

Seiverth, Andreas

Disziplinäre Unbestimmtheit. Anregungen für eine veränderte Perspektive auf das Konstitutionsdilemma der Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin

Debatte : Beiträge zur Erwachsenenbildung 2 (2019) 1, S. 65-81



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Seiverth, Andreas: Disziplinäre Unbestimmtheit. Anregungen für eine veränderte Perspektive auf das Konstitutionsdilemma der Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin - In: Debatte : Beiträge zur Erwachsenenbildung 2 (2019) 1, S. 65-81 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-227947 - DOI: 10.25656/01:22794

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-227947>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:22794>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Debatte

Beiträge zur
Erwachsenenbildung

Erwachsenenbildung: Kategorial stillgelegt?

Repliken zu vorherigen Beiträgen

Disziplinäre Unbestimmtheit

Andreas Seiverth

Lernen als historischer Begriff

Sebastian Manhart

Geschichtsschreibung der Erwachsenen- und Weiter- bildungsforschung

Wiltrud Gieseke & Bernd Käßlinger

Vom stummen Sprechen und lauten Schweigen

Katharina Herrmann

Einsätze für eine Genealogie des erwachsenen- pädagogischen Blicks

Ulla Klingovsky

Repliken zum Themenbeitrag

Neoliberale Subjektivität. Sei du!

Stefan Vater

Offenheit als Stärke von Erwachsenenbildung

Sebastian Lerch

„Genealogie des erwachsenen- pädagogischen Blicks“ durch eine relationslogische Optik geschärft

Ortfried Schächter

Heraus- geber*innen- & Redaktions- kollektiv

Christoph Damm (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg),
Malte Ebner von Eschenbach (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg),
Maria Kondratjuk (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg),
Hannah Rosenberg (Universität Koblenz-Landau),
Maria Stimm (Humboldt-Universität zu Berlin),
Jana Trumann (Universität Duisburg-Essen),
Farina Wagner (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)

Erscheinen & Bezugs- bedingungen

Die Zeitschrift erscheint 2 x jährlich mit einem Jahresumfang von ca. 200 Seiten (Print und Online). **Privat:** Kombi-Abonnement Print+Online - 69,90 €, Kombi-Abonnement Print+Online Studierende - 49,90 €, Online-Only-Abonnement - 69,90 €, Online-Only-Abonnement Studierende - 49,90 €, Print-Abonnement - 59,90 €, Print-Abonnement Studierende - 39,90 €; **Institutionen:** Print-Abonnement - 79,00 €, Online-Only-Abonnement - 119,90 €, Kombi-Abonnement Print+Online - 119,90 €, Einzelheft Print - 29,90 €, Einzelheft PDF - 29,90 €, Einzelbeitrag (PDF) im Download - 6,00 €

Alle Preise inkl. MwSt. und zzgl. Versandkosten (pro Jahr):
Inland: 4,00 €, Ausland: 8,00 €. Abonnements verlängern sich automatisch um ein Jahr. Abonnement-Kündigungen bitte schriftlich an den Verlag.
Kündigungsfrist bis drei Monate zum Jahresende.

Mit einem Kombi-Abonnement Print+Online haben Sie zusätzlich zu den Print-Heften freien Online-Zugriff auf das gesamte Volltext-Archiv der Zeitschrift, solange Ihr Abonnement besteht. Für ein ermäßigtes Abonnement ist eine Studienbescheinigung als PDF erforderlich.

Das digitale Angebot finden Sie auf: debatte.budrich-journals.de.

Bestellungen

bitte an den Buchhandel oder an:
Verlag Barbara Budrich, Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen-Opladen
Tel.: (+49) (0)2171 79491 50; Fax: (+49) (0)2171 79491 69; info@budrich.de
www.budrich.de • www.budrich-journals.de

Aktuelle Mediadaten/Anzeigenpreisliste: DEBATTE919 vom 01.02.2019

Lektorat

Stephanie Freide, Berlin

Design

Svenja Klau, Berlin

© 2019 Verlag Barbara Budrich Opladen • Berlin • Toronto

Die Zeitschrift sowie alle in ihr enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion wieder.

ISSN

2567-5966

Online-ISSN

2567-5974

Hefthema:

Erwachsenenbildung: Kategorial stillgelegt?

-
- 3 Editorial**
Redaktionskollektiv
-
- 5 Repliken zum Themenbeitrag**
-
- Einsätze für eine Genealogie
des erwachsenen-
pädagogischen Blicks**
Ulla Klingovsky
- 23 Neoliberale Subjektivität. Sei du!**
Stefan Vater
- 33 Offenheit als Stärke von
Erwachsenenbildung**
Sebastian Lerch
- 40 „Genealogie des erwachsenen-
pädagogischen Blicks“ durch eine
relationslogische Optik geschärft.
Eine Replik auf Ulla Klingovsky**
Ortfried Schächter
-
- 64 Repliken zu vorherigen Beiträgen**
-
- 65 Diszipliniert und disziplinierend?
Anschlüsse an die Debatte um
das Selbstverständnis der Er-
wachsenenbildungswissenschaft**
Hannah Rosenberg
- Disziplinäre Unbestimmtheit.
Anregungen für eine veränderte
Perspektive auf das Konstitutions-
dilemma der Erwachsenenbildung
als wissenschaftliche Disziplin**
Andreas Seiverth

**Historische Erwachsenen-
bildungsforschung: Geprägt von
Kontroversität und Ambivalenz**
Christine Zeuner

82

83

**Lernen als historischer Begriff.
Zur historischen Kompetenz nicht
nur in der Erwachsenenbildungs-
forschung**

Sebastian Manhart

97

**Geschichtsschreibung der
Erwachsenen- und Weiterbil-
dungsforschung – Ein Überblick
mit Reflexionen für den wissen-
schaftlichen Nachwuchs**

Wiltrud Gieseke & Bernd Käßlinger

**sprechen. schweigen. ignorieren.
Echokammer-Effekte, Macht-
manifestationen und Schweige-
spiralen in Debattenunkulturen**
Daniela Holzer

114

115

**Vom stummen Sprechen und
lauten Schweigen – ein Plädoyer
für eine pädagogische Politisie-
rung der Debattenunkultur**

Katharina Herrmann

128

Call for Replies

Diszipliniert und disziplinierend? Anschlüsse an die Debatte um das Selbstverständnis der Erwachsenen- bildungswissenschaft

Hannah Rosenberg

(Debatte 2018 · Jg. 1 ·
H. 1 · 15-29 · <https://doi.org/10.3224/debatte.v1i1.03>)

Zusammenfassung

Ausgehend von der Beobachtung einer anhaltenden Sorge um die Autonomie und Identität der Erwachsenenbildungswissenschaft stellt der vorliegende Beitrag Anlage und zentrale Ergebnisse einer diskursanalytischen Studie zum Selbstverständnis der wissenschaftlichen Disziplin Erwachsenenbildung (Rosenberg 2015) vor und diskutiert daran anknüpfend die Frage der künftigen Ausrichtung und Positionierung der Erwachsenenbildungswissenschaft im Spannungsfeld von Wissenschaft, Praxis und Politik.

Erwachsenenbildungswissenschaft · disziplinäres Selbstverständnis · Identität · Wissenschaftsforschung · Diskursforschung

abstract

Starting from the observation of continuing concerns about the autonomy and identity of adult education as an academic discipline, the article presents a discourse-analytical oriented study on the scientific self-conception of adult education (Rosenberg 2015). On that basis the article debates the future direction and positioning of adult education within the spheres of science, practice and politics.

adult education as an academic discipline · disciplinary self-conception · identity · science studies · discourse studies

Disziplinäre Unbestimmtheit - Anregungen für eine veränderte Perspektive auf das Konstitutions- dilemma der Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin

Andreas Seiverth

Zusammenfassung

Im Sinne einer intellektuellen Selbstaufklärung wäre die Emanzipation von der Erziehungswissenschaft der erste und wichtigste Schritt zur Konstituierung der Erwachsenenbildung als eine wissenschaftsautonome gesellschaftliche Reflexionswissenschaft, die eine orientierende Funktion für Praktiken der kulturellen und politischen Erneuerung wahrnehmen könnte. Diese ‚andere Geschichte der Erwachsenenbildung‘ eröffnet eine Perspektive für den Umgang mit ihrer disziplinären Unbestimmtheit.

Bildung · Erwachsenenbildungswissenschaft ·
Konstitutionsdilemma · Heydorn

abstract

In terms of intellectual self-enlightenment, the emancipation from educational science would be the first and most important step towards the constitution of adult education as a scientifically autonomous social science of reflection which would be able to assume an orientating function for the practice of cultural and political renewal. This “other history of adult education” opens up a perspective for dealing with its disciplinary vagueness.

*Für Joachim Twisselmann,
in Freundschaft und
Dankbarkeit*

*education · adult education science · constitutional dilemma ·
Heydorn*

Disziplinäre Unbestimmtheit - Anregungen für eine veränderte Perspektive auf das Konstitutionsdilemma der Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin

Andreas Seiverth

Die Beiträge von Hannah Rosenberg und Christine Zeuner in der ersten Ausgabe der *Debatte* behandeln ein disziplintheoretisches Problem der Erwachsenenbildung, das sie aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven angehen. Dieses Problem bezeichne ich als ‚Gegenstands- und Selbstverständnis-Ungewissheit‘ der Erwachsenenbildung als eine eigenständige akademische Wissenschaftsdisziplin. Zeichnet der Beitrag von Rosenberg (2018) mit diskursanalytischen Mitteln die Disziplin-geschichte seit der akademischen Etablierung durch Lehrstühle für Erwachsenenbildung nach, beschreibt derjenige von Zeuner (2018) die heterogene Vielfalt der historischen Selbsterforschung der Erwachsenenbildung. Trotz der methodischen Unterschiede ihrer Forschungs- und Argumentationspraxis kommen die Resümees der Beiträge darin überein, dass die disziplintheoretische Unbestimmtheit und Ungewissheit der Erwachsenenbildungswissenschaft erhebliche Auswirkungen im Hinblick auf ihre wissenschaftstheoretisch begründete Autonomie und disziplinäre Identität hat und deshalb im Interesse ihrer akademisch-disziplinären Selbststabilisierung sowie wissenschaftlichen und öffentlichen Anerkennung überwunden werden müsste.

Mit meinen folgenden Überlegungen möchte ich an die appellativen Bemerkungen anknüpfen, mit denen die Autorinnen ihre Beiträge

abschließen: Rosenberg hielte es für „angebracht, sich mehr auf die inhaltliche Diskussion ihres Gegenstandsbereichs als auf die Zurschaustellung ihrer Selbstzweifel einerseits und ihrer Relevanz und Förderungswürdigkeit andererseits zu fokussieren“ (Rosenberg 2018, S. 26). Und für Zeuner täte es Not, eine „eigenständige historische Kompetenz“ (Zeuner 2018, S. 40) der Erwachsenenbildung zu entwickeln, die „ihre Akteur*innen in Wissenschaft und Praxis, im Rahmen von Forschung und Lehre und bei der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses dabei unterstützen [könnte], ihr professionelles Selbstverständnis vor dem Hintergrund historischer Erfahrungen und Erkenntnisse zu schärfen“ (Zeuner 2018, S. 41).

1. Im Windschatten der Erziehungswissenschaft - Anmerkungen zur Institutionalisierung der Erwachsenenbildung als Wissenschaft

Ausgangspunkt für meine Argumentation ist zunächst der Hinweis auf den Zeitpunkt und die Tatsache der akademischen Institutionalisierung der Erwachsenenbildung als Wissenschaft, die von Rosenberg im Theoriehorizont Michel Foucaults als „Disziplinierung“ interpretiert wird, wenn sie schreibt, dass „die disziplinäre Zuordnung der Erwachsenenbildung zur Erziehungswissenschaft in den 1970er Jahren als eine disziplinierende Maßnahme betrachtet werden [kann], die nicht nur Ordnung in das anfängliche Chaos gebracht hat, sondern auch zu nicht unerheblichen Ausgrenzungen geführt hat“ (Rosenberg 2018, S. 26). In dieser Interpre-

tation wird die empirische Feststellung der Etablierung der Erwachsenenbildung als eine akademische Disziplin mit einer impliziten Aufgabenstellung verknüpft, die insofern erfüllt worden sei, als dass ‚Ordnung in ein anfängliches Chaos gebracht‘¹ worden ist, diese Leistung jedoch nur um den Preis von ‚Ausgrenzungen‘ möglich gewesen sei.

Einen der Gründe dafür, dass die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung wiederholt „Anstrengungen der Selbstdisziplinierung“ (Rosenberg 2018, S. 16) unternommen habe, sieht Rosenberg mit Rückgriff auf eine Selbstauskunft des ersten Lehrstuhlinhabers für Erwachsenenbildung, Horst Siebert, in der Tatsache, „dass die Etablierung der wissenschaftlichen Disziplin Erwachsenenbildung ‚weniger das Ergebnis einer wissenschaftsinternen Differenzierung und Spezialisierung [war, H. R.], wie es für andere Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft, z. B. Geschichte der Pädagogik, Bildungsforschung, vergleichende Erziehungswissenschaft der Fall ist. Die Wissenschaft der Erwachsenenbildung ist vielmehr auf Drängen und Initiative der Erwachsenenbildungspraxis, insbesondere der Erwachsenenbildungsverbände, in

den Wissenschaftskanon der Hochschulen aufgenommen worden‘ (Siebert 1976, S. 10)“ (Rosenberg 2018, S. 16). Dieses Zitat enthält *in nuce* eine Erzählung über den ‚Ursprung‘ der Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Als nüchternes historisches Faktum betrachtet, stellt sie sich als Ergebnis eines hochschulpolitischen Entscheidungsaktes des Bundeslandes Niedersachsen dar. Doch diese Entscheidung allein und auch das ‚Drängen der Erwachsenenbildungsverbände‘ erklärt nicht die Erfolgsgeschichte der dann folgenden weiteren Etablierung von Lehrstühlen in allen westlichen Bundesländern. Um diesen Erfolg nachzuzeichnen, wären u. a. Fallrekonstruktionen und darüberhinausgehende Forschungen zur Wissenschaftspolitik der Bundesregierung und der Länderregierungen sowie ein Blick in deren Archive notwendig. Mich interessiert im hier intendierten Argumentationsgang die Pointe der Interpretation der disziplingeschichtlichen Rekonstruktion, die eingangs zitiert wurde. Diese Pointe sehe ich darin, dass die disziplinierende Wirkung der akademischen Institutionalisierung der ‚Zuordnung der Erwachsenenbildung zur Erziehungswissenschaft‘ zugeschrieben wird.

¹ Die Metapher, die das Wissenschaftsverständnis Foucaults reproduziert, hat eine mythisch-religiöse Tradition und verweist auf einen Kontext *politischer Theologie*, die für den neuzeitlichen Monarchie-Diskurs und die Legitimation des Absolutismus zentral wurde. Der Bezugstext ist die erste Schöpfungserzählung in der Bibel. „(1) Am Anfang schuf Gott Himmel und Erde. (2) Und die Erde war wüst und leer, und es war finster auf der Tiefe; und der Geist Gottes schwebte auf dem Wasser.“ Im Kommentar der „Stuttgarter Erklärungsbibel“ heißt es dazu: „Die Schöpfungsgeschichte beginnt in V. 2 mit einem ungeformten, unheimlichen Urzustand (*wüst und leer* hebräisch: *tohuwabohu*). Darin klingen Vorstellungen nach, die im Alten Orient verbreitet waren: Am Anfang steht das Chaos, ein Zustand ohne Leben und Lebensmöglichkeit, die Erde bedeckt von Finsternis und Wasserfluten (das ist mit *Tiefe* gemeint). Die grundlegenden Schöpfungstaten werden hier als Grenzsetzung und Scheidung, als Stiftung einer Leben ermöglichenden Ordnung verstanden. [...] Das hebräische Wort für Geist bedeutet zugleich Atem, Wind. Der lebendige und lebensschaffende Atem Gottes ist über dem ruhenden oder aufgewühlten Wasser in Bewegung (statt *schwebte* ist wahrscheinlich zu übersetzen: ‚bewegte sich‘)“ (EKD 1999, S. 8, Hervorhebung im Original).

Die Erziehungswissenschaft tritt hier als die Machtinstanz auf, von der die ‚Disziplinierung‘ der Erwachsenenbildung ausgegangen sei.

Ich möchte für dieses gewiss zentrale Element einer *Erzählung der Wissenschaftsgeschichte der Erwachsenenbildung* eine andere Interpretationsperspektive vorschlagen, indem ich in einem ersten Schritt auf die historische, bildungspolitische Konstellation aufmerksam mache, die diese Entscheidung bedingte. Zunächst ist auf das pragmatisch-verwaltungspolitische Argument mit der Frage hinzuweisen: Welche andere akademisch schon etablierte wissenschaftliche Disziplin hätte sich denn angeboten, in deren (Fach-)Bereich ‚die Erwachsenenbildung‘ sich hätte ansiedeln lassen? Wobei noch zu beachten ist, dass ‚die Erziehungswissenschaft‘ – zum damaligen Zeitpunkt – keineswegs selbst schon eine ‚wohlsituierte‘ akademische Disziplin war, was auch daran deutlich wird, dass die universitär-akademische Ausbildung der Lehrer*innenberufe für die Grund- und Mittelschulen beispielsweise in Hessen erst 1961 mit der Gründung der „Hochschule für Erziehung“ vollzogen worden war, deren erster Präsident von 1961 bis 1963 Heinz-Joachim Heydorn war.

Die Rede von einem ‚Chaos‘, das gebändigt werden müsse, verweist für mich jedoch auch auf eine Erfahrungsperspektive, die damit verbunden ist, dass ich für fünfundzwanzig Jahre Bundesgeschäftsführer einer der Erwachsenenbildungsverbände gewesen bin. Und vor diesem Erfahrungshintergrund erhält die Metapher des ‚Chaos‘ eine gewisse empirisch-pragmatische Plausibilität deshalb, weil die politische Artikulation der Erwachse-

nenbildung durch eine plurale und von Konkurrenzkämpfen bestimmte Trägervielfalt charakterisiert war. Wenn man nun die Deutung akzeptiert, dass dem „Drängen“ und der „Initiative“ der Erwachsenenbildungsverbände die entscheidende konstitutive Rolle zugeschrieben werden müsse, dann kommt auch die Tatsache in den Blick (Siebert 1976, S. 10, zitiert nach Rosenberg 2018, S. 16), dass in diesen Trägerverbänden je spezifische Diskurse der Selbstverständigung und der institutionellen Selbstinterpretation geführt wurden, die es schwer machten, ein verbandsübergreifendes Verständnis von Erwachsenenbildung zu artikulieren. Dass im Kontext einer wissenschaftshistorischen Rekonstruktion ein biblischer Zentralmythos der europäischen Geistesgeschichte und zugleich der politischen Theologie als Interpretationsfigur herangezogen wird, ist nicht nur ein beredter Ausdruck der ungebrochenen Wirkungskraft einer mythisch-religiösen Semantik, sondern auch ein Zeugnis der geistigen Kontinuität einer politik- und machtsensiblen Selbstinterpretation der wissenschaftlichen Vernunft. Deshalb ist es dann auch plausibel, dass in genauer Analogie zur biblischen Schöpfungsgeschichte der institutionalisierten Vernunft (dem ‚Geist‘) die Macht zugeschrieben wird, das Chaos zu bändigen und eine lebensförderliche ‚Ordnung‘ zu schaffen. Wenn die Deutung der wissenschaftshistorischen Entwicklung und die vermutete Erwartungshaltung der Trägerverbände zutreffen, dann käme der Etablierung eines ersten Lehrstuhls für Erwachsenenbildung an einer Universität und der dann folgenden rasanten Erweiterung die Funktion zu, einen eigenständigen und zugleich verbands- und milieuübergreifenden

wissenschaftlichen Begründungs- und Legitimationsdiskurs der Erwachsenenbildung zu entwickeln, damit ‚die Erwachsenenbildung‘ (über-)leben kann. Insofern existierte zwar kein *wissenschaftstheoretisches Nichts* der Erwachsenenbildung, aber solange diese Diskurse zugleich – um Michel Foucault beiläufig empirisch zu bestätigen – ein intellektuelles Mittel in machtpolitischen Positions- und Anerkennungskämpfen waren, und damit der Würde einer autonomen wissenschaftlichen Begründungskultur entbehrten, war mit der Etablierung der Erwachsenenbildung als unabhängige universitäre Disziplin vermutlich auch die Erwartung verbunden, einen gemeinsamen theoretisch artikulierbaren Bezugsrahmen sowohl für die Selbstverständigungsdiskurse in den Verbänden und zwischen ihnen als auch für eine Konsolidierung des beruflichen Selbstverständnisses von Praktiker*innen zu entwickeln.

Diese hier mangels einschlägiger Kenntnis nur vermutungsweise geäußerte rationale Interessensperspektive aus der Sicht der Trägerorganisationen stand freilich in einem strukturellen Widerspruch zu den realpolitischen Anerkennungskämpfen, die – darauf muss hier nachdrücklich hingewiesen werden – auch das Ergebnis einer ordnungspolitischen Grundsatzentscheidung waren, die – anders als es mit der exklusiven Nennung der Volkshochschulen als Träger der „Volksbildung“ in der Weimarer Verfassung (Art. 148, 4) noch zum Ausdruck kam – ein plurales System von Trägerverbänden der öffentlich anerkannten

Erwachsenenbildung etablierte. Die bildungs- und ordnungspolitischen Erwartungen des Deutschen Volkshochschulverbandes (DVV), dass die Volkshochschulen die alleinigen Träger einer öffentlich anerkannten (und finanziell geförderten) Erwachsenenbildung seien, kamen damit nicht zum Zuge und waren bis Ende der 1960er Jahre Gegenstand verbandlicher Polemik und Auseinandersetzungen (Seiverth 1995, 2013).

Mit diesem ersten Hinweis zum institutionellen Gründungsakt der Erwachsenenbildung als Wissenschaft sollte ihr Konstitutionsdilemma als eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin in einem spezifischen bildungshistorischen Kontext in dem Bewusstsein situiert werden, dass es dazu noch sehr viel weitergehender Überlegungen und vor allem empirischer Forschung bedürfte, die sich auch auf die Archive der Verbände und die Aufarbeitung der jeweiligen Verbandsgeschichten stützen müssten. Auf weitere Implikationen der Beschreibung des institutionellen Gründungsaktes, dass es in der Macht einer wissenschaftlichen Disziplin stünde, das ‚Chaos‘ zu begrenzen (!) und eine ‚Leben ermöglichende Ordnung‘ zu stiften, oder auch die Überzeugung, dass eine bestimmte, schon existierende Disziplin gegeben sein müsse, aus der heraus sich eine neue wissenschaftliche Disziplin entwickeln könnte,² gehe ich hier nicht weiter ein.

Mit einem doppelten historischen Rückgriff möchte ich im Folgenden die These dieses Beitrages darlegen, dass die disziplinäre Unbe-

² Ein naheliegendes Beispiel wäre etwa die Soziologie, die sich aus einem disziplinübergreifenden Austausch und Zusammenwirken von sozial- und erkenntnistheoretisch inspirierten Nationalökonom*innen, Jurist*innen, Theolog*innen und Historiker*innen ergeben hat.

stimmtheit der Erwachsenenbildung als Resultat der Widersprüche eines bürgerlichen Bildungsdiskurses zu rekonstruieren sei, in dem sich das Verhältnis von ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ immer auch als gesellschaftlicher Widerspruch reproduziert. Im nächsten Abschnitt skizziere ich daher auf der Ebene einer grundbegrifflichen Argumentation zunächst die widersprüchlichen begrifflichen und politischen Voraussetzungen für die Konstituierung der *Bildung Erwachsener* in der Epoche des ‚Aufstiegs‘ des europäischen Bürgertums. In einem zweiten Schritt greife ich auf eine bildungstheoretische und -politische Intervention zurück, die Heydorn mit seiner Analyse des „Strukturplans für das Bildungswesen“ des Deutschen Bildungsrates in seiner Schrift „Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs“ 1972 unternommen hat. In einem abschließenden kurzen Resümee plädiere ich für einen Diskurs der intellektuellen Selbstaufklärung der Erwachsenenbildung, deren erster Schritt die Emanzipierung von der Erziehungswissenschaft wäre.

2. Zur Differenz von Erziehung und Bildung – Hinweise auf Widersprüche des bürgerlichen Bildungsdiskurses

Der Reflexionsdiskurs, der in gleicher Weise für die Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft und dann auch für das historische Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft wie für die Erwachsenenbildung eine konstitutive Rolle spielt, ist historisch in der „Sattelzeit“ (Koselleck) zwischen 1750 und 1850 zu verorten (Joas & Vogt 2015). Im Hintergrund

steht dabei die These, dass „die Auseinandersetzung der Erwachsenenbildung mit ihrer Geschichte gemeinhin bis in die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts zurückreicht. Zwar bleibt dabei Bedeutendes aus der Bildungsgeschichte ausgespart, aber mit dem *Aufkommen einer bürgerlichen Kultur* war eine sozialgeschichtliche Konstellation gegeben, mit der ein in die Breite wirkendes Anregungspotential für die Bildung Erwachsener entstand“ (Tietgens 2011, S. 25; Hervorhebungen A. S.). Sowohl der Begriff der ‚Erziehung‘ als auch der der ‚Bildung‘ erhalten in dieser Zeit eine programmatische und *politisch aufgeladene* Bedeutung. Aus diesem Diskurskontext greife ich auf drei Autoren zurück, um exemplarisch Widersprüche des bürgerlichen Bildungsdiskurses in einer Epoche zu illustrieren, in der ‚die Nation‘ als Objekt einer staatlichen Erziehungs- und Bildungsverantwortung konzipiert worden ist.

Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher macht in seiner, im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts erschienenen und als eine reflektierte „Kunstlehre“ entwickelten „Erziehungslehre“ darauf aufmerksam, dass sich die Frage nach dem Erziehungsanfang und die Frage nach dem Erziehungsende nicht auf der gleichen kategorialen Ebene beantworten lässt (Kleint 2008, S. 17), denn der Anfang der Erziehung stelle sich unmittelbar und empirisch anschaulich dar, wogegen der Bestimmung des „natürlichen Endes der Erziehung“ eine ethische Reflexion zugrunde liegt: „Das natürliche Ende der Erziehung ist nämlich dann eingetreten, wenn die Selbständigkeit des einzelnen sich vollkommen entwickelt hat und man ihm selbst die Sorge, alles was seinem Wirken vorteilhaft ist durch

die eigene Willenskraft auf bewußte Weise zu unterstützen, überlassen darf“ (Schleiermacher, zitiert nach Kleint 2008, S. 27). Noch prägnanter lautet die These zum ‚Ende der Erziehung‘ in der Formulierung: „Wenn der Mensch mündig wird, dann hört die pädagogische Einwirkung auf; d. h. wenn die jüngere Generation, auf selbständige Weise zur Erfüllung der sittlichen Aufgabe mitwirkt, der älteren Generation gleichsteht, es gibt dann nur ein Zusammenwirken beider“ (Schleiermacher, zitiert nach Kleint 2008, S. 28). Der zentrale Begriff, durch den der pädagogische Begriff der *Selbstbildung* und der politische Begriff der *Selbstbestimmung* vermittelt sind (Seiverth 2001), ist der der Mündigkeit, der als Prinzip gedacht jegliche Form der ‚Einwirkung von außen‘ ausschließt, weil diese gegen die Freiheit im Sinne einer Selbstverwirklichung des Menschen verstößt. Wenn ich richtig sehe, ist Schleiermachers ‚Erziehungslehre‘ das einzige systematische Werk, das in einem philosophischen System dieser Zeit – mit der großen Ausnahme Immanuel Kants Schrift „Über Pädagogik“ (Kant 1964[1803]) – sich der Frage nach dem ‚Werden‘ jenes Subjekts im Sinne einer Praxistheorie und einer angemessenen Praxis orientierenden Theorie zuwendet, von dem die idealistische Subjektphilosophie ausgeht. Eine Theorie der Erziehung hat deshalb eine immanent teleologische und normative Struktur, weil durch sie „der Mensch soll gebildet werden, damit er wie ein freihandelndes Wesen leben könne“ (Kant 1964[1803], S. 712).

Friedrich Schillers „Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen“ aus dem Jahre 1795 ist eine gleichzeitige Auseinandersetzung mit Kants dualis-

tischer Theorie des Gegensatzes von Vernunft und Sinnlichkeit und der Französischen Revolution, die das Versprechen nicht eingelöst habe, einen vernunftgemäßen humanen Staat hervorzubringen. Was realgeschichtlich gescheitert ist, die „In-Freiheit-Setzung des Menschen“ (Zimmermann 2018, S. 55), soll durch „ästhetische Bildung“ gelingen und im „ästhetischen Staat“ Wirklichkeit werden: „Mitten in dem furchtbaren Reiche der Kräfte und mitten in dem heiligen Reich der Gesetze baut der ästhetische Bildungstrieb unvermerkt an einem dritten, fröhlichen Reiche des Spiels und des Scheins, worin er dem Menschen die Fesseln aller Verhältnisse abnimmt und ihn von allem, was Zwang heißt, sowohl im Physischen als im Moralischen entbindet“ (Schiller, zitiert nach Zimmermann 2018, S. 66). Diese kulturrevolutionäre Konzeption – Karl Marx‘ Reich der Freiheit, das sich auf dem Boden des Reichs der Notwendigkeit erheben soll – zielt darauf ab, die in einem natürlichen „Geselligkeitstrieb“ angelegte Vergesellschaftung des Menschen durch „den Prozess ästhetischer Bildung“ dadurch zu vollenden, indem durch sie „eine charakterliche Affinität und Sensibilisierung auf den Anderen in seiner Andersartigkeit und Gleichwertigkeit als Mensch ausgebildet“ wird (Zimmermann 2018, S. 67). Schiller konnte dann im Laufe des 19. Jahrhunderts deshalb „zum Leitautor des aufstrebenden Bürgertums“ (Füllmann 2018, S. 73) werden, weil „die bürgerliche Ungleichheit“ (Kant 1964[1803], S. 760) auch im „ästhetischen Staat“ nicht aufgehoben wird: „In dem ästhetischen Staate ist alles – auch das dienende Werkzeug, ein freier Bürger, der mit dem edelsten gleiche Rechte hat, und der Verstand,

der die dulddende Masse unter seine Zwecke gewalttätig beugt, muss sie hier um ihre Bestimmung fragen“ (Schiller, zitiert nach Zimmermann 2018, S. 67). Diesem Gedanken objektiv folgend analysiert Marx sechzig Jahre später die reelle Subsumtion der lebendigen Arbeit unter die Herrschaft des Kapitals, das sich als Inkarnation der instrumentellen Vernunft, d. h. als die in der ‚Großen Industrie‘ verkörperte Wissenschaft und der durch sie entwickelten Technologien präsentiert (Marx 1953[1857], besonders S. 582-600). Die Volksbildungsinitiativen, die sich seit der Aufklärung im Laufe des 19. Jahrhunderts entwickeln, orientieren sich dann – wie es in einem aktuellen Beitrag zur 100-jährigen Geschichte der Volkshochschulen heißt – nicht nur am „bürgerlich-akademischen Ideal von Bildung“, sondern sollen auch eine gesellschaftliche Integrationsaufgabe wahrnehmen (Pohl 2019, o. S.). Diese Integrationsfunktion wird auch unter den Bedingungen einer mühsam erkämpften bürgerlichen Demokratie eine objektive Zweckbestimmung von Erwachsenenbildung, die damit etwas leisten soll, was die abstrakte ‚Vernunft‘ allein nicht kann (auch nicht in ihrer institutionalisierten Rationalität der kapitalistischen Reproduktionszwänge): dazu zu verhelfen, die ‚Bestimmung der dulddenden Masse‘ zu sichern und kontinuierlich aufrechtzuerhalten.

Wenn ich nun noch auf Wilhelm von Humboldt zurückgreife, dann nicht, um ihn als Theoretiker einer – schon als Bruchstück – großartigen *Theorie der Bildung des Menschen* (Humboldt 1960[1791/92], S. 234-240) zu bemühen, sondern als einen reflektierenden und dem preußischen König dienenden, bildungspolitisch engagierten

Beamten. In einem seiner zahlreichen Rechenschaftsberichte „der Sektion des Cultus und Unterrichts an den König“ entwirft Humboldt 1809 zu dem Zweck, dass „das Verbesserungsgeschäft der Nation mit Erfolg angegriffen“ (Humboldt 2002[1809], S. 212) werden kann, eine Konzeption, die die Erziehung der Jugend und der Erwachsenen im Rahmen des dringend notwendigen Reformprogramms des preußischen Staates nach dessen verheerender Niederlage gegen Napoleon als eine systematisch und strukturell einheitliche Aufgabe begreift.

Humboldt ist seit neun Monaten als Direktor der ‚Section‘, die eine Abteilung des Innenministeriums ist, im Amt und hat den ‚Wirkungskreis der Section des Cultus und öffentlichen Unterrichts‘ zu verantworten. Dieser sei deshalb „von einem ungemein großen Umfang“ (Humboldt 2002[1809], S. 211), weil er „zugleich die sittliche Bildung der Nation, die Erziehung des Volks, den Unterricht, der zu den verschiedenen Gewerben des Landes geschickt macht, die Verfeinerung, welcher die höheren Stände bedürfen, den Anbau der Gelehrsamkeit auf Universitäten und Akademien“ (Humboldt 2002[1809], S. 211) umfasst. Nach der Beschreibung der notwendigen institutionellen Bildungsstruktur und ihrer jeweiligen Funktionen formuliert er die Handlungsmaximen seiner ministeriellen Tätigkeit: „einfache Grundsätze aufzustellen, streng nach diesen zu handeln, nicht auf zu vielerlei Weise, aber bestimmt und kraftvoll zu wirken“ (Humboldt 2002[1809], S. 211), um dann das objektive bildungspolitische Problem zu artikulieren, das die monarchische Regierung zu lösen hat: Ein Bildungssystem zu schaffen,

das die Sicherung der monarchischen Herrschaft mit einem Optimum an Rationalität und Wissensproduktion und der Aufrechterhaltung der Ständegesellschaft verbindet. Dazu ist die loyal-aktive Mitwirkung aller Bürger erforderlich, jedoch nur „nach Maßgabe der Fassungskraft der verschiedenen Stände“ (Humboldt 2002[1809], S. 211), und zugleich auch sicherzustellen, dass rationale Handlungsprinzipien zu Charakterbestimmungen jedes einzelnen Individuums werden. In der Sprache Humboldts: „Die schwierige Aufgabe ist, die Nation geneigt zu machen und bei der Geneigtheit zu erhalten, den Gesetzen zu gehorchen, dem Landesherren mit unverbrüchlicher treuer Liebe anzuhängen, im Privatleben mässig, sittlich, religiös, zu Berufsgeschäften thätig zu sein und endlich sich gern, mit Verachtung kleinlicher und frivoler Vergnügungen, ernsthaften Beschäftigungen zu widmen. Dahin aber gelangt die Nation nur dann, wenn sie auf der einen Seite klare bestimmte Begriffe über ihre Pflichten hat und diese Begriffe, vorzüglich durch Religiosität, in Gefühl übergegangen sind. Aus dieser Grundlage, die auch dem gemeinsten Volke unentbehrlich ist, entwickelt sich hiernach zugleich das Höchste in Wissenschaft und Kunst, das, auf einem andern Wege befördert, leicht in unfruchtbare Gelehrsamkeit oder schwärmerische Träumereien ausartet. Das hauptsächliche Bemühen muss daher dahin gehen, durch die ganze Nation, nur nach Maßgabe der Fassungskraft der verschiedenen Stände, die Empfindung nur auf klaren und bestimmten Begriffen beruhen zu lassen und die Begriffe so tief einzupflanzen, dass sie im Handeln und dem Charakter sichtbar werden, und nie zu vergessen,

dass religiöse Gefühle dazu das sicherste und beste Bindungsmittel an die Hand geben“ (Humboldt 2002[1809], S. 211-212).

Die ganze Nation wird damit systematisch als Gegenstand einer erzieherischen Aufgabe konzipiert, für deren Bewältigung die monarchische Regierung das handelnde Subjekt sein soll. Zentral ist dabei die Frage, wie es zu bewerkstelligen sei, die objektive Vernunft in eine subjektive Handlungs- und Verhaltensrationalität zu transformieren. Das Transformationsmedium hierfür ist die „aufgeklärte Religiosität“ (Humboldt 2002[1809], S. 212), die dann „wohlthätige Folgen“ (Humboldt 2002[1809], S. 212) zeitigen wird, wenn sie mit einer „gut geordneten Erziehung recht eng“ (Humboldt 2002[1809], S. 212) verbunden ist. Die monarchische Regierung, als deren Repräsentant Humboldt hier spricht, kann kraft ihres ‚Gottesgnadentums‘ – säkular formuliert, ihrer ‚absoluten Souveränität‘, oder in der Sprache Georg Friedrich Wilhelm Hegels, als Verkörperung der ‚objektiven sittlichen Vernunft‘ – eine ‚Schöpfungsmacht‘ in Anspruch nehmen, die aus dem Nichts kraft ihres wirklichkeitskonstitutiven Sprechens eine neue Welt erschafft, deren Funktion darin besteht, die alte in eine ‚moderne Verfassung‘ zu transformieren. Für unseren Reflexionsgang ist es nun wichtig, darauf aufmerksam zu machen, dass Humboldts Sprache äußerst differenziert ist, wenn er sein Aufgabengebiet bzw. das der Section darstellt: ‚Sittliche Bildung‘ gilt der Nation, dem vorrangigen Abstrakt-Allgemeinen; die ‚Erziehung‘ gilt dem ‚Volk‘; der ‚Unterricht‘ ist nach dem Stand der Arbeitsteilung (den ‚verschiedenen Gewerben‘) zu differenzieren; ‚die höheren Stände‘ jedoch bedürfen nur ‚der Verfeinerung‘, also der Kultivierung des Geschmacks

und der Gefühle, weil es – nach Schiller – „die Schönheit ist, durch welche man zu der Freiheit wandert“ (Schiller, zitiert nach Zimmermann 2018). Im Gegenstands- und Verantwortungsbereich der Section erscheint die ‚Freiheit‘, der Inbegriff der praktischen Vernunft im Sinne Kants, als ein Privileg der höheren Stände. In abstrakter Allgemeinheit und keinem gesellschaftlichen Stand zugeordnet schließt die Aufgabenbeschreibung mit dem ‚Anbau der Gelehrsamkeit auf Universitäten und Akademien‘, also mit den Institutionen, die ‚das Höchste in Wissenschaft und Kunst‘ hervorbringen sollen.

Für diesen institutionellen Komplex von gesellschaftlichen Sphären, in denen unterschiedliche Handlungslogiken wirksam sind, ist die Regierung, vertreten durch die Section, die Steuerungsinstanz, die die Abstimmung der differentiellen Handlungsprinzipien zu organisieren hat, um die diesem Komplex zugeschriebene übergeordnete Funktion zu gewährleisten, das ‚Verbesserungsgeschäft der Nation‘ zu befördern. Auf einer praktischen Ebene ist dafür die zentrale Voraussetzung, dass die Erziehung der Jugend und die Erziehung der Erwachsenen funktional aufeinander abgestimmt sind: „Wie also die Erziehung auf die Jugend, muss der Gottesdienst auf die Erwachsenen wirken, und nur wenn beide sich vollkommen unterstützen, ist der Erfolg erst wahrhaft segensreich“ (Humboldt 2002[1809], S. 212).³ Die ‚aufgeklärte Reli-

giosität‘ taugt zur gesamtgesellschaftlichen Erziehungsmacht jedoch nur deshalb, weil die Bestimmungsmacht und das Verfügungsrecht über die Religion seit dem Augsburger Religionsfrieden (1555) neben dem Aufbau eines stehenden Heeres und der deshalb notwendigen Expansion des Steuerstaates ein zentrales Element für den Aufbau und die Erhaltung des modernen Absolutismus war. Als sozialphilosophisch reflektierender Staatsdenker war und blieb Humboldt einer der besten Vertreter des bürgerlichen Liberalismus, als Beamter ist er jedoch in die Widersprüche verstrickt, ‚vernünftige‘ gesellschaftliche Verhältnisse mit befördern zu wollen und objektiv zu müssen und gleichzeitig die Monarchie von Gottesgnaden und die ständische Gesellschaft aufrechtzuerhalten.

Von diesem Widerspruch ist auch die Bestimmung des Bildungsbegriffs geprägt, was sich daran zeigt, dass Humboldt den *Begriff der Bildung* und die Funktionalisierbarkeit der „aufgeklärten Religiosität“ durch das Argument miteinander verknüpft, dass die Wirkungsweise der Religion, die „ganz auf Ideen, Empfindungen und innren Überzeugungen ruht“ (Humboldt 1960 [1791/1792], S. 25) und die der Bildung analog ist: Weil „alle Bildung [...] ihren Ursprung allein in dem Innren der Seele [hat],“ kann sie „durch äussre Veranstaltungen nur veranlasst, nie hervorgebracht werden“ (Humboldt 1960[1791/1792], S. 25). Aufgrund dieser Bestimmung wird „Bildung“

3 Von der Erziehung der Jugend erwartet Humboldt zugleich eine verbessernde Wirkung auf die Erwachsenen, wie die Fortsetzung des Zitats zeigt: „Denn es ist unleugbar, das jetzt auf dem Lande die geringe Sorgfalt für die Erziehung der Kinder nachtheilig auf die Moralität erst der soeben der Schule entgangenen jungen Leute und dann auch der vollkommen Erwachsenen wirkt, und dass von wirklich streng und sittlich erzogenen Kindern von selbst eine moralische Scheu erst auf die noch nicht verdorbenen, nur gleichgültigen Eltern und dann auf die andern übergehen würde“ (Humboldt 2002[1809], S. 212).

zu einem Privileg für „einige wenige Classen des Staats, [...], welche ihre äussre Lage in den Stand setzt, einen grossen Theil ihrer Zeit und ihrer Kräfte dem Geschäft ihrer innren Bildung zu weihen. Die Sorgfalt des Staates muss sich auf die grössere Anzahl erstrecken, und diese ist jenes höheren Grades der Moralität unfähig“ (Humboldt 1960[1791/1792], S. 26). Um dennoch aber die ganze „Nation“ und die *moralische Bildung aller Bürger* zu fördern, müssen „religiöse Gesinnungen“ allgemein verbreitet werden, weil sie neben der Erziehung und der allgemeinen Bildung das Mittel sind, „klare und bestimmte Begriffe so tief einzupflanzen, dass sie zugleich als Gefühle Triebfedern und als Grundsatz Richtschnur des Handelns werden“ (Humboldt 2002[1809], S. 214-215).

Der Widerspruch von Erziehung und Bildung lässt sich mit Humboldt dadurch bestimmen, dass die Nation als ganzer einer Erziehungspraxis im Interesse einer staatlichen Modernisierungsstrategie unterworfen wird, während Bildung an materielle Bedingungen gebunden ist, die es den einzelnen Individuen erlauben, „durch die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ sich selbst zum Gegenstand einer freien „Ausbildung ihrer Kräfte“ [Humboldt 1960[1792/1793], S. 235] zu machen.

Schleiermachers ethisch bestimmtes ‚Ende der Erziehung‘ ist identisch mit dem Erreichen der Mündigkeit. Im Begriff der Mündigkeit ist damit auf einer abstrakt-normativen Ebene die universelle Gleichheit aller Menschen impliziert und die historisch bedingte ständische und klassenspezifische Ungleichheit negiert. In Schillers Emanzipa-

tionskonzept einer ‚ästhetischen Erziehung‘ ist das ‚dienende Werkzeug‘ formell ein ‚freier Bürger‘, der sich dem jeweiligen Stand der entwickelten technologischen Produktionsbedingungen unterwerfen und dadurch anpassen muss; das Medium der erforderlichen Anpassungsprozeduren ist dabei eine über die allgemeine Schulpflicht hinaus erweiterte berufliche Bildung, die mit dem fortschreitenden Stand der Produktivkräfte durch Fortbildung Schritt halten muss. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Humboldts theoretisch-konzeptionelle Leistung darin besteht, ein differenziertes öffentlich verantwortetes Gesamtbildungssystem entworfen zu haben, innerhalb dessen die Bildung im Sinne einer freien Persönlichkeitsentfaltung und autonomen Lebensführung einer materiell privilegierten Minderheit vorbehalten bleibt.

3. Bildung als Selbstartikulation des aufsteigenden Bürgertums – Ein Hinweis zu einer erweiterten Diskursgeschichte der Erwachsenenbildung

Im Jahr 1969, in dem erstmalig die Institutionalisierung der Erwachsenenbildung als eine akademische Disziplin an einer Universität erfolgte, wurde auch das Berufsbildungsgesetz (BBiG) erlassen, das als „Wendepunkt in der Geschichte beruflicher Bildung in der Bundesrepublik“ (Herkner 2018) zu bezeichnen ist. Ohne davon explizit zu handeln, postuliert das Berufsbildungsgesetz die gesellschaftliche Notwendigkeit eines Lernens über den Zeitpunkt der formell erreichten Mündigkeit

hinaus. ‚Lebenslanges Lernen‘ als abstrakter Zweck negiert damit die teleologisch-normative Struktur der Erziehungspraxis und unterwirft ‚freie Bürger‘ einem kontinuierlichen kognitiven Anpassungszwang an die durch die Fortschritte der instrumentellen Vernunft bedingten gesellschaftlichen und ökonomischen Veränderungen. Gleichzeitig zum Berufsbildungsgesetz nahm die Institutionalisierung der Erwachsenenbildung auf der Ebene der Ländergesetzgebung Gestalt an. Der im darauffolgenden Jahr veröffentlichte „Strukturplan für das Bildungswesen“ des Deutschen Bildungsrates (1971) entwirft dann eine umfassende Perspektive für eine gesamtgesellschaftliche Verantwortung für das deutsche „Bildungswesen“. Für diesen ist nun im Blick auf die Erwachsenenbildung kennzeichnend, dass in ihm der Bildungsbegriff, wie er noch für das „Gutachten zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ aus dem Jahr 1960 konstitutiv war, durch die Konzeption einer gesamtgesellschaftlichen Planung des Bildungssystems ersetzt worden ist. Das Gutachten hingegen formulierte noch als ‚Aufgabe der Erwachsenenbildung‘ nichts weniger als die Verallgemeinerung jenes Bildungsverständnisses, das der Politiker Humboldt im Gegensatz zu dem des *Bildungstheoretikers* einer Minderheit vorbehalten hatte. Hans Tietgens hat in einem Aufsatz, um den ich ihn für ein Heft der Zeitschrift „Forum Erwachsenenbildung“ gebeten hatte, diesen Bildungsbegriff mit dem Begriffspaar „Anpassung und Widerstand“ gekennzeichnet, das „als Orientierungs- und Anforderungsmerkmal zu einer Leitvorstellung für das Aufgabenverständnis der Erwachsenenbildung geworden [ist], seitdem es 1960 der Deutsche

Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen in seinem Gutachten ‚Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung‘ aufgenommen hat, um den spezifischen Anforderungskomplex zu kennzeichnen, der aufgrund der gesellschaftlichen Situation mit Bildungsprozessen Erwachsener verbunden ist“ (Tietgens 1998, S. 4).

Das Erscheinen dieses „Strukturplans für das Bildungswesen“ hat Heydorn als Dokument eines kollektiven gesellschaftlichen Bildungsdiskurses verstanden, der in einem machtstrategischen Sinn eine „Neufassung des Bildungswesens“ intendierte, durch die die funktionalen Diskrepanzen der institutionellen Bildungsformen im Blick auf die Bedürfnisse der kapitalistischen Ökonomie aufgehoben werden sollten. Mit seinem Essay „Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs“ aus dem Jahre 1972 hat Heydorn es sich dann zur Aufgabe gemacht, den „Strukturplan für das Bildungswesen“ als den fortgeschrittensten Ausdruck des bürgerlichen Bewusstseins im Medium eines gesellschaftlich-politischen Bildungsdiskurses zu analysieren. Unter dem Titel ‚Schnittpunkte‘ bildet die Analyse des „Strukturplans für das Bildungswesen“ das kompositorische Zentrum eines Argumentationsraumes, in dem die „Geschichte des bürgerlichen Aufstiegs“ (Heydorn 2004[1972], S. 56) als hermeneutischer Interpretationsrahmen dafür dient, die historische und begriffliche Konstitutionsgeschichte des Bildungsbegriffs und seine aktuell-gesellschaftliche Destruktion im Zuge einer ‚kapitalkonformen Bildungsreform‘ darzustellen. Das entscheidende Merkmal des Strukturplans ist für Heydorn ein enthistorisiertes Bewusstsein und damit die Zerstörung eines

Traditions- und Erinnerungszusammenhangs, der das Emanzipationsversprechen der bürgerlichen Gesellschaft auslöscht: „Der Kapitalismus legt keinen Wert auf seine Herkunft, auf Liberté, Egalité, Fraternité. Er macht sie unkenntlich. Die Abschneidung des Geschichtsbewußtseins erfolgt nicht zufällig, erkennt doch der Wissende die Urheber der Völkervernichtung ebenso wie das Vermächtnis des Kusses an die ganze Welt. Die Klasse muss ihr Gesicht unkenntlich machen, damit die Züge ihrer Vergangenheit ausgelöscht werden; der Positivismus ist ihre Wissenschaft“ (Heydorn 2004[1972], S. 62). Die so harmlos-triviale Formulierung, mit der im Strukturplan an die Stelle eines qualitativen Begriffs der Erwachsenenbildung der Begriff der Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach dem Ende einer ersten Bildungsphase und der Aufnahme einer Erwerbsarbeit tritt, verdeckt den immanenten Bruch, der damit in der bürgerlichen Selbstinterpretation vollzogen wird. Um diesen Abbruch historisch und in seinen begrifflich-systematischen Konsequenzen darlegen zu können, entwickelt Heydorn im ersten Abschnitt in einem grundlagentheoretischen Sinne die historisch-systematischen Momente des Begriffs der ‚Mündigkeit‘. Entscheidend ist dabei, dass Heydorn den Begriff der ‚Mündigkeit‘ einerseits als einen Begriff der Selbstartikulation der bürgerlichen Klasse in ihrem ‚Aufstieg‘ begreift. Andererseits

den Begriff der ‚Mündigkeit‘ als das normative Prinzip darlegt, durch welches die Institutionen ‚organisierter Bildung‘ ihre funktionale Zweckbestimmung erfahren.⁴ „Die Gesellschaft wird zur organisierten Bildung gezwungen, wenn die überlieferten Mittel für ihre Organisation nicht mehr ausreichen, der fortgeschrittenen Sachrationalität nicht mehr standhalten. Für die organisierte Bildung gibt es *entscheidende Vorformen*, die in ihre historische Entwicklung eingehen und sich neben dem wachsenden Zwang, Rationalität zu vermitteln, erhalten. Sie enthält eine Antithese zur Mündigkeit seit Anbeginn, alle Institution ist Herrschaft“ (Heydorn 2004[1972], S. 62; Hervorhebungen A. S.). Der „Anbeginn“ der Entfaltung des Mündigkeitsbegriffs fällt mit der „Geschichte des bürgerlichen Aufstiegs“ zusammen; dadurch, dass „das aufsteigende Bürgertum [...] Bildung zu einem organisierten Instrument der Befreiung [macht]“ und die „Institution [...] zum Mittel des Klassenkampfes [wird]“ (Heydorn 2004[1972], S. 56), ist dem Begriff der ‚Mündigkeit‘ ihr widersprüchlicher politischer Emanzipationscharakter eingeschrieben. Bildung als Anspruch einer individuellen und kollektiven Praxis von Mündigkeit und somit als Anspruch einer real erfahrenen Freiheit der Selbstbestimmung der sich emanzipierenden bürgerlichen Gesellschaft erfährt damit eine historisch-systematische Situierung, in der zugleich ein ethisch-normativer Anspruch

⁴ Zur Weiterbildung heißt es bei Heydorn: „So wird auch organisierte Weiterbildung aus den Zwängen stetiger Rationalisierung und Umstellung verstanden und von einer qualitativen Inhaltlichkeit Abstand genommen. Das Lernen soll auf den jeweiligen Stand der technischen und wissenschaftlichen Entwicklung gebracht werden. Der technische Fortschritt verändert ständig, was für den Einzelnen an Kenntnissen und Fertigkeiten wichtig ist“ (Heydorn 2004[1972], S. 105).

artikuliert wird. In einem performativen Sinn wird ‚Mündigkeit‘ zum Synonym für ‚Aufklärung‘ als einer kollektiven intellektuellen Praxis. Dabei ist nun jedoch besonders der Umstand hervorzuheben, dass der Begriff der ‚Aufklärung‘, der für die historische und konzeptionelle Selbstinterpretation und Legitimation der Erwachsenenbildung grundlegende Bedeutung hat (Tietgens 2011), im Verständnis Heydorns sich nicht in einer epochenspezifischen Bezeichnung für die neuzeitliche europäische Geschichte erschöpft,⁵ sondern als normativer Leitfaden für die Rekonstruktion politisch-sozialer Kämpfe für Gerechtigkeit und für die Verminderung von Herrschaftspraktiken zu lesen ist. Eine Praxis der kritischen Geschichtsschreibung ‚von oben‘ und ‚von unten‘ gewinnt daher für Heydorns bildungstheoretische Reflexionspraxis eine konstitutive Funktion.

4. Emanzipation von der Erziehungswissenschaft – Ein erster Schritt zur Selbstaufklärung der Erwachsenenbildung

In seiner grundlegenden Studie zur Entwicklung und den Dilemmata einer eigenständigen „Berufskultur der Erwachsenenbildung“ hat Dieter Nittel (2000) darauf aufmerksam gemacht, dass sich die Institu-

tionalisierung der Erwachsenenbildung als eine öffentliche Aufgabe einer „historischen Ausnahmekonstellation“ (Nittel 2000, S. 127) verdankt. Die dafür bestimmenden Faktoren wiederholen gleichsam auf einer erweiterten gesellschaftlichen Entwicklungsstufe der bundesrepublikanischen Moderne die Konstellation der durch Humboldt gekennzeichneten bildungspolitischen Reformaufgaben. Die Durchsetzung und Generalisierung der soziokulturellen Orientierungsmaxime des lebenslangen Lernens bildet dabei das funktionale Äquivalent zur „aufgeklärten Religiosität“ und ihrer modernisierungspraktischen Instrumentalisierung für das „Verbesserungsgeschäft der Nation“ (Nittel 2000, S. 140-144). Die strukturelle Analogie der beiden „historischen Ausnahmekonstellationen“ wird in der doppelten Begründungsargumentation sichtbar, wenn Nittel zeigt, dass sich „hinter dem Rücken von konkurrierenden bildungspolitischen Akteuren ein kleiner gemeinsamer Nenner zwischen den auf mehr Chancengleichheit und Selbstverwirklichung insistierenden Kräften und denen herausgebildet [hat], die auf eine bessere Ausnutzung der Qualifikationspotentiale der Arbeitnehmer im Zuge der Erwachsenenlebens [sic!] setzten“ (Nittel 2000, S. 127). Gleichzeitig wird jedoch der Prozess einer ‚kulturellen Erneuerung‘ als ein histo-

5 „Mündigkeit bindet sich an die erste Erweckung der Rationalität, an den anhebenden Versuch, den Menschen aus seiner mythischen Verhaftung zu entlassen. ‚Ich habe mich selbst durchforscht‘ heißt es bei Heraklit, in mir selbst das Gesetz gefunden, das dem Wirklichen unterliegt; gemeinsames Auffinden der verborgenen Vernunft war die Methode des Sokrates. Mündigkeit begreift sich mit ihrem Beginn als Widerspruch zum Gesetzten, zu allem, was nicht weiter befragt werden darf oder befragt wird, nur das Gegebene widerspiegelt“ (Heydorn 2004[1972], S. 56).

risches Erklärungs- und als hermeneutisches (Selbst-)interpretationsnarrativ für die erfolgreiche Institutionalisierung von Erwachsenenbildung herangezogen. Die Illustration dieses ‚kulturellen Erneuerungsprozesses‘⁶ verweist dabei auf eben die Widersprüche eines bürgerlichen Bildungsdiskurses, die das kulturrevolutionäre Programm Schillers gekennzeichnet haben.

Im Sinne einer intellektuellen Selbstaufklärung der Erwachsenenbildung und der in ihrer realgeschichtlichen Institutionalisierung, gesellschaftlichen Pluralisierung und bildungs- und machtpolitischen Instrumentalisierung auf nationaler und insbesondere auf EU-Ebene implizierten Widersprüche wäre die Emanzipation von der Erziehungswissenschaft als der zentralen Bezugsdisziplin der Erwachsenenbildung der erste und wichtigste Schritt zur Konstituierung als eine wissenschaftsautonome gesellschaftliche Reflexionswissenschaft, die auch eine orientierende Funktion für Praktiken der kulturellen und politischen Erneuerung wahrnehmen könnte.

Literatur

- Deutscher Bildungsrat (1971). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960). Gutachten zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett.
- EKD = Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (Hrsg.) (1999). *Stuttgarter Erklärungs-bibel. Lutherbibel mit Erklärungen*. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.
- Füllmann, R. (2018). Das helle Hellas als lebensdidaktisches Leitbild: von der autoritativen Volksbildung (Schillers ‚Bürgerlied‘) zur freiheitlichen Selbstbildung (Thomas Manns Felix Krull). In G. Sigg & A. Zimmermann (Hrsg.), *Emotionale Bildung. Die vergessene Seite der Bildungsdebatte* (S. 71-94). Hamburg: Dr. Kovac.
- Herkner, V. (2018). *Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) von 1969 – Wendepunkt in der Geschichte beruflicher Bildung in der Bundesrepublik*. Verfügbar unter <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/280840/berufsbildungsgesetz> [13.04.2019].
- Heydorn, H.-J. (2004[1972]). Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. In I. Heydorn, H. Kappner, G. Koneffke, E. Weick (Hrsg.), *Heinz-Joachim Heydorn. Werke in 9 Bänden. Bd. 4: Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1971 – 1974* (S. 56-145). Frankfurt/Main: Büchse der Pandora.
- Humboldt, W. von (1960[1791/92]). Über Religion. In A. Flitner & A. Giel (Hrsg.),

⁶ „Der Slogan ‚Mehr Demokratie wagen‘ und die Durchsetzung einer neuen Ostpolitik, Liberalisierungsschübe in den zwischenmenschlichen Verkehrs- und Umgangsformen, die Durchbrechung von Tabus von Seiten der Studenten- und der Frauenbewegung und die gleichzeitige Adaption einer demokratischen, diskursorientierten Kultur, die beginnende Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus – all diese Stichworte vermitteln nur einen vagen Eindruck von der Dynamik und der Aufbruchstimmung, die diesen Prozess der kulturellen Erneuerung und der Bildungsreform begleitet hat“ (Nittel 2000, S. 128).

- Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden. Bd. I.: Schriften zur Anthropologie und Geschichte* (S. 1-32). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Humboldt, W. von (1960[1792/1793]). Theorie der Bildung des Menschen. In A. Flitner & A. Giel (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden. Bd. I.: Schriften zur Anthropologie und Geschichte* (S. 234-240). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Humboldt, W. von (2002[1809]). Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König. In A. Flitner & A. Giel (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden. Bd. IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*. (S. 210-238). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Joas, H. & Vogt, P. (Hrsg.) (2015). *Begriffene Geschichte. Beiträge zum Werk Reinhart Kosellecks*. Berlin: Suhrkamp.
- Kant, I. (1964[1803]). Über Pädagogik. In W. Weischedel (Hrsg.), *Immanuel Kant. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2. Werkausgabe in zwölf Bänden. Bd. XII* (S. 693-761). Frankfurt/Main : Suhrkamp.
- Kleint, S. (2008). *Über die Pädagogik D. F. E. Schleiermachers. Theoriebildung im Spannungsfeld von Kritik und Affirmation*. Frankfurt/Main et al.: Peter Lang.
- Marx, K. (1953[1857]). *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie*. (Rohentwurf 1857-1858) Anhang 1857-1859. Berlin: Dietz.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Pohl, J. (2019). *Gründungsgeschichte der Volkshochschulen in Deutschland. „Brückenschlagen“ – Erwachsenenbildung im Dienste gesellschaftlichen Zusammenhalts*. Verfügbar unter <https://www.100jahre-vhs.de/historisches/vhs-gruendungsgeschichte.php> [20.04.2019].
- Rosenberg, H. (2018). Diszipliniert und disziplinierend? Anschlüsse an die Debatte um das Selbstverständnis der Erwachsenenbildungswissenschaft. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 1(1), 15-29.
- Seiverth, A. (1995). Dem Individuum verpflichtet. Zur Konstitutionsproblematik Evangelischer Erwachsenenbildung. In H. Tietgens & E. Nuissl (Hrsg.), *Mit demokratischem Auftrag. Deutsche Erwachsenenbildung seit der Kaiserzeit* (S. 157-198). Braunschweig: Westermann.
- Seiverth, A. (2001). Neue Beweglichkeit in der Weiterbildung. Was heißt und wohin führt Entgrenzung? In A. Seiverth (Hrsg.), *Am Menschen orientiert. Re-Visionen Evangelischer Erwachsenenbildung* (S. 561-576). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Seiverth, A. (2013). Lernerfahrungen der Evangelischen Erwachsenenbildung. In A. Seiverth (Hrsg.), *Jahrbuch Evangelische Erwachsenenbildung 2011/2012* (S. 13-68). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Tietgens, H. (1998). Anpassung und Widerstand. Historischer Rückblick und aktuelle Herausforderung. *Forum Erwachsenenbildung*, 1998 (1), 4-9.
- Tietgens, H. (2011). Geschichte der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 25-41). Wiesbaden: Springer VS Verlag.

Zeuner, C. (2018). Historische Erwachsenenbildungsforschung: Geprägt von Kontroversität und Ambivalenz. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 1 (1), 30-43.

Zimmermann, A. (2018): „[...] weil es die Schönheit ist, durch welche man zu der Freiheit wandert“ – Schillers Projekt der ästhetischen Erziehung als Grundlage einer humanen Gesellschaft. In G. Sigg & A. Zimmermann (Hrsg.), *Emotionale Bildung. Die vergessene Seite der Bildungsdebatte* (S. 49-70). Hamburg: Dr. Kovac.

Andreas Seiverth, 1991-2016 Bundesgeschäftsführer der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e. V.; Werkstatt Kritische Bildungstheorie. Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Geschichte der Erwachsenenbildung, Gesamtwerk Heinz-Joachim Heydorns.

✉ a.seiverth@werkstatt-kritische-bildungstheorie.de
