

Offenheit als Stärke von Erwachsenenbildung

Sebastian Lerch

Zusammenfassung

Erwachsenen- und Weiterbildung ist ein heterogenes, vielschichtiges und vielfältiges Handlungsfeld. Das wird u. a. durch unterschiedliche Logiken, Ziele, Aufgaben und Akteur*innen bedingt. Es scheint zugleich lohnenswert, einen „Kern“ zu identifizieren und sich an diesem in Denken und Handeln zu orientieren. Mit „Bildung“ wird dieser Raum erschlossen, markiert und bleibt offen für die Vielfalt erwachsenenpädagogischen Tätigseins.

Offenheit · Professionalität · Haltung · Bildung

abstract

Adult and further education is a heterogeneous, multi-layered and diverse field of action. This is due, among other things, to the great variety of logics, goals, tasks and actors. At the same time, it seems advisable to identify a "core" and to orient oneself towards this core in both thought and action. Through "education" this space is made accessible, marked, and kept open to the diversity of adult education.

openness · professionalism · attitude · education

Offenheit als Stärke von Erwachsenenbildung

Sebastian Lerch

In ihrem Beitrag „Einsätze für eine Genealogie des erwachsenenpädagogischen Blicks“ entwirft Ulla Klingovsky auf der Grundlage einer genealogischen Sondierung einen Vorschlag, der plausibel annimmt, dass es sich lohnt, „die Frage nach der Bildung in der Erwachsenenbildung offen zu halten“ (Klingovsky 2019, S. 5). Ich möchte den Beitrag aufnehmen und im Hinblick auf Gegen-, Eigen- und Andersdenken meinerseits durch die Benennung von drei Fragen daran anknüpfen, zugleich aber nicht nur bei einer weiteren Öffnung des erwachsenenpädagogischen Feldes stehenbleiben, sondern versuchen, die gestellten Fragen auch zu beantworten: Was meint Offenheit? Was heißt erwachsenenpädagogischer Blick? Weshalb wird Bildung in Erwachsenenbildung nicht weiter thematisiert? Das Benennen gerade dieser drei Fragen hat unterschiedliche Gründe, ihnen gemeinsam und ganz zentral scheint mir aber die historisch gewachsene Relevanz (Dräger 1981), die mitgängige semantische Offenheit sowie die Anwendbarkeit auf unterschiedliche Felder (Praxis, Wissenschaft und Politik) der darin verhandelten Aspekte (Offenheit, erwachsenenpädagogischer Blick, Erwachsenenbildung). Daneben möchte ich so zum Gestalten im Feld und des Feldes Impulse und Anregungen geben, denn obwohl Klingovsky das Feld der Erwachsenenbildung als vielschichtig, heterogen, als aktuell besonders bedeutungsvoll skizziert, nimmt sie zu Recht auch ein Problem der *Wirkmächtigkeit* wahr, da viele unterschiedliche Interes-

sen, Verflechtungen und Machtverhältnisse in ihm vorhanden sind. Daher werde ich mit Aufforderungen an die im heterogenen Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung Tätigen in Wissenschaft, Praxis und Politik schließen.

1. Was meint Offenheit?

Als eine mögliche Antwort auf die Vielfalt und Heterogenität des erwachsenenpädagogischen Feldes (Wittpoth 2000) benennt Klingovsky ‚Offenheit‘. Damit komme ich zur ersten Frage: Was ist gemeint, wenn die Frage nach der Bildung in der Erwachsenenbildung ‚offen‘ gehalten werden soll? Ein Versuch, das Offene zu bestimmen, kann, nimmt man das Wort selbst ernst, nur notwendigerweise scheitern. Denn etwas, das als ergebnis- und deutungsoffen, nicht festgelegt gilt, beinhaltet das Unabschließbare und ist damit per se nicht bestimmbar. Die semantische Analyse der Offenheit intendiert daher kein vollständiges Erschließen, sondern ein Aufschließen von Möglichkeiten, die im Begriff liegen und für Theorie, Empirie und Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung Relevanz besitzen. Diese Bestimmung scheint zentral und auch im Sinne des Beitrags richtig zu sein, denn Offenheit als Antwort ist keine Unbestimmtheit als Schwäche, sondern sie ist eben eine Öffnung als Chance, es geht dieser Offenheit um das bewusste Nicht-Festlegen, zugleich aber auch darum, das Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung zu markieren. Offenheit könnte hier als Haltung (vgl. weiter unten) gegenüber Problemstellungen, aber auch grundsätzlich in der Arbeit mit Menschen verstanden werden; neben In-

dividuen lässt sich Offenheit aber auch auf Organisationen beziehen, deren zentrale Bestimmung dann etwa in Durchlässigkeit gesehen werden kann, also in einem Hin und Her in und durch gegebene Bedingungen. Eine andere Möglichkeit wäre es, das Offene als Vagheit oder Unentschlossenheit zu skizzieren – genau das aber ist mit Klingovsky abzulehnen. Vielmehr ist die Offenheit als positives und zentrales Merkmal, als Bestimmungsversuch und nicht als Bestimmung zu verstehen. Es lässt sich festhalten: Offenheit kennt weder einen eindeutigen Ursprung, noch Ausgang, noch Inhalt, gerade daher scheint sie begrifflich und semantisch für den Versuch einer genealogischen Beschreibung des erwachsenenpädagogischen Feldes und ihrer Perspektiven besonders geeignet.

2. Was heißt erwachsenenpädagogischer Blick?

Diese selbstverständlich anmutende Frage ist eine der Kernfragen der Erwachsenenbildung und wird immer wieder und aufs Neue gestellt (u. a. Klingovsky 2016) und immer wieder zu stellen sein. Freilich, so könnte man sagen, hat die Erwachsenenbildung seit Jahren und Jahrzehnten um ihr Selbstverständnis gerungen (u. a. Otto 2004) und es würde ausreichen, dass sie nun in den jeweiligen Ausdifferenzierungen und Segmenten (u. a. Personalentwicklung, politische Bildung) diskutiert und wahrgenommen wird. Das ist sicher eine nachvollziehbare Annahme (Klingovsky 2019, S. 9), allerdings würde sich dann die erwachsenenbildnerische Perspektive in den jeweiligen Feldern immer anders darstel-

len; freilich muss sie das, aber vielleicht gibt es doch einen erwachsenenpädagogischen Kern (Klingovsky 2019, S. 8), unabhängig davon, ob wissenschaftlich, politisch, praktisch gearbeitet wird – und dieser ‚Kern‘ liegt eben in jener Offenheit, bei der eine gewisse Beliebigkeit vermutet werden könnte, die aber gerade als Anschlussfähigkeit und positive (und durchaus kritische) Grundhaltung gegenüber Menschen, Themen und Entwicklungen eine Stärke erwachsenenpädagogischen Denkens und Tuns darstellt. In Abgrenzung zu anderen Fächern oder Disziplinen ist Erwachsenenbildung zudem immer wieder angefragt, ihr eigenes Verständnis zu schärfen, und dies auch deshalb, da ihre Texte häufig durch unterschiedliche Disziplinen und Perspektiven angereichert sind, die manchmal schwer zulassen, von einem rein andragogischen Text zu sprechen. Nimmt man beides auf, die Heterogenität des Feldes sowie die Heterogenität der Beiträge, so scheint es auf den ersten Blick vielleicht wenig sinnvoll, die Frage nach *dem* erwachsenenpädagogischen Blick zu stellen. Ich glaube, sie ist aber genau richtig gestellt, weil sie ein Weiterdenken an Perspektiven von Kernaufgaben und Grundhaltungen der Erwachsenenbildung eröffnet. Und ich denke, sie lässt sich beantworten, und zwar in doppelter Weise: (a) Das Denken und Handeln in unterschiedlichen Feldern und Segmenten stellt freilich im Rahmen professioneller Ausbildung, von Quereinstiegen usw., eine besondere Herausforderung dar, ist aber gleichsam eine Stärke, die als solche nicht immer bewusst erscheint und daher als erwachsenenpädagogische Offenheit stärker in den Blick genommen werden müsste. Professionell begleiten, beraten, moderieren

als Aufgaben sind dabei eben, etwa neben der inhaltlichen Arbeit, nicht einfach als beiläufig zu gestaltende Tätigkeiten zu betrachten, sondern sie sind Kern des professionell (erwachsenen-)pädagogischen Tuns. (b) Damit verbunden ist ein zweiter Aspekt, nämlich der einer erwachsenenpädagogischen Haltung. Diese könnte zwar durch Ausbildung oder Arbeit beeinflusst sein, sie ist aber auch eine Grundhaltung „in der jeweiligen praktischen und/oder forschenden Arbeit mit Menschen“ (Lerch, Getto & Schaub 2018, S. 603). Haltung existiert in allen (erwachsenen-)pädagogischen Handlungsfeldern und bietet „einen Orientierungsrahmen, vor dem in Theorie, Praxis und Empirie gehandelt wird“ (Lerch et al. 2018, S. 603-604).

3. Weshalb wird Bildung in Erwachsenenbildung nicht weiter thematisiert?

Diese Frage wird zunächst von Klingovsky selbst beantwortet (Klingovsky 2019, S. 6, 9 u. 10): Bildung wird durch andere Begriffe wie Lebenslanges Lernen, permanente Weiterbildung, Kompetenzentwicklung, Selbstoptimierung ersetzt, für Bildung als „Unterbrechung“ (Pongratz 2010, S. 10), als Suchbewegung (Klingovsky 2019, S. 12), ist weder Raum noch Zeit, denn sowohl die Idee der Bildung als auch die mit ihr arbeitenden Akteur*innen, so könnte man weiter sagen, sind selbst in einer Steigerungslogik verhaftet. Diese Logik wird durch Messungen (u. a. Lernergebnisse, Kennzahlen) (Schirlbauer 2005) unterstützt, für die anstrengenden und nicht immer sofort sichtbaren Bildungspro-

zesse ist keine Zeit. Bildung als individuelles Konzept freilich bleibt gesellschaftlich gerahmt, beides bedingt sich wechselseitig. Begriffe wirken auf Wirklichkeit hin und Wirklichkeit beeinflusst Begriffe: „Sie haben somit eine deskriptive *und* eine normative Seite, sie beschreiben Realität und drücken gleichzeitig dieser Realität ihren Stempel auf“ (Seitter 2000, S. 132; Bödeker 2006, S. 107-108). Das zeigt sich etwa an gegenwärtigen Begriffen wie digitale Bildung oder Outcome-Orientierung. Gerade angesichts gesellschaftlicher Transformationen, die mit Chancen und Risiken verbunden sind, aber ist es Aufgabe von Erwachsenenbildung, weiterhin eben auch Bildung zu thematisieren. Bildung ist nicht nur individuell, gesellschaftlich/politisch oder wirtschaftlich gewinnbringend, sondern sie verhilft Subjekten und Kollektiven zu eigener Zeit, zu Irritation oder Erfahrungen, die nicht immer (unmittelbar) nutzbar sein müssen. Sich-Bilden benötigt das Arbeiten am eigenen Ich, an neuen Gegebenheiten. „Es bedarf des Austauschs eines Selbst mit der Welt, nicht um sich einfangen zu lassen und sich gegenüber der (beruflichen) Welt anzudienen, sondern um sich zu bilden, sich und seine Lücken anzunehmen, sie nicht als Fatale zu begreifen, sondern als kreative Möglichkeit zu sich zu kommen und sich mit sich selbst zu befreunden“ (Lerch 2016, S. 105). Solche Bemühungen oder Ermöglichungsräume werden in Wissenschaft und Praxis weniger aufgenommen, weil alle Akteur*innen selbst wieder in Verflechtungen eingebunden sind, die sie zu bestimmten Notwendigkeiten (z.B. Themen für Drittmittel, Fördergelder für VHS-Kurse) drängen und denen sie nicht immer widerständig begegnen können,

müssen, sollen und auch nicht immer dürfen. Gleichwohl ist und bleibt Bildung mit Klingovsky (2019) und Wimmer (2016) zentraler Anker der Erwachsenenbildung (mit oder ohne begriffliche/r Nennung), denn: „Wir wissen nichts über die Bestimmung des Menschen und wir wissen nichts über die zukünftige Bestimmung der gesellschaftlichen Ordnung, die dieser entspricht“ (Klingovsky 2019, S. 11). Kein anderer Begriff kann folglich Bildung derart ersetzen, dass Gesagtes und Gedachtes, Verborgenes und Offenes, Eindeutiges und Vieldeutiges erhalten bliebe und der zugleich für Wissenschaft, Praxis und Politik eine Richtschnur in Denken und Handeln darstellt – wenn das auch nicht immer allen Akteur*innen bewusst bzw. nicht klar ist, was genau in einem solchen Bildungsbegriff mitgänglich ist. Es ist demgemäß Aufgabe der Erwachsenenbildung, einen nicht eindeutigen, deutungsoffenen Bildungsraum zu markieren (Klingovsky 2019, S. 12), zu gestalten und in diesen einzutreten. Damit ist keine Einschränkung erwachsenenpädagogischen Denkens und Handelns verbunden, sondern das Suchen und das Festlegen von Markierungslinien ist als heuristischer Rahmen für Theorie, Praxis und Empirie zu verstehen.

4. Aufforderungen an Wissenschaft, Praxis und Hochschulbildung

Aus den vorangegangenen Kommentierungen und dem Weiterdenken ergeben sich einige Konsequenzen, die holzschnittartig und stark vereinfacht hier auf drei unterschiedliche Praktiken bzw. Handlungsfelder hin zu

Aufforderungen an die im Feld (Forneck & Wrana 2005) Tätigen verdichtet werden können:

(1) Für den Kontext der *Wissenschaft* kann abgeleitet werden, dass es lohnenswert und für eine erziehungswissenschaftliche Perspektivierung wichtig ist, an Offenheit festzuhalten und damit weiterhin allen Forschungen Raum zu geben und nicht zu starke Strukturierungen, Ausrichtungen und Verengungen vorzugeben. Auch irritierende, widerständige und auf den ersten Blick vielleicht weniger „ertragreiche“ Forschung gehört dazu; so kann weiterhin die Vielfalt an Methoden, Zielen, Aufgaben und Bereichen der Erwachsenen- und Weiterbildung abgebildet werden; zudem kann so der durch Klingovsky geforderte offene Bildungsraum beschrieben werden und das vielfältige, heterogene Feld der Wissenschaft der Erwachsenen- und Weiterbildung bliebe erhalten.

(2) Im Bereich der *Praxis* muss der jeweilige Handlungsrahmen ebenso berücksichtigt werden wie die Verflechtung der unterschiedlichen Bereiche (Wissenschaft, Praxis, Politik) (Wittpoth 2005). Der thematische Rahmen einer Veranstaltung, aber auch grundsätzlicher die politische, wissenschaftliche oder praktische Ausrichtung spielen eine wichtige Rolle bei der Erfassung und dem konkreten Handeln in einem jeweiligen erwachsenenpädagogischen Rahmen, der von allgemeiner über soziale bis hin zu betrieblicher Logik reichen kann. Solche (Handlungs-)Rahmen geben eine Begrenzung und nur in solchen Rahmen macht (erwachsenen-)pädagogisches Handeln letztlich Sinn, wobei freilich

auch Ziele und Werte, wie beispielsweise Optimierung, Demokratiefähigkeit, Verantwortungsbewusstsein oder Bildung, bedacht werden müssen (Wimmer 2016; Wimmer 2002; Klingovsky 2019): Bildung als Problem kann und muss gerade aktuell in der Erwachsenenbildung auch das Politische aufnehmen (Faulstich 2015), und durch Irritationen Menschen nicht nur zu funktionalem Lernen, sondern auch zu emanzipatorischem Lernen, zu Demokratiefähigkeit, kritischem Denken oder Gelassenheit ermutigen.

(3) *Hochschulbildung* sollte zunächst in einem Bildung und akademische Ausbildung fördernden Rahmen erfolgen können. In diesem Rahmen ist es dann wichtig, dass Studierende neben fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Fähigkeiten sich noch bilden können und dürfen und zudem eine erwachsenenpädagogische Haltung ausbilden können. Hierzu ist es erforderlich, ab und an das Denken und Handeln in einer Verwertbarkeitslogik zu unterbrechen (Pongratz 2010; Lerch 2016). Kritische und widerständige Haltung (Ludwig 2011) hilft Studierenden in ihrer späteren beruflichen Tätigkeit, die mitunter durch einen Wechsel von Zielen, Logiken, Handlungsfeldern gekennzeichnet sein wird. Damit ist zugleich eine mögliche Antwort auf Klingovskys Frage nach dem erwachsenenbildnerischen Kern gegeben (Ludwig 2011, S. 1, 7 u. 9): Der Kern ist eine reflektierte und eine sich am bildenden Menschen orientierte Haltung in der erwachsenenpädagogischen Arbeit.

Literatur

- Bödeker, H. E. (2006). Begriffsgeschichte als Theoriengeschichte – Theoriengeschichte als Begriffsgeschichte. Ein Versuch. In R. Casale, D. Tröhler & J. Oelkers (Hrsg.), *Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung* (S. 91-119). Göttingen: Wallstein.
- Dräger, H. (1981). Aus gegebenem Anlaß: Thesen zum Verhältnis von Historie und Theorie in der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. In W. Mader, *Theorien zum Prinzip der Teilnehmerorientierung* (S. 1-14). Universität Bremen.
- Faulstich, P. (2015). *Erwachsenenbildung und Gemeinwohl. Bildung nach der Postmoderne*. Verfügbar unter <https://erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/meb15-25.pdf> [09.04.2019].
- Forneck, H. J. & Wrana, D. (2005). *Ein parzelliertes Feld*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Klingovsky, U. (2016). Erwachsenenpädagogische Professionalität. Einsätze für eine professionalisierte gesellschaftliche Praxis. *Zeitschrift für Weiterbildung*, 2016 (6), 14-17.
- Klingovsky, U. (2019). Einsätze für eine Genealogie des erwachsenenpädagogischen Blicks. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 2 (1), 5-22.
- Lerch, S. (2016). Mut zur Lücke. Über das Potenzial von Brüchigem, Ungesagtem und (un)möglichen Freiheiten im Rahmen von (Hochschul-)Bildung. In M. Ostertag & T. Miller (Hrsg.), *Hochschulbildung. Wiederaneignung eines existentiell bedeutsamen Begriffs* (S. 101-110). Stuttgart: Lucius & Lucius.

- Lerch, S., Getto, M. & Schaub, J. (2018). Haltung. Ein (erwachsenen-)pädagogisches Thema? *Pädagogische Rundschau*, 72 (5), 599-607.
- Ludwig, G. (2011). Kritik als Haltung unter universitären Bedingungen. *Kurswechsel*, 2011 (1), 117-125.
- Otto, V. (2004). Erwachsenenbildung als Beruf und Profession. Anmerkungen zur Verberuflichung der Erwachsenenbildung. *Die Österreichische Volkshochschule (ÖVH). Magazin zur Erwachsenenbildung*, 55 (4), 34-40.
- Pongratz, L. A. (2010). *Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße*. Bielefeld: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schirlbauer, A. (2005). Beurteilt, Gemessen, Gerankt. Über Menschenführung in der Postmoderne. In K. Klement (Hrsg.), *Das Messbare und das Eigentliche oder die Gewichtung des Menschen in einer Welt der Zahlen, Fakten und Quoten* (S. 31-40). Innsbruck: Innverlag.
- Seitter, W. (2000). *Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Wimmer, M. (2002). Bildungsruinen in der Wissensgesellschaft. Anmerkungen zum Diskurs über die Zukunft der Bildung. In I. Lohmann & R. Rilling (Hrsg.), *Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft* (S. 47-68). Opladen: Leske & Budrich.
- Wimmer, M. (2016). *Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Wittpoth, J. (2000). Entgrenzung der Erwachsenenbildung. In F. Horváth & K. Weber (Hrsg.), *Mit Weiterbildung zu neuen Ufern* (S. 10-14). Bern et al.: Haupt.
- Wittpoth, J. (2005). Autonomie, Feld und Habitus. Anmerkungen zum Zustand der Erwachsenenbildung in der Perspektive Bourdieus. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 55 (1), 26-36.

Sebastian Lerch, Jun.-Prof. Dr. habil, Juniorprofessor für Lebenslanges Lernen (Arbeitsgruppe Erwachsenenbildung und Weiterbildung) an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Lehr- und Forschungsschwerpunkte: (Selbst-)Kompetenz, Professionalität und Profession, kulturelle Erwachsenenbildung sowie Interdisziplinarität

✉ selerch@uni-mainz.de
