

Mythenbildung: Was ist von dem Vorwurf zu halten, die Erwachsenenbildung würde die Inhalte vernachlässigen?

Wie konnte sich der Mythos, die Erwachsenenbildung vernachlässige die Inhalte, bilden und halten? Dabei bleibt undeutlich, was unter dem Begriff des Inhalts verstanden wird und welche Funktion das jeweilige Wissen für die Inhaltsgewinnung in den Angeboten der Erwachsenenbildung übernimmt. Dieses ist nicht nur eine mikrodidaktische, sondern ebenso eine mesodidaktische Planungs- und Reflexionsfrage. An diesem Punkt könnten auch pädagogische Forschungsfragen ansetzen.

Alles hat in der Regel einen historischen Ursprung

Die Gründung der Volkshochschulen im Zuge der Revolution von 1918 war bei einigen Akteuren mit Hoffnungen, bei anderen wiederum mit Sorgen verbunden. Beide Empfindungen wurden in ein aktives Handeln und theoretisches Arbeiten durch die Gründung der Volkshochschulen und ihre gesetzliche Absicherung beantwortet. Die ambivalenten Betrachtungen oder Kontroversen bezüglich der inhaltlichen Arbeit der Volkshochschule sind bereits im Namen eingeschrieben: Hochschule für das Volk. Sie wirken nach bis in die Gegenwart. Die Sorge damals war, dass mit Einführung der Demokratie nun die gesamte Bevölkerung wählen durfte, welche jedoch für nicht gebildet genug und/oder für zu sozialdemokratisch, bzw. sozialistisch gehalten wurde. Man nutzte den Begriff Arbeitsgemeinschaften, die die Bindung an die eigenen Lebenskreise sichern sollte. Die Hoffnung, die die anderen Akteure hatten, war gerade umgekehrt: Bildung sollte eine Befreiung sein und die Tür für alle öffnen, damit durch mehr Wissen die Wirklichkeiten und

Gestaltungsmöglichkeiten für die /der Einzelnen besser eingeschätzt und kennengelernt werden konnten. Der Begriff der Demokratie als institutioneller thematischer Anlass fiel jedoch so gut wie nie, auch berufliche Erwachsenenbildung war nicht vorgesehen. Die verschiedenen Strömungen schienen sich darin einig zu sein. Auch die Inhalte der Angebote, die Auswertung der Wissensbestände in der Zeit, wurden wenig diskutiert, ebenso wenig wie Aufstiegsmöglichkeiten und wissenschaftliche Forschungsergebnisse. So wenigstens in der Theorie. Es sollte um die Zerrissenheit im Volk als Gesamtheit der Deutschen gehen, Arbeitsgemeinschaften sollten zwischen allen Schichten über die Volkshochschulen gebildet werden. Es sollte um gemeinsames Singen und Erleben, um Verstehen des Volkes, um Geselligkeit, um Gemeinschaft gehen. Die Sprache war vom Pathos bestimmt. Man feierte das gegenseitige aufeinander zugehen. Politische Bildung fand in den interessenbezogenen Vereinigungen statt, außerhalb der Volkshochschule. Gegen die sogenannte alte Richtung, die Zugänge zur wissenschaftlichen Bildung ermöglichen wollte und in den theoretischen Ansätzen auch berufliche Bildung anstrebte, sollte das Volk jetzt eine eigene Hochschule erhalten, aber mit welchen Inhalten?

Die faktische Wirklichkeit

Nach den ersten 10 Jahren der Demokratie wurde sichtbar, dass die VHS-Arbeit durch ihren Wirklichkeitsbezug in der Lage war, schneller auf neue Realitäten zu reagieren. Neue, sich verändernde Realitäten (u.a. Arbeitslosigkeit, Frauenberufstätigkeit) erforderten neue Qualifizierungen und damit neue Inhalte, die durch neues Wissen generiert wurden. Gleichzeitig wurden kontinuierliche, allgemeinbildende systematische Angebote mit konkreten strukturierten Konzepten zum Markenzeichen der Volkshochschule. Auf dieser sich entwickelnden Basis konnte später die Prerower

Vereinbarung¹ umgesetzt werden und sich im Konzept der Berliner Volkshochschule 1930 niederschlagen (vgl. Wolgast 1996).

1930 fand die VHS nicht nur in der praktischen Wirklichkeit, sondern auch in konzeptionellen theoretischen Äußerungen sozusagen zu sich selbst, um für offene themenbezogenen Bildungsinteressen in der Bevölkerung und für neue Tätigkeitsprofilen Zugänge über Angebote zu entwickeln. Die vermeintliche Inhaltsleere ist also bereits zu Beginn eine Schimäre, die auch einen versteckten Charakter der Behinderung von Zugängen zur Bildung und zum Wissen mit sich führte, was mit einer Unterschätzung der Lernfähigkeit von bestimmten Schichten einherging. Flitner zum Beispiel hat emotional romantisierend die flandrische Volkskultur verarbeitet und wollte sie in diesem Sinne für die Volkshochschulbewegung nutzen (vgl. Flitner 1921). Volkshochschularbeit wurde dann theoretisch mit dem Suchen nach Methoden verbunden, um dem „einfachen Volk“ nahe an seinem gewohnten Lebenskreis Anregungen zu geben. Aber eine Theorie verlangte anderes und mehr an Bildungsimpulsen, auch damals schon, wie die Angebote zeigen. So entwickelt sich ein theoretischer Deutungszirkel (der Hohenrodter-Bund), der dann zu der angeblichen Inhaltsleere beitrug, da er nach interessierenden Themen suchte, die volksnah seien sollten, die aber nicht berufliche Bildung meinten. Der Vorwurf der Inhaltsleere schließt eher an Vorstellungen an, die das Volk vermeintlich benötigte, wo letztlich nur begrenzte Bildsamkeit unterstellt wurde. Die hier handelnden Akteure haben unbeabsichtigt dadurch eine sogenannte Inhaltsleere der Erwachsenenbildung eingeleitet, die dann später diskriminierend gegen die Erwachsenenbildung genutzt werden konnte. Dieses wirkt bis heute in den schnellen Deutungen, z.B. zur Volkshochschule, als Mythos der inhaltlichen Leere weiter. Offensichtlich blieb der Deutungszirkel auch

¹ Die Prerower-Formel geht auf ein Treffen der Volkshochschulen in Prerow an der Ostsee zurück. Dort wurde das Anliegen formuliert, eine realistische Bildungspolitik und Konzeptarbeit für die Volkshochschulen entsprechend der Nachfragestrukturen auch theoretisch zur Geltung zu bringen.

dann wirksam, als genau jene Bürger aus der Mittelschicht (aber eben vor allem Frauen) diese Institution in den folgenden Jahrzehnten frequentierten, um Inhalte wie Sprachen, ökonomisches Wissen etc. zu erarbeiten. Auch Tietgens hat die Rezeption der frühen Anhänger der Volkshochschultheorieentwicklung vor dem Hintergrund anderer Vorschläge, die es damals gab, welche aber auf den Treffen der sogenannten neuen Richtung übergangen wurden, kritisiert. Verwiesen wurde von ihm auf die Arbeiten von Wiese u.a. (vgl. Tietgens 1969, Tietgens 2018). Die nicht beachteten Arbeiten in den 20iger Jahren setzten sich gerade soziologisch mit den Bildungsbedarfen in der Zeit besonders für die Arbeiterschicht und die sich auf eine Angestelltenaufgabe vorbereiteten Frauen im Verwaltungsbereich auseinander.

Allerdings können keine eindeutigen, allein linearen Antworten auf die Einstiegsfrage gegeben werden, weil die Ursprünge sich später auseinanderentwickelten. Die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung/Weiterbildung war erst geboren, als sich die inhaltliche Strukturbildung z.B. mit der Zertifizierung und anderen inhaltlichen Angebotstypen in den Programmen der Volkshochschulen ausdifferenzierte und die Lernfähigkeit der Erwachsenen aufgrund der Forschungsbefunde nicht mehr übergangen werden konnte. Außerdem wuchsen die beruflichen wie allgemeinbildenden Anforderungen, so dass die Erwachsenenbildung/Weiterbildung sich als Teil des öffentlichen Bildungssystems mit eigenen Aufgaben verstand.

Wissen und Inhalte

Es geht in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung um wissenschaftlich und praktisch fundiertes Wissen, aber nicht um ein Studium im wissenschaftlichen Sinne. Letztlich geht es, bezogen auf Wissen und Inhalte, um Anschlusslernen sowie um Neu- und Umlernen für alle

Berufs- und allgemeinen Tätigkeitsbereiche. Dieser Diskurs erweiterte sich und wurde sowohl im Sinne lebenslangen Lernens zum Aufbau-, Spezialisierungs- und Ergänzungslernen, als auch zum Neulernen von allgemeinen inhaltlichen Bereichen mit multiplen Funktionen. Pädagogische Entscheidungen führen dazu, dass Wissensbereiche ausgewählt und zu Inhalten für Angebote unter bestimmten Zielen verknüpft werden (vgl. Haberzeth 2010). Schon spätestens seit den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts setzte sich nicht nur eine berufliche Weiterbildung durch, es ging jetzt auch darum, dass vermeintlich berufsferne Themen auch in beruflichen Kontexten gefordert wurden. Die Volkshochschule entwickelte sich zu einer flexiblen Institution, die sowohl berufsbezogen als auch im Sinne der Allgemeinbildung Angebote unter bestimmten Programmschwerpunkten erarbeitete. Dennoch greifen in der Beurteilung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung immer noch alte Muster aus den theoretischen Anfangsdiskussionen bei der Einordnung der Volkshochschule.

Die Inhaltsbestimmung im Planungsprozess bündelt sich in Bedarfe und Bedürfnisse ein, sie bedient Alltagsfragen, welche eine wissenschaftliche Vergewisserung suchen und problemorientiert bearbeitet werden. Die Erwachsenenbildung/Weiterbildung bietet für verschiedene Niveaus, sowie Arbeitsebenen im beruflichen Kontext und Lebensfragen (vgl. Kulmus 2018) dabei eine Schnittstellenfunktion (vgl. Stimm 2018), die sich - institutionell ausgewiesen durch das Programm - im Programmplanungshandeln widerspiegelt (siehe z.B. von Hippel 2011, 2012, 2017 von Hippel u. Käpplinger 2017). Die wissenschaftlichen Befunde stehen jedoch selbst im kritischen Diskurs, sie können die individuellen Entscheidungen nicht abnehmen. Dewey spricht davon, dass Verweise auf Wissenschaft selbst im Alltagswissen mitverarbeitet werden (vgl. Dewey 1988). Wissenschaft ist das Zentrum, aber dabei sind, was Vermittlung und Aneignung - also

erwachsenenpädagogische Prozesse – betrifft, immer die verschiedenen Wissens Ebenen quasi gleichzeitig präsent. Hier liegen die Anforderungen in der EB/WB, die angegangen wurden (vgl. Hof 2001, 2005; vgl. Nolda 1996, 2001) aber sicher noch Erweiterungen durch weitere Programmforschung und Lehr- sowie Lernforschung nötig haben, um dem Mythos der Inhaltsleere nicht weiter zu folgen, sondern ihn auszuräumen und zu einem ausdifferenzierten Wissensbegriff zu kommen. Letztlich wird im Verweis auf Inhaltsleere das Spannungsverhältnis von Wissen und Inhalten nicht bearbeitet. Hierzu müsste zum einen die didaktische Dimension der Wissensaufbereitung durch die Bestimmung von Inhalten in Angeboten thematisiert werden, zum anderen müsste Wissen wissenschaftstheoretisch problematisiert werden. Grundlegende Forschung zum Wissen und wissenschaftstheoretische Fragen ebenso wie postmoderne Betrachtungen zum Wissen und Nichtwissen liefern weitere Türöffner.

Verschiedene Wissensarten

Klischees, im Sinne von fehlenden profunden Inhalten halten sich jedoch lange, sie liefern eine vermeintlich beruhigende Abgrenzung. Obwohl es in der Tat paradox ist, dass genau die Mittelschicht oder auch Wissenschaftler/innen Klischees aus Distinktionsinteresse nutzen, um aber was genau damit zu sagen? Das führt uns zu der Frage, um welchen Wissensbegriff es eigentlich geht. Treffen nicht in jedem Kurs mit Erwachsenen verschiedene Wissensformen aufeinander: Erfahrungswissen, festgefahrene Deutungen, theoretische Angebote, neue Interpretationen, neues wissenschaftliches Wissen? Diese Wissensformen sind dabei nicht ohne weiteres kompatibel, weil alte Wissensbestände und gelebtes Leben einen Widerstand setzen. Kurse zeigen dann vermeintlich wenig Wirkung. Aber Lernen, besonders Umlernen, ist langsam, unabhängig vom Bildungsstand. Sicher geht es

auch um Kursleiter/innen- bzw. Dozent/innenfortbildung, aber vor allem um mehr Wissen über die Perspektiven, die im Bildungsprozess bei Erwachsenen aufeinandertreffen und zu verarbeiten sind. Also ist zu fragen, mit welchem Wissensbegriff jeweils gearbeitet wird und worauf sich die Bedarfe und Bedürfnisse für welche Handlungen, Lebenswelten und Kompetenzanforderungen unter Verarbeitung welcher Inhalte konzentrieren. Denn das Erwachsenenalter weist viele divergente Bildungsbedürfnisse und -bedarfe auf, die unterschiedliche Wissensanforderungen und didaktisch spezifische inhaltliche Reichweiten haben und unterschiedliche Optimierungsstrategien in den Blick nehmen. Neue Forschungsbefunde benötigen vielleicht dabei einen schnelleren Weg in die Erwachsenenbildung. Zu fragen wäre deshalb, welches Wissen sich aufgearbeitet zu welchen Inhalten in den Angeboten anfindet. Genau hier setzt die Programmforschung an (vgl. Fleige/Gieseke/von Hippel/Käpplinger/Robak, 2018).

Aber generell gilt auch, dass die Erwachsenenbildung gerne mit den zugewiesenen Selbsttherabsetzungen arbeitet. Wer sich dieser bedient, erfährt häufig von Außerhalb eine anerkennende Bestätigung. Um den Mythos von den fehlenden Inhalten aufzulösen, ist wissenschaftstheoretisch danach zu fragen, welche Wissensstruktur in welchen Bedarf- und Bedürfniskontexten für die berufliche und allgemeine Weiterbildung umgesetzt wird und wie die jeweilige Nachfrage damit im Zusammenhang steht. Hierzu bedarf es weiterführende Überlegungen, die den verschiedenen Inhaltstypen, ihre Bearbeitungsformen und Anwendungskontexte mit in den Blick nimmt. Nur so lässt sich langsam, ganz langsam der Mythos auflösen. Denn wir wissen um die Historizität (im Clarkschen Sinne; vgl. Clarke 2018) von Meinungen, die Bezüge historisch rückbinden und um die Deutungsmuster (vgl. Thomssen 1992, Arnold/Schübler 2015) und ihre leibliche sowie emotionale Verankerung (vgl. Gieseke 2016). Meinungen sind Meinungen und kein begründetes Wissen. Das gilt

natürlich besonders für diesen Mythos, der nicht nur als Meinung, sondern als Vor- Urteil daherkommt.

Literaturverzeichnis:

Arnold, R./ Schüßler, I. (2015). *Deutungsmuster*. In: Dinkelaker, J./Hippel, A. von (2015). *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*. Stuttgart: W. Kohlhammer. (S.66-74).

Clark, C. (2018). *Von Zeit und Macht. Herrschaft und Geschichtsbild vom Großen Kurfürsten bis zu den Nationalsozialisten*. München: Deutsche Verlagsanstalt.

Dewe, B. (1988). *Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung: zur Transformation wissenschaftlicher Informationen in Praxisdeutungen*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

Fleige, M./Gieseke, W./Hippel, A. von/Käpplinger, B./Robak, S. (Hrsg.) (2018). *Programm- und Angebotsentwicklung*. Band 3: Lehrbücher für die Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Flitner, W. (1921). *Laienbildung*. In: Erlinghagen, K. (1982). *Wilhelm Flitner / Gesammelte Schriften. Bd. 1. Erwachsenenbildung*. Paderborn: Schöningh (S.29-81).

Gieseke, W. (2016). *Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Haberzeth, E. (2010). *Thematisierungsstrategien im Vermittlungsprozess. Empirische Analysen zum Umgang mit Wissen im Planungsprozess von Weiterbildungsangeboten*. Hohengehren: Schneider.

Hippel, A. v. (2011). *Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen: ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Autonomien*. Report –Zeitschrift für Weiterbildungsforschung34(1), (S.S.45-57)

Hippel, A. v. (2012). *Programmplanung als professionelles Handeln „Angleichungshandeln“ und „Aneignungsmodi“ im aktuellen Diskurs der Programm- und Professionsforschung*. In: Käpplinger, B./Robak, S./ Schmidt-Lauff, S. (2012). *Engagement in der Erwachsenenbildung-Ethische Bezugsrahmen und demokratische Verantwortung* (S.131-143), Wiesbaden: VS.

Hippel, A. v. (2017). *Theoretische Perspektiven auf Programmplanung in der Erwachsenenbildung*. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 40 (2),

Hippel, A.v. u. Käpplinger, B. (2017). *Models of Program Planning in different Countries*. In B. Käpplinger, B./Robak, S./Fleige, M./ Hippel, A.v./ Gieseke, W. (Eds.) (2017). *Cultures of Programm Planning in Education: Concepts, Research Results and Archives* (pp97-112). Frankfurt a.M.: Lang.

Hof, C. (2005). Popularisierung der Wissenschaft. *Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*, 16 (3), 12-15.

- Hof, C. (2001). *Konzepte des Wissens. Eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichts*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Kulmus, C. (2018). *Altern und Lernen. Arbeit, Leib und Endlichkeit als Bedingungen des Lernens im Alter*. Bielefeld: wbv.
- Nolda, S. (2001). Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47 (1), 101-120.
- Nolda, S. (1996). *Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung*. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Stimm, M. (2018). *Lernkultur(en) im Da-Zwischen. Wissenschaftskommunikation am Beispiel Science Slam aus erwachsenenpädagogischer Perspektive*. unv. Diss., Universität Rostock.
- Thomssen, W. (1992). *Deutungsmuster – eine Kategorie der Analyse von gesellschaftlichem Bewusstsein*. In: Tietgens, H. (Hrsg.) (1992). *Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung*. Studienbibliothek für Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (S.51-65).
- Tietgens, H. (2018). *Geschichte der Erwachsenenbildung*. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.) (2018). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Göttingen: Ruprecht (S.19-38).
- Tietgens, H. (1969). *Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung. Dokumente zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wolgast, G. (1996). *Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Mit einem Kurzabriss »Geschichte der Erwachsenenbildung im Überblick«*. Neuwied: Luchterhand (S.188-189).

