

Martin Henkel / Annette Schwarz

Aus der Geschichte lernen

Erwachsenenbildung – Begriff und Begründung 1970-1989

Zusammenfassende Thesen

Vorgelegt von
bbb Büro für berufliche Bildungsplanung
Saarbrücker Str. 33
44135 Dortmund
www.bbb-dortmund.de
bbbklein@cityweb.de
0231-42 33 80

im Auftrag der
Arbeitsgemeinschaft für berufliche Weiterbildungsforschung
(ABWF) e.V., Berlin
im Rahmen des BMBF-Projektprogramms
,Lernkultur Kompetenzentwicklung', Projektschwerpunkt
,Lernen in Weiterbildungseinrichtungen (ABL)'

Dortmund, Mai 2002

bbb Büro für berufliche Bildungsplanung

Die Studie ‚Aus der Geschichte Lernen‘ erscheint demnächst als QUEM-report zusammen mit weiteren Studien zu Lernkonzepten der 70er und 80er Jahre. Die Reihe QUEM-report wird kostenlos abgegeben.

Bezugsquelle:

Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V.
Storkower Str. 158
10402 Berlin
www.abwf.de

Die von bbb erarbeitete Studie greift ausgewählte reformpädagogische Ansätze und daraus abgeleitete Modelle von Lernen und Lehren im Blick auf ihre Relevanzen für die aktuelle Suche nach einer neuen Lernkultur auf. Im Zentrum stehen systemkritisch-emanzipative Bildungstheorien und der Versuch, auf mehreren Ebenen Entwicklungs- und Erfahrungswerte für die aktuelle Diskussion um eine ‚Lernkultur Kompetenzenwicklung‘ unter dem Aspekt von Selbstorganisation des Lernens aufzuarbeiten. Anhand von damaligen Veranstaltungsankündigungen und Praxisberichten werden emanzipatorische Tendenzen in der Erwachsenenbildung der 70er und 80er analysiert und ihr sukzessives Verschwinden in den 90ern dokumentiert und kommentiert. Gerade im Zusammenhang mit aktuellen Zielsetzungen zur Unterstützung selbstorganisierten Lernens sind Erfahrungen mit damaligen Konzepten, reformpädagogischen Ansätzen und ihren Anwendungsbereichen von besonderem Interesse.

Nachfolgend werden einige zusammenfassenden Thesen vorgestellt.

bbb Büro für berufliche Bildungsplanung

„Echte Bildungsarbeit wird nicht von A für B
oder von A über B vollzogen,
sondern vielmehr von A mit B,
vermittelt durch die Welt – eine Welt,
die beide Seiten beeindruckt und herausfordert
und Ansichten oder Meinungen darüber hervorruft.“
Paulo Freire¹

„Erziehung ist sich erziehen,
Bildung ist sich bilden.“
Hans-Georg Gadamer

„Das Leben bildet.“
Johann Heinrich Pestalozzi²

Thesen zum alten und neuen Begriff „selbstorganisiertes Lernen (SGL)“

1. Öffentlich organisierte Erwachsenenbildung stand latent immer vor der Frage: „Produktionsfaktor oder Emanzipationsprozess?“ (Georg M. Rückriem 1969) bzw. zwischen den Zielen Anpassung und Selbstbestimmung (Werner Lenz 1979). Während der Zeit des ständigen wirtschaftlichen Aufschwungs nach dem 2. Weltkrieg wurde Erwachsenenbildung einerseits als Erfüllung eines Bildungshungers verstanden, den zu erfüllen der Staat zunehmend fähig wurde, andererseits erschien nach der Zeit des Nationalsozialismus politische Bildung als notwendig und sinnvoll (Amerikahäuser als Modell). Schließlich erschien eine Intensivierung der Beherrschung der Kulturtechniken auch für das Arbeitsleben sinnvoll. Die Wirtschaft jedoch äußerte kein besonderes Interesse an der Weiterbildung der Arbeitskräfte über die in den Betrieben selbst zu leistende Anpassungsschulung hinaus. Mit der ersten ökonomischen Krise der westdeutschen Wirtschaft wurde die anfangs gestellte Frage virulent. Einerseits erkannte man, dass „das Bildungspotential einer Nation ein ebenso wichtiger Existenz- und Machtfaktor geworden sei, wie soziale Stabilität, Wirtschaftswachstum und militärische Stärke“ (Hildegard Hamm-Brücher 1967), andererseits forderte die Studentenbewegung Bildung als Selbstzweck und zur Unterstützung emanzipatorischer Prozesse, abseits vom kapitalistischen Verwertungszweck.
2. „Selbststeuerung“, „Selbstbestimmung“, „Selbstorganisation“ sind Begriffe aus dem theoretischen Arsenal der emanzipatorischen, systemkritischen, antiautoritären, antihierarchischen und antiinstitutionellen Bewegung der 60er und 70er Jahre, vor allem der Studenten- und der Jugendbewegung. Ihre Verwendung zur Begründung pädagogischen Handelns war tendenziell schon von Anfang an paradox: „Die Schüler sollen lernen, selbst zu bestimmen, was und wie sie lernen sollen.“ Diese Paradoxie ist in aller emanzipatorischen Erziehungstheorie angelegt und führt vielleicht notwendig zu deren praktischem Scheitern. „Pädagogik“ und „Selbst“ widersprechen einander. Seit der Dichter Simonides, der selbst Kreter war, formulierte: „Kreter sind immer Lügner“, ist bekannt, dass Aussagen, die ein „selbst“ enthalten, also rückbezüglich sind, unter bestimmten Bedingungen zu Paradoxien führen.

¹ Freire: Pädagogik der Unterdrückten, S. 73

² Johann Heinrich Pestalozzi: Schwanengesang, zit. nach Dräger Horst, in: Tietgens (Hrsg.): Zugänge, S. 38 (Den Satz wählte Eduard Spranger als Titel seiner pädagogischen Interpretation des Pestalozzischen Schwanengesangs, in: Spranger: Pestalozzis Denkformen, 3. Aufl., Heidelberg 1966)

bbb Büro für berufliche Bildungsplanung

3. Trotz diesem durchaus bekannten Widerspruch oder gerade deswegen nahm ein großer Teil der vor allem an der Studentenbewegung beteiligten Personen eine Tätigkeit im Bildungswesen auf, das sich in einer Krise befand und deshalb auch radikale Kritiker akzeptierte, die einen Ausweg aus der Krise aufzuzeigen beanspruchten. Dieser Vorgang zeigt u. a., dass die Ansätze einer Theoriebildung auf beiden Seiten nicht zu klar voneinander abgegrenzten Konzepten geführt hatten. Einer der Gründe dafür dürfte in einem vagen Fortschrittsbegriff liegen.
1. Während die aus dem emanzipatorischen Ansatz eigentlich erwachsende Kritik an aller Didaktik zur Folge hätte haben sollen, dass aus dem Lehrenden ein Mitlernender wird, bestand die pädagogisch-didaktische Praxis im wesentlichen aus dem Schaffen von künstlichen Lernfeldern, in denen das erwünschte selbstgesteuerte Lernen stattfinden konnte. Der systemkritische Pädagoge wurde zum Organisator von Selbstorganisation. Das typische Modell der emanzipatorischen didaktischen Praxis ist daher die simulierte Realität, das Rollen- und Planspiel.
2. Mit dem Ausbleiben des Lernerfolgs, der in einer radikalen Veränderung der Gesellschaft bestanden hätte, wurden die ursprünglichen systemkritischen Ansprüche reduziert. Das „unglückliche Bewusstsein“ der Bildungsagenten überlebte in der selbstkritischen Einschätzung der Pädagenrolle und im Aufrechterhalten der Wertschätzung der „Selbst“-Tätigkeiten der pädagogischen (andragogischen) Objekte. Gefährliche Folgen dieser Haltung zeigten sich nicht zuletzt in der sog. „akzeptierenden“ Jugendarbeit mit rechtsradikalen Jugendlichen.
3. In der DDR lagen die Verhältnisse anders. Der Staat als Träger sowohl des Erziehungswesens als auch der Wirtschaft beanspruchte als solcher den Titel des Agenten der gesellschaftlichen Emanzipation. Eine an die „Entwicklung der Produktivkräfte“ angepaßte Ausbildung konnte so auf der ideologischen Ebene nicht in Widerspruch zur geforderten allseitigen Entwicklung der Persönlichkeit in der sozialistischen Gesellschaft treten. Folglich wurden auch keine Lehr- und Lernformen entwickelt, die als Alternative zu althergebrachten Modellen standen. Dennoch ist das Konzept der polytechnischen Ausbildung unter gegenwärtigen Bedingungen neu zu werten.
4. Die Übernahme von Versatzstücken der konstruktivistischen Epistemologie und Erkenntnistheorie und der Systemtheorie in reformpädagogische Theorie und Praxis in den 90er Jahren beruht nur zum Teil auf inhaltlichen Parallelen, zum anderen Teil auf Missverständnissen: das „Selbst“ der emanzipatorischen Pädagogik bekämpft die Fremdbestimmung und Fremdsteuerung, der Konstruktivismus und die Systemtheorie bestreiten, dass es Fremdsteuerung gibt. Eine theoretische Synthese der beiden Ansätze wäre möglich über eine Kritik der angemaßten Fremdsteuerung. Die tatsächliche Parallele besteht in der Aufhebung des Lehrer-Schüler-Dualismus und damit im Wechsel des Aspekts von der Didaktik als Lehre vom Lehren zu einer Lehre vom Lernen. Das Konzept des „lebenslangen“ oder „lebensbegleitenden Lernens“ ist ursprünglich anthropologisch und nicht in erster Linie ökonomisch begründet worden. Indem eine auf die Jugendzeit begrenzte Lernphase negiert wird, verschwindet mindestens teilweise der Unterschied zwischen Pädagogik und Andragogik.
5. Während Elemente der emanzipatorischen pädagogischen Theorie und Praxis einerseits in der Psycho-Szene übernommen wurden – Erlebnis- und Erfahrungspädagogik wurden

bbb Büro für berufliche Bildungsplanung

zum Selbsterfahrungs-Trip –, fanden sie andererseits Verwendung in einer an ökonomischer Verwertung der *manpower* orientierten Bildungsarbeit als Personalentwicklung und in Auswahlverfahren. (Planspiele im *assessment center*, Kreativitätstests, die gesamte Motivationsideologie wurden auf dem Hintergrund der systemkritischen Theorie und Praxis des erziehenden Handelns entwickelt). Den Transfer in beide Bereiche besorgten willentlich oder gegen ihren Willen Personen aus der „linken“ Erziehungsbewegung.

6. Die Theorie des selbstgesteuerten Lernens ist daher eine Hilfskonstruktion, entwickelt und übernommen von Bildungsagenten, deren emanzipatorischer Anspruch an einer doppelten Restriktion gescheitert ist: dem gesellschaftlichen Verlust der Utopie des allseitig entwickelten Individuums bzw. der solidarischen Lerngemeinschaft einerseits zugunsten einer allein auf Verwertbarkeit ausgerichteten Bildungstheorie und –praxis und der Einschränkung der finanziellen Mittel auch für eine solche Praxis andererseits. Die Forderung „lebensbegleitenden Lernens“ entwertet die Lehrerrolle. Der Lernberater ist eine Rückzugsposition des Lehrers, dessen Funktion teilweise abgeschafft worden ist und der sich teilweise selbst abgeschafft hat.
7. Tatsächlich bedeutet selbstgesteuertes Lernen im heutigen Verständnis Individualisierung des Lernens und damit das genaue Gegenteil dessen, was einmal mit Selbststeuerung des Lernens als Lernprozess gemeint war. Der Arbeitnehmer soll durch selbstgesteuertes Lernen zum „*self-employer*“ werden, der seine persönlichen Kompetenzen selbst zielstrebig entwickelt und möglichst gut verkauft, ohne große Loyalitäts- und Versorgungserwartungen an Arbeitgeber, Gesellschaft und Staat, und das heißt auch, in Konkurrenz zu den Mitbewerbern um das knappe Gut Arbeitsplätze. Auch der Begriff „lebenslanges“ oder „lebensbegleitendes Lernen“ erhält damit einen neuen Inhalt. Während die konstruktivistische Begründung davon ausgeht, dass der Mensch lernt, indem er lebt, ist in der neueren Bildungsökonomie eigentlich ein „arbeitslebenbegleitendes Lernen“ gemäß den Anforderungen der sich wandelnden Wirtschaftswelt gemeint. Zudem ist „selbstfinanziertes“ und „selbstverantwortetes Lernen“ gemeint (Nuissl 1997). Bildung wird zum Risikokapital. Diese Forderung der Wirtschaft soll allerdings von der Gesellschaft gefördert werden. Hier ist der den Bildungsexperten und –agenten als Lernberatern zuge dachte Platz.
8. Eine denkbare Synthese von sozialemanzipatorischer und konstruktivistischer Lerntheorie könnte darauf aufbauen, dass in beiden Ansätzen der Lehrer als Mitlernender verstanden wird. Die praktische Umsetzung einer solchen Synthese verhindert allerdings derzeit der „Terror der Ökonomie“ (Viviane Forrester). Auf der theoretischen Ebene sollte sie aber vollzogen werden. Die Versprechen der 60er und 70er Jahre sind noch unerfüllt, ebenso wie die Empfehlung der *Organisation for Economic Co-operation and Development* von 1996, neben der Abhängigkeit der wirtschaftlichen Entwicklung von der Entwicklung der menschlichen Kompetenzen nicht den damit notwendig verbundenen Freiraum und bildungspolitischen und Überlegungen den nötigen Freiraum und ein unabhängiges Eigenrecht zu vernachlässigen. (Dohmen 1997).