Kritik eines Modells

ERWACHSENE ALS FREIE LERNER

Thomas Fuhr

Der bzw. die mündige Erwachsene, der/die freiwillig an freien Bildungsangeboten teilnimmt, ist eine Grundannahme zentraler Theorien und Praxen der Erwachsenenbildung. Der folgende Beitrag unterzieht diese Leitfigur einer mehrdimensionalen Kritik und fragt: Wie frei sind die Nachfrager von Erwachsenenbildung? Sind die Angebote der Erwachsenenbildung immer auf Freiwilligkeit hin konzipiert? Und ist es tatsächlich so, dass Erwachsene, weil sie frei sind, nicht belehrt werden wollen und nicht belehrt werden sollen? Der Beitrag argumentiert, dass es eine Vielfalt von Diskursen und Kulturen des Lernens und Lehrens gibt. Mit ihnen reflexiv umzugehen, ist zeitgemäßer, als die Leitfigur des Erwachsenen als grundlegend für die gesamte Erwachsenenbildung anzusehen.

Die Theorieentwicklung zur Erwachsenenbildung hat sich seit ihrem »take off« um das Jahr 1970 herum an dem Modell der freien Erwachsenenbildung orientiert, das in diesen Jahren in den Erwachsenenbildungsgesetzen der Länder rechtlich verstetigt wurde. Nach diesem Modell bringen freie und kommunale Träger in Selbstbestimmung ein Angebot aus, das für alle Erwachsenen offen steht. So bestimmt beispielsweise das baden-württembergische Weiterbildungsförderungsgesetz zwar die allgemeinen Ziele der Weiterbildung: »Die Weiterbildung hat die Aufgabe, dem Einzelnen zu helfen, im außerschulischen Bereich seine Fähigkeiten und Kenntnisse zu vertiefen, zu erweitern oder zu erneuern. Sie umfasst auf der Grundlage des Grundgesetzes und der Landesverfassung die allgemeine Bildung, die berufliche Weiterbildung und die politische Bildung. Die Weiterbildung soll den Einzelnen zu einem verantwortlichen Handeln im persönlichen, beruflichen und öffentlichen Bereich befähigen und damit der freien Gesellschaft im demokratischen und sozialen Rechtsstaat dienen« (WeitBiFöG BW § 1 (2)). Ansonsten gilt aber die Angebotsfreiheit: »Durch die öffentliche Förderung der Weiterbildung werden das Recht auf Selbstverwaltung und selbständige Programmgestaltung, die Freiheit der Lehre sowie die unabhängige Auswahl der Leiter und Mitarbeiter nicht berührt« (§ 4 (1)).

Erwachsene dürfen lernen

Die Träger sind in der Angebotsgestaltung ebenso frei wie die Adressaten in ihrem Nachfrageverhalten. Dass unter diesen Bedingungen Lehr-/Lernprozesse zustande kommen, wird in Anlehnung an Tietgens (1986) oftmals als doppelte »Suchbewegung« bestimmt: Die Erwachsenenbildung sucht danach, Erwachsene bei ihren Suchbewegungen zu unterstützen. Die Suchbewegungen der Erwachsenen werden als frei verstanden. Erwachsene sind mündig und deshalb frei, Angebote der Erwachsenenbildung anzunehmen oder auch nicht. Erwachsene unterscheiden sich von Kindern und Jugendlichen dadurch, dass sie lernen dürfen, vielleicht auch sollen, aber nicht müssen. Die Erwachsenenbildung wirbt für ihre Angebote, aber sie zwingt niemanden zur Teilnahme und kann selbst wiederum nicht gezwungen werden, bestimmte Angebote auszubringen.

Der Erwachsenenbildung liegt eine grundlegende kategoriale Unterscheidung zwischen Kindern und Jugendlichen einerseits und mündigen, freien Erwachsenen andererseits zugrunde. Diese Unterscheidung ist keineswegs selbstverständlich. In der politischen Bildung hat sie sich nie ganz durchgesetzt; hier ist eher die Differenz zwischen der schulischen politischen Bildung einerseits und der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung von einiger Bedeutung. Die erste Rahmenprüfungsordnung von 1968 für den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft hat die Studienrichtung »Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung« vorgesehen; erst in der zweiten Rahmenprüfungsordnung aus dem Jahr 1989 wurde die außerschulische Jugendbildung abgetrennt. Kurz danach wurde die Leitkategorie des Erwachsenen in den Diskursen um das lebenslange Lernen wieder erschüttert. In diesen Diskursen werden weniger die Differenzen zwischen dem Lernen in der Kindheit und im Erwachsenalter als vielmehr die Kontinuität der Formen und Inhalte des Lernens im Lebenslauf betont.
Es gibt also sowohl Diskurse, die sich der Kategorie des freien, mündigen Erwachsenen direkt oder eher implizit bedienen, als auch Entwicklungen in Theorie und Praxis, die sie herausfordern. Die Diskurse wurden bisher kaum zusammengeführt oder in ihrer Komplexität analysiert.

Die Angebotsstruktur der Weiterbildung

Im Folgenden werden die mit dem Erwachsenenbegriff ausgelösten Spannungen für zwei Ebenen deutlicher herausgearbeitet, zum einen für die Ebene

Online: http://www.diezeitschrift.de/42013/erwachsenenbildung-04.pdf

des Systems und der Angebotsstruktur der Weiterbildung und zum anderen für die Ebene des Lehr-/Lerngeschehens. Auf der System- und Angebotsebene ist es durchaus nicht immer so, dass Erwachsenenbildung als freies Angebot an freie und mündige Erwachsene realisiert wird. Viele »Angebote« sind mehr oder weniger verpflichtend, so etwa Integrationskurse im Rahmen des Zuwanderungsgesetzes, Maßnahmen der Arbeitsverwaltung, Kurse der betrieblichen und beruflichen Weiterbildung oder, wenn wir nicht nur an die Erwachsenenbildung als System, sondern auch an andere Systeme des Lernens im Erwachsenenalter denken, einzelne Elemente von Hochschulstudiengängen. Form und Grad der Verpflichtung sind unterschiedlich. Integrationskurse sind für bestimmte Gruppen per Gesetz verpflichtend. Arbeitsamtsmaßnahmen können durch Sanktionen bei Nicht-Besuch durchgesetzt werden. Berufliche und betriebliche Weiterbildung sind zur Sicherung der Karriere oder auch nur zum Erhalt des Arbeitsplatzes erforderlich. Zum Besuch bestimmter Hochschulkurse werden Studierende im Rahmen der Prüfungsordnungen verpflichtet.
Die »Leitfigur« (Gonon/Kraus 2009, S. 775) des/der freien Erwachsenen wird dieser Pluralität von Lernformen nicht gerecht. Lernen ist innerhalb der durch Ländergesetze zur Weiterbildung geregelten Erwachsenenbildung freiwillig; außerhalb dieses Bereichs sind Erwachsene vielfach durchaus mit konkreten Lernerwartungen oder Lernzwängen konfrontiert. Erwachsenenbildung ist nicht nur Angebot, sondern auch Zwang.

Die Lehr-/Lernprozesse

Kommen wir zur zweiten Ebene, den Lehr-/Lernprozessen. Ein zentrales Element des Denkens in der Kategorie des freien Erwachsenen ist, dass Erwachsene nicht belehrt, sondern beim Lernen begleitet und beraten werden sollen. Erwachsenenbildung ist nicht Belehrung, sondern »facilitating«, wie es im Englischen genannt wird. Erwachsene sind durch frühere Lernerfahrungen und spezifische Lerninteressen geprägt, die bestimmen, was sie sich wie aneignen wollen. Um sie zu erreichen, muss man, so die gängige Annahme, ihre Vorerfahrungen, Interessen und Mündigkeit ernst nehmen. Erwachsenenbildung wird eher als Beratung oder Dialog verstanden denn als Belehrung. Kaum ein/e Erwachsenenbildner/in, der oder dem nicht der Slogan bekannt wäre: Erwachsene sind lernfähig, aber unbelehrbar.

Von guter Lehre profitieren

Dabei gibt es gute Gründe dafür, das Lernen durch Lehren ernst zu nehmen. Brookfield (2009) nennt ihrer drei: empirische, erfahrungstheoretische und kritische. In einer empirischen Studie hat er untersucht, wie sich Erwachsene mit geringer formaler Bildung von anderen anerkannte Expertise angeeignet haben. Diese Erwachsenen sehen sich oft als Teil eines größeren Netzwerks, zu dem auch Lehrpersonen gehören, mit deren Hilfe sie sich Wissen angeeignet haben. Selbststeuerung und Lernen durch Lehren sind nicht zwei Enden eines Kontinuums, sondern Kompetenzen zur Selbststeuerung können durch Belehrung erweitert werden. Das empirische Argument für das Lehren lautet: Erwachsene profitieren oft von guter Lehre, und nicht selten erwarten sie, dass sie effektiv belehrt werden.

Das erfahrungstheoretische Argument lautet, dass zum Lernen durch Erfahrung oftmals Lehrer/innen benötigt werden. Länger gelebt und etwas erlebt zu haben heißt noch lange nicht, dass das Erlebte zur Erfahrung wird. Erfahrung muss auch nicht unbedingt zur Erweiterung oder kritischen Evaluation des Denkens beitragen, sondern kann zur Bestätigung von Stereotypen und Vorurteilen benutzt werden. Lernen durch Erfahrung heißt, dass man Annahmen hinterfragt, die das bisherige Denken und Handeln gerahmt haben. Dazu benötigt man in der Regel Hilfe: Hinweise darauf, welche Rahmungen man verwendet, dass Alternativen zum bisherigen Denken überhaupt denkbar sind und welche alternativen Rahmen möglich wären. Erwachsenenbildner/innen verstehen sich deshalb nicht selten als Expert/inn/en für Umdeutungsprozesse, zu denen auch gehört, dass Erfahrungen der Dissonanz angestoßen werden.

Das kritische Argument für Lernen durch Lehren lautet: Erwachsene müssen im kritischen Denken unterstützt werden, damit sie lernen, dominante politische, ökonomische, rassistische, kulturelle Ideologien zu hinterfragen. Nur durch die Aneignung von entsprechendem Wissen kann es gelingen, die Gefangenheit im Common Sense, in scheinbar offensichtlichen Deutungen und im Alltagswissen aufzubrechen. Diejenigen, denen es vergönnt war, sich kritisch tiefer in Wissensgebiete einzuarbeiten, sind dazu verpflichtet, dieses Wissen denjenigen weiterzugeben, denen diese kritische Aneignung von Wissen bisher noch verschlossen geblieben ist.

Hilfe zur kritischen Reflexion

Ähnlich argumentiert Mezirow, wenn er meint, in der Erwachsenenbildung ginge es nicht nur darum, Erwachsenen das anzubieten, was sie selbst anfragten. Vielmehr müsse sie den Erwachsenen dabei helfen, »wie Erwachsene zu denken« (Mezirow 2000). Erwachsenenbildung könne als Praxis verstanden werden, die Menschen unterstützt, welche ihr Verstehen, ihre Fertigkeiten und Haltungen weiter entwickeln wollen und alt genug sind, um für ihre entsprechenden Bemühungen selbst verantwortlich zu sein. Zentral ist dabei, dass die Erwachsenenbildung den Lernenden hilft, ihre Überzeugungen, Werte, Interpretationen, Gefühle und Denkgewohnheiten kritisch zu reflektieren, zu

Online: http://www.diezeitschrift.de/42013/erwachsenenbildung-04.pdf

validieren und nach ihnen zu handeln. Erwachsenenbildung ist nicht nur ein Angebot an autonome Lerner, sondern auch Anstoß zum Streben nach höherer Autonomie, wobei Autonomie hier nicht als absolute Freiheit verstanden wird, sondern eher als Fähigkeit der Bewältigung anstehender Herausforderungen. In diesem Zusammenhang sind Erwachsenenbildner auch dazu verpflichtet, alles in ihrer Macht Stehende zu tun, um einen gerechten Zugang zu Bildung zu ermöglichen und sich für gerechtere gesellschaftliche Strukturen der Unterstützung des Lernens zu engagieren. Mezirow denkt nicht, dass wir Erwachsene gegen ihren Willen zu transformativen Lernprozessen nötigen sollen, dass aber die Profession transformatives Lernen fördern sollte wo immer es möglich ist. Er spricht, so würde ich es nennen, der Profession eine Mission zu. Sie ist mehr als nur Dienstleistung, die sich nach dem geäußerten Willen der Auftraggeber richtet.

Diskurse, Kulturen, Philosophien

Wer die Vielfältigkeit in der Angebotsstruktur der Erwachsenenbildung bedenkt und die Gründe für Lernen durch Lehren erwägt, wird erkennen, dass es weiterer Analysen bedarf, um das komplexe Geflecht der Freiheit der Lernenden und des Angebots zu durchdringen. In jedem Fall ist die Erwachsenenbildung nicht nur Erfüllung der real geäußerten Wünsche der Adressaten beziehungsweise Lernenden, sondern sie hat wie erwähnt auch eine Seite des Zwangs (so bei den Integrationskursen, bei Maßnahmen der Arbeitsverwaltung oder in der betrieblichen Bildung) sowie eine paternalistische Seite. Paternalistisch sind das Erfahrungsargument und das kritische Argument nach Brookfield sowie die Position von Mezirow. Als paternalistisch bezeichne ich Eingriffe in die Freiheit einer Person, die in der Überzeugung getätigt werden, dass sie dieser Person nutzen (vgl. Fuhr 2003). Dieser Eingriff kann, muss aber nicht notwendig ein Zwang sein. Auch sanftere Formen der Beeinflussung können paternalistisch sein, etwa wenn Erwachsenenbildner bestimmte Lernwege unter Berufung auf ihre professionelle Kompetenz anraten oder einfordern. Oder wenn sie sich schlicht weigern, bestimmte Formen wie Vorträge oder Multiple-Choice-Tests zu benutzen, praxisorientierter und weniger reflexiv zu lehren, obwohl die Teilnehmer es so wünschen. In welchen Formen Paternalismus auftritt, ist ebenso wenig erforscht wie die Frage, unter welchen Bedingungen und in welchen Formen er gerechtfertigt, ja sogar geboten sein mag.

Die Vielfalt der Angebote und der Lehr-/Lernformen unter die Leitfigur des freien Erwachsenen zu stellen, scheint mir verfehlt zu sein. Vielmehr würde ich mit Pratt und Nesbit (2000) Erwachsenenbildung als durch »Diskurse« und »Kulturen« des Lehrens bestimmt ansehen. Diskurse sind Denksysteme, die auf Sprache beruhen und komplexe Netzwerke von sozialen Beziehungen und Regeln beinhalten. Es sind Mittel, mit denen Gruppen ihre sozialen Beziehungen aktiv gestalten und ordnen. Sie etablieren soziale Grenzen, die Autorität, Mitgliedschaft, Identität und Legitimität in einer Praxisgemeinschaft definieren. Diskurse sind nie wertneutral, sondern drücken dominante Ideologien, Werte, Überzeugungen und soziale Praktiken aus. Sie können deshalb eine »hegemoniale Funktion« (ebd., S. 119) einnehmen, indem sie dominante Ideen und Praktiken als normal und natürlich ausgeben. Solche Diskurse waren nach Pratt und Nesbit der behavioristische Diskurs, wie er im Instruktionsdesign der ersten Jahre benutzt wurde; der Diskurs des kompetenzorientierten, selbstgesteuerten Lernens nach Knowles, der in Nordamerika in den 1970er Jahren dominant war; der Diskurs des Lernens als Informationsverarbeitung, der unter anderem durch Robert Gagné mit geprägt wurde; der konstruktivistische Diskurs der 1980er Jahre; der durch Vygotsky und dann vor allem durch Lave und Wenger beeinflusste Diskurs des situierten Lernens, der Lernen nicht mehr psychologisch deutet, sondern es als eine soziale Praxis begreift. Ähnliche Diskurse können sicher auch für den deutschen Sprachraum herausgearbeitet werden.

Keine Normen oder allgemeingültigen Leitbilder

All diese Diskurse beinhalten präskriptive, generalisierte Modelle des Lehrens. Deshalb sind sie problematisch. Pratt und Nesbit schlagen vor, einen größeren Respekt für die Komplexität, die Pluralität und die ethische Seite des Lehrens und Lernen zu entwickeln. Es geht dann nicht mehr darum, allgemeingültige Leitbilder des Lernens aufzustellen, sondern offen zu sein für die Erwachsenenbildner/innen, die solche Allgemeingültigkeiten überprüfen, sich auf die vielfältigen und immer neuen Kontexte einstellen und sich um Verständigung mit den Lernenden über die Formen des Lernens und Lehrens bemühen. Die Theorie dient weniger dazu, allgemeine Empfehlungen oder gar Normen des Lernens und Lehrens zu begründen, sondern zu untersuchen, wie soziale, kulturelle, historische und theoretische Bedingungen das Lehren beeinflussen und wie im Lehren Macht benutzt wird. Es geht um die Etablierung einer »critically reflective practice« (ebd., S. 118) des Lehrens und der Theoriebildung, welche sich die Kräfte bewusst zu machen versucht, die unsere Diskurse prägen.

Pratt und Nesbit schlagen vor, dass wir die »Kulturen des Lehrens« untersuchen: (1) die komplexen Netze von Interpretationen und Bedeutungen, die die Erwachsenenbildner benutzen, um ihren Erfahrungen Sinn einzulegen, und (2) den Bereich der sozialen Beziehungen und Praktiken, denen sich die Betroffenen zugehörig fühlen. Beide Aspekte der Kultur sind durch Diskurse geprägt, aber auch durch soziale Strukturen, materielle Umwelten, Lehr-/

Online: http://www.diezeitschrift.de/42013/erwachsenenbildung-04.pdf

Lernmaterialien, Textbücher oder institutionelle Routinen.

Was als erwachsenengerecht zu gelten hat und welche Reichweite das Konzept des/der Erwachsenen überhaupt noch hat, kann nicht mehr in allgemeiner Weise beantwortet werden. Wenn es keine allgemeine Ethik der Erwachsenenbildung gibt, werden die vielfältigen Akteure der Erwachsenenbildung sich in der Unabgeschlossenheit, Pluralität und Diskursivität von Konzepten selbst verorten müssen. Sie könnten institutionelle und individuelle *Philosophies of Adult Education* entwickeln, eigene Ethiken, die explizieren, wie sie den Adressat/inn/en und Teilnehmer/inne/n begegnen wollen; Ethiken, denen sie sich verpflichten, die sie offenlegen und in regelmäßigem Dialog mit allen Stakeholdern kritisch weiter entwickeln (vgl. Fuhr 2009, 2012). Statt mit der Leitfigur des Erwachsenen auf ein vermeintlich sicheres Fundament zu bauen, wäre ein ehrlicherer Umgang mit Zwängen, eigenen Erwartungen an die Adressat/inn/en und Teilnehmer/innen und paternalistischen Ansprüchen zu wünschen.

Literatur

Brookfield, St. (2009): On being taught. In: Peter Jarvis (Hg.): The Routledge International Handbook of Lifelong Learning. London/New York, S. 214–222

Fuhr, Th. (2003): Weiterbildung als Paternalismus und Vertrag. Zur Ethik der Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der liberalen Gesellschaft. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, H. 3, S. 376–394

Fuhr, Th. (2009): Ethik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Fuhr, Th./Gonon, Ph./Hof, Ch. (Hg.): Erwachsenenbildung/Weiterbildung. (Handbuch der Erziehungswissenschaft, hg. v. Mertens, G. u.a. Bd. II.2.) Paderborn: S. 1245–1258.

Fuhr, Th. (2012): Pädagogische Ethik. Wie die Pädagogik moralische Probleme konstituiert. In: Zichy, M./Ostheimer, J./Grimm, H. (Hg.): Was ist ein moralisches Problem? Zur Frage des Gegenstandes angewandter Ethik. Freiburg/München, S. 161–187

Gonon, Ph./Kraus, K. (2009): Grundbegriffe. In: Fuhr, Th./Gonon, Ph./Hof, Ch. (Hg.): Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Handbuch der Erziehungswissenschaft, hg. v. Mertens, G. u.a. Bd. II.2.). Paderborn, S. 775–792

Mezirow, J. (2000): Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory. In: Mezirow, J. u.a.: Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress. San Francisco, S. 3–31

Pratt, D./Nesbit, T. (2000): Discourses and cultures of teaching. In: Wilson, A.L./Hayes, E.R. (Hg.): Handbook of adult and continuing education. San Francisco, S. 117–131

Tietgens, H. (Hg.) (1986): Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn

Abstract

Die bzw. der mündige Erwachsene, die/der freiwillig an freien Bildungsangeboten teilnimmt, ist eine Grundannahme, die ebenso oft Theorien und Praxen der Erwachsenenbildung stützt wie sie empirisch herausgefordert ist. Weder die Angebots- noch die Nachfrageseite ist durchgängig durch Freiwilligkeit gekennzeichnet. Bis zu einem gewissen Grad sind Angebote und Teilnahmen verpflichtend. Auch ist die Annahme problematisch, die Erwachsenen wollten, sollten und könnten nicht belehrt werden, da sie mündig sind. Der Beitrag zeigt auf, dass es gute Gründe für das Lehren gibt und die Profession nicht selten paternalistisch argumentiert. Angesichts dieser Differenzen und der Pluralität von Lernformen lehnt der Autor die Leitfigur des freien Erwachsenen ab und plädiert für Philosophien der Erwachsenenbildung, die ihre Prinzipien im Umgang mit den erwachsenen Lernern reflexiv offenlegen.

Dr. Thomas Fuhr ist Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Kontakt: fuhr@ph-freiburg.de