwicklung eines Potentials zum selbständigen Handeln in unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen" (ebd., S. 71) gemein ist, davon unterscheiden (abgesehen davon, dass die Menschen nicht mehr verstehen müssen, was sie tun).

4. Heute hier, morgen dort …

Betrachtet man die drei angesprochenen Texte als Dokumente für relevante Strömungen des Denkens in der Erwachsenenpädagogik zu der jeweiligen Zeit, dann ergibt sich ein ambivalentes Resümee. Ohne Zweifel ist unser Diskurs offen für Entdeckungen. Er schließt sich nicht hermetisch ab und kreist nicht um sich selbst – das ist durchaus als positiv zu bewerten. Allerdings werden dabei immer wieder Ansätze und Erkenntnisse, die eine zeitlang Relevanz für sich beanspruchen (können), sehr schnell und leichten Herzens aufgegeben. Auf diese Weise gelingt es nicht, einen Bestand an Wissen aufzubauen, der bis auf Weiteres als gesichert angenommen und nur nach Maßgabe neuer Erkenntnisse behutsam modifiziert wird. Vielmehr setzen das Denken und Theoretisieren immer wieder an neuen Punkten an und erfinden dabei manches neu, von dem wir wissen (können), dass es historische Vorläufer hat, mit denen auseinanderzusetzen sich bereits in dem Sinne lohnt, dass man zu differenzierteren und tragfähigeren Aussagen gelangt. Auch die Konjunkturen in der Wahrnehmung dessen, was in relevanten Nachbardisziplinen geschieht, sind wenig geeignet, Wissensbestände zu sichern. Die

Online: http://www.die-bonn.de/doks/wittpoth0703.pdf

gegenwärtig starke Konzentration auf (selbstorganisiertes) Lernen und Kompetenz in mehr oder weniger deutlicher Abgrenzung von Bildung ist für die Erwachsenenpädagogik besonders brisant. Das Lernen als Gegenstand hat die Pädagogik generell bereits an die Psychologie verloren. Geht es nun unter dem Stichwort Kompetenz vor allem darum, Lebens- und Arbeitsbedingungen zu fordern, in denen sich Persönlichkeit gut entwickeln kann, dann ist die Erwachsenenpädagogik nur noch ein zartes Stimmchen in einem großen Chor, der von anderen dominiert wird. Aber nicht nur im Sinne des Selbsterhalts, sondern auch und vor allem im Sinne derer, deren Kompetenz sich entwickeln soll, lohnt es, weiterhin darüber nachzudenken, aus welchen Gründen und mit welchen Zielen Menschen welches Wissen in welchen Formen vermittelt werden soll und kann – also über das, was man Bildung nennt.

Zum „Nachlesen"

Die hier besprochenen Beiträge sind als PDF-Dokumente über die „Recherche" auf der Homepage des REPORT unter www.report-online.net zu finden und stehen zum kostenlosen Download zur Verfügung.

Erpenbeck, J./Weinberg, J. (2004): Bildung oder Kompetenz – eine Scheinalternative? In: REPORT, H. 3, S. 69–76
Karl, Chr./Siebert, H. (1981): Theoriebildung in der Erwachsenenbildung, Teil 1. In: REPORT, H. 8, S. 6–21
Siebert, H. (1992): Keine Zeit für Theorie? In: REPORT, H. 30, S. 77– 82

Literatur

Lutz, B. (1989): Der kurze Traum immerwährender Prosperität. Eine Neuinterpretation der industriell-kapitalistischen Entwicklung im Europa des 20. Jahrhunderts. Frankfurt a.M. u.a.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/wittpoth0703.pdf