



Retzhof-Schriftenreihe
VERANTWORTUNG UND
ERWACHSENENBILDUNG:
EIN REZIPROKES VERHÄLTNIS

— CHRISTINE ZEUNER —



DER RETZHOF



Das Land
Steiermark

→ Bildung und Gesellschaft



Impressum:

Herausgeber: Amt der Steiermärkischen Landesregierung, Abteilung 6, Fachabteilung Gesellschaft
Medieninhaber: Bildungshaus Schloss Retzhof, 8430 Leitring
Für den Inhalt: Joachim Gruber
Redaktion: Joachim Gruber
Satz & Layout: Christine Hofer-Lukic, Graz, www.tg-graphiczone.com
Titelbild: © tg-graphiczone.com
März 2017
ISBN: 978-3-9502945-4-5

Fotoquellen:

S. 2, 7, 9, 12/13, 16/17, 19, 23, 26/27, 39/31, 32/33, 34, 41, 44/45, 48, 50/51, 56 (roter Faden): shutterstock © AfricaStudio; S. 4: Christine Zeuner;
S. 5: Tomo Jesenicnik; S. 54: Shutterstock © Andrey Armyagov; S. 55: Shutterstock © IM_photo

Christine Zeuner
*Verantwortung und Erwachsenenbildung:
Ein reziprokes Verhältnis?*

	EINFÜHRUNG	
1.	VERANTWORTUNG ALS PHILOSOPHISCHE FRAGESTELLUNG	8
2.	VERANTWORTUNG UND DER DISKURS IN DER ERWACHSENENBILDUNG	13
2.1	Die bildungspolitische Perspektive	14
2.2	Die erwachsenenbildungswissenschaftliche Perspektive	16
2.3	Verantwortung aus bildungstheoretischer Perspektive	18
2.3.1	<i>Entwicklung der Demokratie als Aufgabe der Erwachsenenbildung: Aspekte kollektiver Verantwortung</i>	19
2.3.2	<i>Der bildungstheoretische Diskurs und sein Bezug zur Verantwortung</i>	23
3.	KENNZEICHEN PROFESSIONELLEN HANDELNS IN DER ERWACHSENENBILDUNG	27
3.1	Erwachsenenbildung als Profession	28
3.2	Verantwortung als Inhalt des Studiums der Erwachsenenbildungswissenschaft	35
3.3	Verantwortung im Rahmen des professionellen Handelns in der Erwachsenenbildung	38
3.3.1	<i>Strukturen, Organisationen und Institutionen</i>	39
3.3.2	<i>Handlungsfelder und Tätigkeitsbereiche</i>	40
4.	THESEN ZU „ERWACHSENENBILDUNG UND VERANTWORTUNG“	46
5.	LITERATUR	49



Christine Zeuner, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ phil.

Christine Zeuner, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ phil., MA, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der Helmut-Schmidt-Universität der Bundeswehr Hamburg. Studium der Amerikanistik, Anglistik, Soziologie und Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen. Promotion im Fach Weiterbildung an der Universität Bremen, Habilitation an der Universität Hamburg mit einer Untersuchung zur regionalen Entwicklung der Erwachsenenbildung in Hamburg.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Tübingen. Von 1996 bis 2001 wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg. 2001 bis 2006 Professorin für Erwachsenenbildung an der Universität Flensburg. Zahlreiche Forschungsaufenthalte im Ausland. Seit 2012 ist sie Mitglied des Vorstands der DGfE, seit 2013 Vizepräsidentin für Lehre der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind international-vergleichende Erwachsenenbildung (bes. Europa, USA und Kanada), historische Erwachsenenbildung, politische Erwachsenenbildung, Evaluationsforschung, Biographieforschung, Alphabetisierung und Grundbildung, theoretische Verortungen der Erwachsenenbildung.

Aktuelle Publikationen (Auswahl): Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt! Literalität als soziale Praxis: Eine ethnographische Studie 2011 (gemeinsam mit Antje Pabst); Erwachsenenbildung 2010 (gemeinsam mit Peter Faustich); Die Bildung der Erwachsenen. Perspektiven und Utopien 2011 (Hrsg. gemeinsam mit Svenja Möller und Anke Grotluschen); Die Vermittlung historischer Kompetenz als Aufgabe politischer Bildung 2014 (Journal für politische Bildung 4)



Dr. Joachim Gruber, Direktor BH Schloss Retzhof

Die Retzhof Schriftenreihe – reloaded!

Der Retzhof war schon vor Jahrzehnten eines der ersten Bildungshäuser in Österreich, welches mit einer Schriftenreihe zu Themen der Erwachsenenbildung ein Stück österreichischer Volksbildungsgeschichte schrieb.

Nun, nach vielen Jahren der Unterbrechung, haben wir uns ein Herz genommen und das Format der Retzhof Schriftenreihe wieder aufleben lassen. Es wird sich dabei vor allem um Texte handeln, für die sich eine aufwändige Publikation in einem professionellen Verlag aus vielerlei Gründen nicht gelohnt hätte oder nicht passend gewesen wäre.

Es wird daher auch Liegendebliebenes, Fragmentarisches, nicht in den derzeitigen Mainstream passendes sein, was wir unseren Lesern und Leserinnen präsentieren wollen. Jedenfalls werden es aber Texte sein, die uns so interessant erscheinen, dass wir sie für ein größeres Publikum mit geringem Aufwand und geringen finanziellen Mitteln aufbereiten wollen.

Die Bekanntheit oder Etabliertheit eines Autors ist uns dabei zweitrangig. Vor allem und gerade noch sehr junge Autoren und Autorinnen sollen in der wieder belebten Retzhof-Schriftenreihe mit ihren Texten und Themen Aufnahme und Verbreitung finden. Den Anfang macht in dieser ersten Ausgabe des Wiederbeginns allerdings eine europaweit anerkannte Professionistin in ihrem Fach mit einem ebenso zeitlosen wie hochaktuellen Thema.

Ganz bewusst wollen wir damit letztendlich wieder einmal das Experimentelle wagen. Der Retzhof war und ist eben ein spannendes pädagogisches Laboratorium des Lebenslangen Lernens.

Herzlich, Ihr Dr. Joachim Gruber

EINFÜHRUNG

„Die Erwachsenenbildung in der Demokratie zielt nicht auf Anpassung, sondern auf sachliches Verständnis der Wirklichkeit und auf wachsame Kritik. Sie soll Verantwortung und Kritik vorleben. Die Demokratie lebt aus dem wachsamem Mut ihrer Bürger, aus ihrer Bereitschaft zur Opposition, zur Alternative“ (Borinski 1986, S. 64).

Dies sagte der Erwachsenenbildner Fritz Borinski (1903-1988) rückblickend am Ende seines Lebens. Es war geprägt von seinem Engagement als Erwachsenenbildner, sowohl in der praktischen Erwachsenenbildung als auch in der universitären Ausbildung von Erwachsenenbildner/innen. Die Aussage ist zu verstehen vor dem Hintergrund seiner biographischen Erfahrungen. Diese reichten von der Zeit der Weimarer Republik, als er als junger Mann in Leipzig das Volksbildungswerk mit aufbaute, über die Zeit des Nationalsozialismus, den er durch die Emigration nach England überlebte, bis hin zu seiner Arbeit als Leiter der Heimvolkshochschule Görhde nach dem Zweiten Weltkrieg, als Leiter der Volkshochschule Bremen und als Hochschullehrer an der Freien Universität Berlin.

Dieser Lebenslauf erklärt, warum Borinski noch 1986 den Zusammenhang zwischen Erwachsenenbildung und Demokratie hervorhebt. Demokratie ist für ihn die sinnvollste aller Staatsformen, da sie den Menschen die Freiheit gibt, ihre Person zu entfalten und solidarisch mit anderen zu leben (vgl. Borinski 1954). Vielleicht hat er diese Aufgabe der Erwachsenenbildung auch hervorgehoben, um der sich in dieser Zeit bereits abzeichnenden Ökonomisierung des Bildungssystems und der Erwachsenenbildung etwas entgegen zu setzen und eine Tradition zu betonen, die leicht in Vergessenheit gerät.

Die Frage, inwiefern die Erwachsenenbildung für was Verantwortung übernehmen kann, ist im Hinblick auf ihre Geschichte zu erklären und nachzuvollziehen. Historisch gesehen ist die Erwachsenenbildung nicht nur als Bildungsbewegung zu verstehen, vielmehr verfochten ihre Akteure gleichzeitig gesellschaftspolitische und soziale Ziele. Als im 19. Jahrhundert zunächst das Bürgertum und später die Arbeiterschaft im Sinne der Aufklärung Bildungsprozesse für sich beanspruchten, zielte dies auch auf die Durchsetzung gesellschaftlicher Demokratisierung und die Erringung politischer Rechte. Diese sind aber nicht zu erlangen ohne die Übernahme von Verantwortung durch die Individuen – für die Gesellschaft und für sich selbst. Diese Erkenntnis war auch der Gegenstand von Bildungsprozessen, beispielsweise vermittelt durch die politische Bildung und die Arbeiterbildung.

Nach dem Zweiten Weltkrieg griffen die westlichen Alliierten diesen Gedanken im Rahmen ihrer „Re-Education“-Bemühungen wieder auf. Erwachsenenbildung schien aufgrund ihrer Geschichte und ihres Selbstverständnisses der geeignetste Teil des Bildungssystems zu sein, den politischen Demokratisierungsprozess der westdeutschen Bevölkerung zu unterstützen.

Die historisch begründete demokratische Tradition der Erwachsenenbildung war mehrere Jahrzehnte für das westdeutsche Bildungssystem prägend, sie wird aber erkennbar zurückgedrängt und verliert mehr und mehr an Bedeutung. Allerdings mit widersprüchlichen Tendenzen: Die Politik in ihrer offiziellen Sprachregelung versteht Demokratie als jene Staatsform, die auf kritische, mündige Bürger/innen angewiesen ist. Das bedeutet, dass Demokratie von jeder Generation neu gelernt werden muss. Das bildungspolitische Handeln entspricht diesem Anspruch zumindest in Deutschland allerdings nicht unbedingt. Im Gegenteil: Das Bildungssystem wird funktionalisiert, es werden ökonomisch begründete Steuerungsmechanismen durchgesetzt und Privatisierungen unterstützt, während gleichzeitig die finanzielle Förderung der Erwachsenenbildung kontinuierlich zurückgeht.

Ich möchte mich im Folgenden mit der Frage auseinandersetzen, welche Bedeutung die Idee von Verantwortung in der Erwachsenenbildung vor dem angedeuteten historischen Kontext heute hat. Ob die Überlegungen der ersten Generation von Erwachsenenbildnern wie Fritz Borinski und anderen noch wahrgenommen werden, ob sich die Erwachsenenbildung mit dem Thema Verantwortung auseinandersetzt und wenn ja, auf welchen Ebenen.

Dazu werde ich **erstens** das Thema Verantwortung als eine philosophische Fragestellung diskutieren, um dann **zweitens** den Diskurs über Verantwortung in der Erwachsenenbildung zu skizzieren. **Drittens** werde ich fragen, welche Konsequenzen meine vorausgegangenen Überlegungen in Bezug auf die Verantwortungsübernahme im professionellen Handeln von Erwachsenenbildner/innen haben können. Dabei werde ich zum einen auf die Ausbildung, also das Studium der Erwachsenenbildung eingehen, und zum anderen den Bezug zu praktischen Handlungskontexten aufzeigen.

1. VERANTWORTUNG ALS PHILOSOPHISCHE FRAGESTELLUNG

„Verantwortung“ wurde als Begriff und vor allem Handlungsfolie oder -maxime erst Ende des 19. Jahrhunderts von der philosophischen Ethik als Thema aufgegriffen und intensiver diskutiert. Bis dahin wurde Verantwortung im Zusammenhang mit Begriffen wie Schuld oder Zuschreibung und auch Pflicht diskutiert, weitgehend innerhalb religiöser/theologischer Diskurse (vgl. Werner 2006, S. 543).

Der Diskurs über Verantwortung ist undenkbar ohne denjenigen über Freiheit und Autonomie. Menschen können erst Verantwortung für ihr Handeln übernehmen, wenn sie auch die Freiheit zum Handeln haben. Dieser sind allerdings auch Grenzen gesetzt, so etwa definierte Immanuel Kant 1781 Verantwortung indirekt im kategorischen Imperativ „Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde“ (Kant 1781, S. 421).

Max Weber unterschied in seinem Vortrag „Politik als Beruf“ 1919 zwischen Gesinnungs- und Verantwortungsethik (vgl. Weber 1919). Danach ist ein Gesinnungsethiker nur seinem Gewissen verpflichtet, ein Verantwortungsethiker berücksichtigt die Folgen seines Handelns in Bezug auf seine Umwelt (vgl. Werner 2006, S. 544).

Diese Unterscheidung wurde im 20. Jahrhundert von verschiedenen Philosophen und Philosophinnen weiter gedacht. Weitgehende Einigkeit herrscht darüber, dass Verantwortung an Normen gemessen wird, die moralisch, religiös, gesellschaftlich, sozial oder politisch begründet werden können.

Die Grundbedeutung von Verantwortung weist zunächst auf Relationen zwischen Personen gegenüber anderen Personen, Gegenständen, Zuständen oder auch Nichtsächlichem (z. B. Natur) hin. Und zwar unter Bezug oder Berufung auf etwas (Normen, Ethik, gemeinsame Übereinkünfte usw.), dessen „konkrete Ausgestaltung dann der Verantwortungsträger selbständig (selbstverantwortlich) zu leisten hat“ (ebd., S. 542).

Dabei wird unterschieden zwischen **prospektiver** und **retrospektiver** Verantwortung. Prospektive Verantwortung stützt sich auf normative Sätze:

„Sie müssen nicht immer einen primär moralischen Geltungssinn haben, sondern können auch auf rechtliche, politische, berufliche oder sonst irgendwie konventionelle Verpflichtungen [...] bezogen sein“ (Werner 2006, S. 542).

Diese Form von Verantwortung unterliegt zudem moralischen Grundsätzen, die die Verbindlichkeit einer bestimmten Verantwortung mitbegründen und

begrenzen. Prospektive Verantwortung wird auch über Begriffen wie „Aufgabenverantwortung“, Zuständigkeitsverantwortung“, „Fürsorgeverantwortung“ oder „Zukunftsverantwortung“ definiert (ebd., S. 542).

Eine andere Bedeutung kommt der **retrospektiven** Verantwortung zu: Ihr werden Handlungen, Handlungsergebnisse und Handlungsfolgen zugerechnet, für die Personen verantwortlich sind. Sie wird auch als „Zurechnungsverantwortung“, „Rechtfertigungsverantwortung“ oder „Rechenschaftsverantwortung“ bezeichnet (ebd., S. 542). Dabei wird von der prinzipiellen Möglichkeit autonomen Handelns des Handlungssubjekts ausgegangen. Die Handlungen müssen also im Rahmen der Einflussosphäre einer Person liegen.

Prospektive und retrospektive Verantwortung stehen in einer Korrespondenzbeziehung, die über normative Standards vermittelt wird. Personale Verantwortung kann daher sowohl Handlungen als auch Unterlassungen zugeschrieben werden: „Nur weil und insofern prospektive Verantwortlichkeiten bestehen [...], können Personen für deren Verletzung retrospektiv verantwortlich, gemacht werden [...]“ (Werner 2006, S. 543).

In jedem Fall ist hervorzuheben, dass Verantwortung immer zu verstehen ist als eine Relation zwischen Person und einem normativen Bezugspunkt gegenüber etwas:

„Jemand (Subjekt) ist für etwas (Gegenstand) vor oder gegenüber jemandem (Instanz) aufgrund bestimmter normativer Standards (Normhintergrund) – prospektiv – verantwortlich. Bzw.: Jemand (Subjekt) verantwortet sich – retrospektiv – für etwas (Gegenstand) vor oder gegenüber jemandem (Instanz) unter Berufung auf bestimmte normative Standards (Normhintergrund)“ (Werner 2006, S. 543; Hervorhebungen im Original, C. Z.).

Angesichts der technologischen Entwicklungen der 1970-er Jahre, der akuten atomaren Bedrohung und sich abzeichnender Umweltkatastrophen, veröffentlichte der Philosoph Hans Jonas (1903-1993) 1979 seine Schrift „Das Prinzip Verantwortung“.

Darin geht er von einer Kritik an Kants kategorischem Imperativ aus, der Verantwortungsübernahme für individuelle Handlungen vor allem auf die Gegenwart bezieht. Jonas fordert hingegen, Verantwortung müsse auch zukünftige Folgen individueller und kollektiver Handlungsentscheidungen mitberücksichtigen. Dazu formuliert er einen neuen kategorischen Imperativ:

„Handle so, daß die Wirkungen deiner Handlung verträglich sind mit der Permanenz echten menschlichen Lebens auf Erden“; oder negativ ausgedrückt: „Handle so, daß die Wirkungen deiner Handlung nicht zerstörerisch sind für die künftige Möglichkeit solchen Lebens“; oder einfach: „Gefährde nicht die Bedingungen für den indefiniten Fortbestand der Menschheit auf Erden“; oder wieder positiv gewendet: „Schließe in deine gegenwärtige Wahl die zukünftige Integrität des Menschen als Mit-Gegenstand deines Wollens ein“ (Jonas 1984, S. 36).

Jonas sagt, dass das, worauf „Verantwortung sich sinngemäß bezieht, aktuelles oder potentielles Leben ist, und zuallererst menschliches“ (Jonas 1984, S. 189).

Jonas geht von Zuschreibungen **kollektiver** (auch **totaler**) und **partikularer** Verantwortung aus, die für eine Person zutreffend sein können. Dabei ändern sich die von Werner definierten grundsätzlichen Relationen nicht. Jonas begründet aber den jeweiligen Verantwortungstypus inhaltlich genauer. Seine Prämisse lautet, dass die Möglichkeit Verantwortung auszuüben, bedingt ist durch die potentielle Macht einer Person, in bestimmten Zusammenhängen handeln zu können. Dabei unterscheidet er zwischen der Verantwortung einer Person für ihr **Verhalten** und seine Folgen sowie der Verantwortung, die eine Person für eine **Sache** übernimmt.

Auf Grund der „erkannten selbsteigenen Güte der Sache“ bindet sich die handelnde Person affektiv und übernimmt damit eine „Ethik der Zukunftsverantwortung“ (ebd., S. 175). Jonas hebt hervor, dass erst der Macht, die jemand (z.B. ein Politiker) qua Amt erhält, auch die Macht inhärent ist, Verantwortung zu übernehmen (vgl. ebd., S. 180). Damit geht einher,

„daß jede totale Verantwortung bei all ihren Einzelaufgaben immer auch dafür verantwortlich ist, daß über die eigene Erfüllung hinaus die Möglichkeit verantwortlichen Handelns auch künftig bestehen bleibt“ (Jonas 1984, S. 215).

Jonas erklärt die unterschiedlichen Typen von Verantwortung unter anderem am Beispiel der bedingungslosen Verantwortung, die Eltern für ihre Kinder übernehmen und der Verantwortung, die Politiker zu tragen haben, ihre Reichweite und Gemeinsamkeiten.¹

¹ Jonas bezeichnet Verantwortung, die Eltern übernehmen, auch als „Naturverantwortung“ bzw. von der Natur „instituierte“ Verantwortung. Das heißt, sie ist eine „von Natur aus bestehende Verantwortung [...], in dem einzigen bisher erbrachten (und allein vertrauten) Beispiel der elterlichen Verantwortung, von keiner vorherigen Zustimmung abhängig, unwiderruflich und unkündbar; und sie ist global“ (Jonas 1984, S. 178). – Global meint die Übernahme von Verantwortung für die Erziehung eigener Kinder, nicht nur bezogen auf ihre unmittelbaren Bedürfnisse, sondern auch hinsichtlich der Unterstützung der Entwicklung ihrer gesamten Möglichkeiten (Jonas 1984, S. 189-190).

Dabei hebt er das reziproke Verhältnis von Verantwortung für eine Person (durch Eltern) oder die Gemeinschaft (durch Politiker) hervor. Beide Gruppen stehen zudem in kollektiver Verantwortung gegenüber der Gesellschaft.

Im Erziehungshandeln – direktes durch die Eltern und indirektes durch den Staat – treffen sich die Aufgaben. Beide Seiten sind verantwortlich für die Integration der Menschen in die jeweilige Gemeinschaft. Die Eltern in den ersten Lebensjahren des Kindes „beginnend mit der Sprache und fortgehend in der Übermittlung des ganzen Kodex gesellschaftlicher Überzeugungen und Normen, durch deren Aneignung das Individuum Mitglied der weiteren Gemeinschaft wird“ (Jonas 1984, S. 191). Der Staat übernimmt dann durch die Bereitstellung eines Schul- und Ausbildungssystems die Verantwortung zur „Heranbildung“ seiner Bürger.

Diese Form der Verantwortung bezeichnet Jonas als **kollektive** Verantwortung, die durch die folgenden Aspekte charakterisiert ist (vgl. ebd., S. 196-197):

- Erst die Übernahme von Verantwortung sichert das Kontinuum einer bestimmten Sache/eines Anliegens im Sinne ihrer ‚Geschichtlichkeit‘ und ihrer Zukunft.
- Ziel ist es, zur Wahrung einer bestimmten Identität beizutragen, die „ein integrierender Teil der Kollektivverantwortung“ ist.
- Verantwortliches Handeln an oder für Personen/Gruppen/Gemeinschaften erfolgt vor dem Hintergrund von (allgemeinen und speziellen) Traditionen, Werten und Normen.
- Die Gestaltung von Zukunft in aktuellen Handlungszusammenhängen geschieht unter Berücksichtigung möglicher, in ferner Zukunft liegender Verantwortung.
- Verantwortlich handelnd sind Personen, deren Identität geprägt ist von begründeten historischen Gemeinsamkeiten.

Im Gegensatz dazu charakterisiert er eine „vertragliche Verantwortung“: „Die ‚künstlich‘, durch Erteilung und Annahme eines Auftrags instituierte, zum Beispiel eines Amtes (aber auch durch die aus stillschweigender Vereinbarung oder aus Kompetenz sich ergebende), ist umschrieben durch die Aufgabe nach Inhalt und Zeit; die Übernahme enthält ein Element der Wahl, von der ein Rücktritt möglich ist, wie auf der Gegenseite Entbindung von der Pflicht“ (Jonas 1984, S. 178-179).

Partikulare Verantwortung hat nach Jonas eine geringere Reichweite, sie bezieht sich auf aktuelles Handeln von Personen und weist folgende Charakteristika auf:

- Diese Form der Verantwortung bezieht sich auf einzelne Aspekte des Handelns im Rahmen einer Sache/eines Anliegens.
- Der Handlungsbezug betrifft einen bestimmten Zeitabschnitt.
- Die Verantwortung für den einzelnen Handlungsaspekt bezieht sich, wenn überhaupt, auf die unmittelbare zeitliche Zukunft.
- Verantwortliches Handeln an oder für Personen ist situativ bestimmt.
- Die Übernahmerollenspezifischer Verantwortung erfolgt durch die handelnden Personen. Es handelt sich demnach um eine zugewiesene (Teil-)Verantwortung, keine ganzheitliche Verantwortungsübernahme. (vgl. Jonas 1984, S. 196)

Die Frage, **wer** die Normen und Werte bestimmt, an denen sich verantwortliches Handeln ausrichtet, beantwortet Jonas allerdings nicht. Im Rahmen der **kollektiven** Verantwortung, die sich sowohl vergangenheits- als auch zukunftsbezogen verortet, werden die jeweiligen Normen und Werte ständigen impliziten wie expliziten Revisionen unterzogen. Sie sind also verhandelbar. Im Rahmen der Übernahme **partikularer** Verantwortung wird auf die jeweils zeitlich gültigen Werte und Normen zurückgegriffen, ohne sie Veränderungen zu unterziehen. Diese Haltung würde der retrospektiven Verantwortungsübernahme nach Werner entsprechen, indem unter Berufung auf bestimmte normative Standards Verantwortung übernommen wird.

Verantwortung und Verantwortungsübernahme spielen also nach beiden vorgestellten Quellen bei der Ausübung von Tätigkeiten oder Ämtern eine Rolle. Für eine Übertragung dieser Überlegungen auf das Feld der Erwachsenenbildung ist zu klären, **wer** in welchem Zusammenhang **für wen** Verantwortung übernehmen kann und darf. Es ist weniger schwierig, im Sinne von Jonas Handlungsbereiche zu definieren, die sich der partikularen Verantwortung zuordnen lassen: Sie beziehen sich auf die Praxis der Erwachsenenbildung und betreffen Tätigkeiten wie Planung, Organisation, Durchführung und Evaluation von Lehr-/Lernangeboten. Diese Bereiche sind überschaubar und zeitlich begrenzt, so dass ein Einzelner damit verantwortungsvoll umgehen kann – und im Rahmen eines Mandats, das ihm in Bezug auf diese Tätigkeiten übertragen wurde, auch muss.

Schwieriger ist es vermutlich, den Akteur/innen der Erwachsenenbildung die Notwendigkeit oder auch Sinnhaftigkeit der Übernahme kollektiver Verantwortung zu vermitteln. Hier spielt die von Jonas in die Debatte eingebrachte

Frage der Kontinuität eine Rolle. Diese orientiert sich an historisch begründeten Zielsetzungen einer Sache/eines Anliegens. Denn sie erfordert einen Diskurs der Akteur/innen der Erwachsenenbildung über das eigene Selbstverständnis und die Stellung im Bildungssystem. Ausgehend von historischen Begründungen der Erwachsenenbildung müsste nach ihrer aktuellen Relevanz gefragt werden und ihrer Bedeutung für die Zukunft. Die Frage ist dann, auf welche Weise man sich für sie einsetzen möchte und damit auch zu einer ganzheitlichen Verantwortungsübernahme bereit wird.

2. VERANTWORTUNG UND DER DISKURS IN DER ERWACHSENENBILDUNG

Übergreifendes und in der Regel im Konsens formuliertes Ziel von Erwachsenenbildung ist es, Bildungsprozesse von Menschen anzuregen und ihre Entfaltung zu unterstützen. Hierfür sind historisch zahlreiche Belege zu finden. Ausgangspunkt ist zumeist der Bezug auf die Aufklärung und ihre Forderung, dass der Mensch sich aus „*seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit*“ (Kant 1784) befreie.

Um Bildungsprozesse von Individuen zu unterstützen, sind vielfältige Anstrengungen notwendig, die die individuelle wie kollektive Verantwortungsübernahme aller Akteure der Erwachsenenbildung erfordert. Diese bezieht sich auf die unterschiedlichen Ebenen, die an der Bereitstellung eines Erwachsenenbildungsangebots beteiligt sind: Staat, Träger/Einrichtungen, Erwachsenenbildner/innen in den verschiedensten Positionen in Praxis und Wissenschaft sowie die Lernenden selbst.

Der Diskurs zur Frage der Verantwortungsübernahme in der Erwachsenenbildung bietet ein diffuses Bild. Er kann zwar nach den definierten Ebenen differenziert werden, diese treten aber inhaltliche kaum in einen Austausch.

Ich werde im Folgenden drei Perspektiven vorstellen, wesentliche Aussagen und Standpunkte diskutieren und in Bezug auf das Thema Verantwortung interpretieren:

Erstens werde ich die Ebene des Staates betrachten und hierbei vor allen Dingen die bildungspolitische Perspektive berücksichtigen. Ihr sehr allgemeiner Standpunkt kann dem der kollektiven Verantwortungsübernahme im Sinne von Jonas zugeordnet werden.

Zweitens lassen sich aus der Perspektive der Erwachsenenbildungswissenschaft einige Diskussionsansätze identifizieren, die sich vor allem auf die partikuläre

Verantwortung von Erwachsenenbildner/innen im Rahmen ihres professionellen Handelns beziehen.

Drittens können bildungstheoretische Diskurse der Erziehungswissenschaft und der Erwachsenenbildung als Grundlage für einen zu entfaltenden Verantwortungsdiskurs in der Erwachsenenbildung interpretiert werden.

Verantwortung der in der Erwachsenenbildung Tätigen wird also in Anlehnung an die von Hans Jonas getroffene Unterscheidung als kollektive und partikuläre Verantwortung definiert. Die **kollektive Verantwortung** bezieht sich auf die Entwicklung eines Bewusstseins über theoretische Begründungen, Entstehung und Zielsetzungen von Erwachsenenbildung und ihre Reflexion in Bezug auf das aktuelle und zukünftige professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung.

Partikuläre Verantwortung bezieht sich auf konkretes professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung und berücksichtigt dann vor allen Dingen Teilaspekte auf unterschiedlichen Ebenen: Einerseits die andragogische Arbeit mit Teilnehmenden auf mikrodidaktischer Ebene wie die Lernprozessbegleitung und andererseits Organisations- und Planungsprozesse in der Erwachsenenbildung auf makro- und mesodidaktischer Ebene (vgl. Faulstich/Zeuner 2010, S. 54 ff).

2.1 Die bildungspolitische Perspektive

Bis in die 1970er-Jahre sahen Gutachten und Stellungnahmen zur deutschen Erwachsenenbildung den Staat und die Gesellschaft verantwortlich für ihren Ausbau, damit sie ihrem gesellschaftlichen und politischen Anspruch gerecht werden könne. So sagte der Theologe und Pädagoge Georg Picht, der in den 1960er-Jahren die „Deutsche Bildungskatastrophe“ diagnostizierte:

„Es ist eine Aufgabe des Staates, der Gemeinden und der tragenden gesellschaftlichen Kräfte, ein System von Bildungseinrichtungen zu schaffen, die prinzipiell jedem, mindestens aber den aktiven Minderheiten in allen Schichten und Berufsfeldern, die angemessenen Möglichkeiten für eine ihren Bedürfnissen entsprechende berufliche und außerberufliche Weiterbildung anbieten“ (Picht 1972, S. 27).

Der Ausbau einer organisationalen Infrastruktur, Verwissenschaftlichung, Professionalisierung und rechtlichen Absicherung der Erwachsenenbildung in den 1970er-Jahren spricht dafür, dass die Bundesländer bereit waren, sich dieser Verantwortung zu stellen. Ende der 1990er-Jahre wurde der europäische Diskurs zum lebenslangen Lernen auch in Deutschland aufgegriffen und es wurden bildungspolitische Maßnahmen zu seiner Unterstützung vom „Forum

Bildung“ (2001) und vom „Innovationskreis Weiterbildung“ (BMBF 2008) zur Diskussion gestellt. Spätestens seit damals wird die Verantwortung für Bildungs- und Qualifizierungsprozesse im Sinne des Subsidiaritätsprinzips stärker an die Individuen weiter gereicht.

So stellte das Forum Bildung angesichts rasanter gesellschaftlicher und technologischer Veränderungen fest: *„Weiterbildung wird zum integralen Bestandteil der Biographie und Biographieplanung, nicht nur im Sinne der nach wie vor relevanten Karriereplanung, sondern im Sinne von Beschäftigungssicherung als Sicherstellung der eigenen ‚employability‘, von Statuserhalt und autonomer Lebensgestaltung. [...] Weiterbildungsplanung und -steuerung werden als Anforderung zunehmend subjektiviert. Lebenslanges Lernen gelingt letztendlich befriedigend nur dort, wo die Individuen zu eigenständiger Planung und Organisation ihrer Weiterbildung bereit und fähig sind. Selbstverantwortung und Selbstorganisation sind insofern nicht nur Schlagworte“* (Forum Bildung 2001, S. 8).

2008 setzte die Bundesregierung den „Innovationskreis Weiterbildung“ ein. Dieser sprach für verschiedene Aspekte des Lebenslangen Lernens – Durchlässigkeit der Bildungsbereiche, Qualitätssicherung, Integration, Zivilgesellschaft, regionale und internationale Förderung – Empfehlungen aus. In seiner Präambel definiert er, wer für eine Ausgestaltung des Lebenslangen Lernens Verantwortung tragen soll:

„Die nachfolgenden Empfehlungen richten sich nicht allein an den Staat, der insbesondere für die Rahmenbedingungen des Lernens im Lebenslauf verantwortlich ist, sondern an alle, die für die Gestaltung des Lernens im Lebenslauf Verantwortung tragen, also auch Unternehmen, Sozialpartner, Verbände, Bildungsträger und öffentliche Arbeitgeber, aber ebenso an die Bürgerinnen und Bürger, die in Zukunft mehr Verantwortung für das selbstständige Weiterlernen im Lebenslauf übernehmen müssen“ (BMBF 2008, S. 7).

Während in der Präambel verschiedenen Akteuren Rollen und damit auch Verantwortung bei der Ausgestaltung des lebenslangen Lernens zugedacht werden, wird die Verantwortung in der ersten Empfehlung „Motivation und Verantwortung stärken“ deutlich individualisiert. Es wird die Erwartung an den Einzelnen gestellt, sich um eine *„gelungene Bildungsbiographie“* zu bemühen und eigenverantwortlich in sie zu investieren. Im Vordergrund steht berufsbezogenes Lernen, dessen ständige Erweiterung in einer Wissensgesellschaft als Notwendigkeit angesehen wird (ebd., S. 12). Dem Staat, aber auch den Unternehmen und den Sozialpartnern kommt dabei nach Auffassung des Innovationskreises

eine subsidiäre Rolle zu. Diese besteht darin, finanzielle und/oder zeitliche Ressourcen im Sinne von Darlehen zur Verfügung zu stellen. Dadurch entzieht sich die öffentliche Hand der ihr bisher zugeschriebenen Verantwortung, sie wird individualisiert auf die Lernsubjekte übertragen.

2.2 Die erwachsenenbildungswissenschaftliche Perspektive

Die deutsche Erwachsenenbildungswissenschaft hat sich mit dem Problem der Verantwortung nur zweimal zusammenhängend diskursiv auseinandergesetzt. Zum einen bei einer Tagung der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Jahr 1991. Diese beschäftigte sich mit der Frage, wie Handeln in der Erwachsenenbildungspraxis ethisch zu begründen sei und inwiefern dafür allgemeingültige Kriterien aufgestellt werden könnten (Gieseke u.a. 1991). Zum anderen setzt sich ein 2008 von Henning Pätzold herausgegebener Sammelband mit speziellen Aspekten von Verantwortung, die sich im weitesten Sinn auf didaktische Fragestellungen beziehen, auseinander (vgl. Pätzold 2008a).

Bei der Tagung 1991 wurden makro- meso- und mikrodidaktische Aspekte berücksichtigt. Historische und bildungspolitische Dimensionen spielten ebenso eine Rolle wie Fragen verantwortungsbewussten Handelns in Organisationen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung – etwa in Bezug auf den damals aufkommenden Anspruch an Qualitätsentwicklung und -sicherung der Weiterbildung. Auf mikrodidaktischer Ebene ging es um Fragen der Verantwortungsübernahme für Lernprozesse, wobei 1991 die Rolle und die Aufgabe der Lehrenden im Vordergrund standen. Eine weitere Perspektive bezog sich auf Möglichkeiten, Verantwortung als Thema in die Veranstaltungspraxis zu integrieren.

Die Beiträge zeigen durchaus unterschiedliche Auffassungen der Autorinnen und Autoren hinsichtlich möglicher ethischer Prinzipien der Erwachsenenbildung. Trotzdem kann als übereinstimmender Bezugspunkt der Diskussion ein auf Ideen der Aufklärung beruhender, **kritischer Bildungsbegriff** ausgemacht werden. Dessen theoretische Begründungen und Zielsetzungen – wie die Entwicklung von Autonomie, individueller und gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit und Urteilsfähigkeit der Menschen – scheinen (noch) Konsens zu sein. Aus diesem wiederum lassen sich als Konsequenz Leitlinien für verantwortungsbewusstes andragogisches Handeln ableiten. Gleichzeitig schimmert in vielen Beiträgen die Frage nach der Legitimation und Legitimierung andragogischen Handelns im gesamtgesellschaftlichen Kontext durch, die dann teilweise idealistisch, teilweise bereits funktionalistisch beantwortet wird.

2008 wurde von Henning Pätzold der Sammelband „Verantwortungsdidaktik. Zum didaktischen Ort der Verantwortung in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung“ herausgegeben. In dessen Mittelpunkt stehen Fragen der professionellen Entwicklung und des professionellen Handelns in der Erwachsenenbildung. Die Analyse der Beiträge zeigt, dass es ungleich schwerer wird, Verantwortung „für was und vor wem“, um den Untertitel der Tagung von 1991 zu zitieren, zu definieren, wenn ein konsensualer Bezugspunkt wie ein theoretisch begründeter kritischer Bildungsbegriff fehlt. Es werden kaum makrodidaktische Bezüge hergestellt. Fragen nach kollektiver Verantwortung der Erwachsenenbildung in Bezug auf gesellschafts- und bildungspolitische Entwicklungen werden weitgehend ausgeschlossen.

Die meisten Beiträge diskutieren Aspekte zur Übernahme von Verantwortung der professionell in der Erwachsenenbildung Handelnden in Tätigkeitsfeldern wie der beruflichen Weiterbildung, Beratung und Coaching, Alphabetisierung/ Grundbildung und Fernstudium. Auf mikrodidaktischer Ebene wird die Übernahme von Verantwortung in unterschiedlich organisierten Lehr-Lernprozessen wie Präsenzlehre, e-Learning oder selbstgesteuertem Lernen diskutiert.

Ein Vergleich der beiden Bände zeigt, dass sich innerhalb von 27 Jahren der inhaltliche Diskurs über Verantwortung verändert hat: Der Fokus hat sich von der Diskussion über Bildungsprozesse, ihre Zielsetzungen und Wirkungen im gesellschaftlichen Zusammenhang zur Analyse von Lehr-Lernprozessen verlagert. Dies mag auf den ersten Blick als nicht bedeutsam erscheinen, denn Bildungsprozesse setzen subjektive Lernprozesse voraus. Die Betonung von Lernprozessen ist nachvollziehbar, steht sie doch im Zusammenhang mit drei nach der Jahrtausendwende prominenter werdenden Diskursen:

- Dem Diskurs zum lebenslangen Lernen in seinen funktionalistisch gedachten Varianten,
- dem Diskurs zu neurowissenschaftlichen Erkenntnissen zum Lernen und
- der bereits seit den 1990er-Jahren stattfindenden Rezeption des Konstruktivismus in der Erwachsenenbildung.

Die Analyse der Beiträge zeigt aber gleichzeitig, dass mit dieser Verschiebung der Aufmerksamkeit auch bestimmte Bezugspunkte der Erwachsenenbildung – wie ein Anspruch auf Bildung für alle Menschen und ihre gesellschaftskritische Verortung – aufgegeben werden. Diese wurden bis Anfang der 1990er-Jahre als genuiner Bezugspunkt für Akteure der Erwachsenenbildung definiert.

2.3 Verantwortung aus bildungstheoretischer Perspektive

Die Tagung von 1991 konnte auf die Verankerung in einem bildungstheoretisch begründeten, der Aufklärung verpflichteten Bildungsbegriff zurückgreifen. Dieser spiegelt sich in historisch-theoretischen Diskursen über Traditionen und Zielsetzungen der Erwachsenenbildung als Theorie und Praxis. Das erleichterte es den Protagonisten der Tagung, Argumente für bestimmte Formen und Inhalte von Verantwortung in Bezug auf das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung zu definieren.

Wenn man sich heute und im Hinblick auf die Zukunft überlegt, wer im Rahmen der Erwachsenenbildung für was jene Verantwortung übernehmen kann, die im Sinne kollektiver Verantwortung nach Jonas auf gemeinsame Traditionen, Werte und Normen bezogen werden sollte, ist nach meinem Dafürhalten ein **Rückgriff auf einen kritisch begründeten Bildungsbegriff** weiterhin unumgänglich. Denn nur er bietet einen Rahmen, der sowohl individuelle wie gesellschaftlich-politische Perspektiven der Erwachsenenbildung berücksichtigt und ebenso auf makro- wie auf mikrodidaktische Ebenen des andragogischen Handelns zu beziehen ist.

Ein **normativer Bildungsbegriff** eignet sich zur Verknüpfung mit der Frage von Verantwortung. Erforderlich ist eine Definition von Bildung, an der sich das Handeln von Lehrenden wie Lernenden ausrichtet. Bildung wird, bezogen auf Vermittlung und Aneignung, eine übergeordnete Zielsetzung, für die von allen an dem Prozess Beteiligten Verantwortung übernommen wird. Zu fragen ist also, ob eine Erwachsenenbildung, die auf den Bildungsbegriff als Referenz und Zielsetzung verzichtet, gleichzeitig auch die Frage der Übernahme von Verantwortung aufgibt.

Bildung im Sinne der Aufklärung soll Menschen befähigen, die Welt zu begreifen und durch Reflexion Urteilsfähigkeit und Mündigkeit zu entwickeln. Menschen gestalten nicht nur als Individuen ihren eigenen Lebensweg, sondern sind als gesellschaftliche Wesen eingebunden in größere Zusammenhänge. Im Sinne eines kritischen Bildungsbegriffs geht es also um die Entwicklung von Fähigkeiten, die es Menschen ermöglichen, die bestehende Gesellschaft und die in ihr vorherrschenden Meinungen und Ideologien der Kritik zu unterziehen, daraus **reale Utopien** zu entwickeln und diese handelnd umzusetzen. Wolfgang Klafki, der sich mit der Frage auseinandergesetzt hat, was in einem solchen Sinne „Allgemeinbildung“ (oder auch Bildung) heißen kann, sagte dazu:

„Allgemeinbildung muss verstanden werden als Aneignung der die Menschen gemeinsam angehenden Frage- und Problemstellungen ihrer geschichtlich geworde-

nen Gegenwart und der sich abzeichnenden Zukunft und als Auseinandersetzung mit diesen gemeinsamen Aufgaben, Problemen, Gefahren. Dabei geht es auch um die Auseinandersetzung mit in der Geschichte bereits entwickelten Denkergebnissen und Lösungsversuchen, schon formulierten Fragestellungen und erprobten Möglichkeiten, bereits erworbenen Erfahrungen des Menschen als Individuums und als gesellschaftlichen Wesens, dies aber nicht, um die zu Bildenden bzw. sich Bildenden auf die bisherige Geschichte festzulegen, sondern um sie zum Begreifen und zur Gestaltung ihrer historisch vermittelten Gegenwart und ihrer jeweiligen Zukunft in Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität freizusetzen“ (Klafki 1996, S. 53).

Eine solche Auffassung von Bildung vertraten viele Erwachsenenbildner/innen nach dem Zweiten Weltkrieg, von denen die Älteren biographisch geprägt waren von Erfahrungen mit der ersten deutschen Demokratie, der Zeit des Nationalsozialismus, des Holocausts, der Emigration und der Gründung der Bundesrepublik. Die Jüngeren unter ihnen erlebten den Nationalsozialismus als Kinder und Jugendliche, wuchsen während des Krieges und in der Zeit des Wirtschaftswunders und der Westintegration der Bundesrepublik auf. Die Forderungen der Studentenbewegung, sich kritisch mit den Erfahrungen und auch der kollektiven Schuld am Nationalsozialismus politisch auseinander zu setzen, bestimmten auch die Diskussionen in der Erwachsenenbildung. Dies lässt sich, wie ich im Folgenden zeigen werde, beispielhaft an unterschiedlichen Erwachsenenbildnern nachvollziehen. Ihre Forderungen und Diskussionen machen deutlich, dass die Erwachsenenbildung nicht nur Teil des Bildungssystems ist, sondern in ihren Augen auch gesellschaftliche Verantwortung übernehmen muss. Sie wird damit weiterhin als eigenständige gesellschaftliche Kraft im Sinne einer sozialen Bewegung verstanden, womit ihre Verantwortung gegenüber den Individuen und der Gesellschaft begründet wird.

2.3.1 Entwicklung der Demokratie als Aufgabe der Erwachsenenbildung: Aspekte kollektiver Verantwortung

Verantwortung in der Erwachsenenbildung als kollektive Aufgabe wird in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg mit Blick auf den Aufbau einer demokratischen Gesellschaft diskutiert. Vor dem Hintergrund der Erfahrungen im Nationalsozialismus mit Krieg und Vertreibung wird im Rahmen des demokratischen Wiederaufbaus dem Bildungs- und Erziehungswesen die Verantwortung für den Aufbau der Demokratie übertragen. Dies geschieht unter anderem auch durch den Einfluss der Besatzungsmächte im Rahmen ihrer „Re-Education“ Programme.

Ebenso werden die politische Integration in den Westen und die intensivere Zusammenarbeit auf europäischer Ebene, zunächst im Bereich der Wirtschaft, später auch in Kultur und Politik, als Auftrag an das Bildungssystem verstanden.

Das Erziehungssystem selbst wird zwar – vor allem auch aufgrund des Widerstands der Vertreter des Bildungssystems – nicht wirklich demokratisiert. Diese Diskrepanz zwischen Idee und Wirklichkeit ist typisch für den Aufbau des Bildungswesens in der Bundesrepublik. Trotzdem wird der Anspruch an das Bildungs- und Erziehungssystem, gesellschaftliche und politische Verantwortung für den Aufbau einer demokratischen Gesellschaft zu übernehmen, weitgehend akzeptiert.

Die von den westlichen Besatzungsmächten geforderte „Re-Education“ wurde unter anderem der Erwachsenenbildung übertragen. Sie erschien durch ihren verhältnismäßig geringeren Institutionalisierungs- und Professionalisierungsgrad, aber auch dank der Tatsache, dass viele Erwachsenenbildner/innen die Zeit des Nationalsozialismus im Exil verbracht hatten, ideologisch weniger belastet. Ihr wurde daher von den Besatzungsmächten bei der politischen Umerziehung der heranwachsenden und erwachsenen Bevölkerung eine aktive Rolle zugesprochen (Zeuner 2000, S.53). Demokratisierungsprozesse wurden durch den Aus- und Aufbau der Erwachsenenbildung unterstützt. Verantwortliche in leitenden Positionen von Einrichtungen, Verbänden und Ministerien setzten sich bereits früh theoretisch mit Fragen der gesellschaftlichen Verantwortungsübernahme der Erwachsenenbildung auseinander.

Bis in die 1960er-Jahre waren der Aufbau und die Festigung der Demokratie selbstverständlicher Referenzpunkt für die Erwachsenenbildung. Verbände wie „Arbeit und Leben“ oder der „Deutsche Volkshochschulverband“, die „Bundes- und die Landeszentralen für politische Bildung“ aber auch Einrichtungen wie Heimvolkshochschulen, die in langfristigen Kursen Erwachsenen Möglichkeiten für politische Bildung boten, waren Ausdruck dieses Bemühens. Das heißt, die Erwachsenenbildung hat sich als Teil des Bildungssystems verstanden, sich im Sinne der kollektiven Verantwortung nach Jonas an übergeordneten, politischen und gesellschaftlichen Zielen orientiert und ihr Handeln auf die Zukunft ausgerichtet.

So wie der in der Einleitung zitierte Fritz Borinski sind auch andere Erwachsenenbildner nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges nach Deutschland zurückgekehrt und haben den Wiederaufbau der Bundesrepublik und auch der Erwachsenenbildung mitgestaltet. Viele von ihnen hatten sich bereits in den Ländern, in denen sie Zuflucht fanden, vorausschauend mit den Möglichkeiten von Bildung

und Erziehung in einer demokratischen Gesellschaft auseinandergesetzt. Sie nahmen die Möglichkeiten von Freiheit und Autonomie des Einzelnen in einer Demokratie zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen zur Neubegründung und -gestaltung von Erziehungs- und Bildungsprozessen.

So engagierte sich Fritz Borinski in Großbritannien im sogenannten „German Educational Reconstruction Committee“, in dem Anfang der 1940er-Jahre Engländer und Emigranten gemeinsam über die Frage diskutierten, welche Rolle Bildung und Erziehung nach einem Sieg über den Nationalsozialismus spielen sollten. Borinski sagte dazu:

*„The contents and methods of the „political education“ as proclaimed and performed by the Nazis should be superseded by education for democratic citizenship and social action. This is suggested as the dominant idea in **every** sphere of education: at school and university, in vocational training and adult education. It includes the revival of a sense of personal intellectual and moral responsibility – education for responsible individual action and for independent and incorruptible thinking [...]“*
(Borinski 1944/1969, S. 50; Hervorhebung im Original).

Alle Bildungsbereiche, also Schule, Hochschule, Ausbildung und Erwachsenenbildung, sollen durch ihre Angebote Menschen dazu befähigen, intellektuelle und moralische Verantwortung zu übernehmen sowie selbstverantwortlich politisch und sozial zu handeln. Ziele von Bildungsprozessen sind unabhängiges Denken und die Entwicklung von Kritik- und Urteilsfähigkeit.

Während Fritz Borinski vor dem Hintergrund seiner biographischen Erfahrungen der Erwachsenenbildung antizipativ Verantwortung für die Bildung der Menschen in einer Demokratie zusprach, setzte sich der Philosoph und kritische Sozialwissenschaftler Theodor W. Adorno, der der gleichen Generation angehörte, vertieft mit den Erfahrungen des Nationalsozialismus auseinander. Er fragte nach dem Einfluss der Erziehung bei seiner Entstehung. So sah er einen Grund in der Unterstützung des Nationalsozialismus durch die Bevölkerung in einer Erziehung, die kritisches Denken und Hinterfragen verbot, *„die blinde Identifikation mit dem Kollektiv“* verlangte und dabei vor Manipulationen nicht zurückschreckte (Adorno 1966/2008, S. 95). Um solches in Zukunft zu verhindern, sagte er: *„Die Forderung, daß Ausschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung“* (ebd., S. 88).

Ziel der Erziehung, die sich einerseits an Kinder richtet, dann aber vor allem an Heranwachsende und Erwachsene ist *„allgemeine Aufklärung, die ein geistiges, kulturelles und gesellschaftliches Klima schafft, das eine Wiederholung nicht zulässt, ein*

Klima also, in dem die Motive, die zu dem Grauen geführt haben, einigermaßen bewußt werden“ (ebd., S. 91). Dieses ist nach seiner Einschätzung nur möglich, wenn Erziehung verstanden wird als „kritische Selbstreflexion“ (ebd., S. 90), die zur Autonomie im Denken führt und auf „die Kraft zu Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“ zielt (ebd., S. 93).

„Erziehung wozu?“, so der Titel eines Rundfunkgesprächs zwischen Theodor W. Adorno und Hellmut Becker, fragt nach grundsätzlichen Zielsetzungen von Bildung und Erziehung. Sie definieren sie als Reflexions- und Kritikfähigkeit der Einzelnen um sie zu befähigen, Widersprüche zu erkennen, zu benennen, eigene Standpunkte zu entwickeln und sich dazu bewusst zu verhalten. Becker hebt hervor, *„... der immer schneller werdende Wechsel der gesellschaftlichen Verhältnisse erfordert von Individuen Eigenschaften, die sich als Befähigung zur Flexibilität [...] bezeichnen lassen“ (Adorno/Becker 1966/2008, S. 106).*

Aber im Gegensatz zur heutigen Debatte, die unter Flexibilität in der Regel unhinterfragte Anpassung an Veränderungen versteht, versteht er unter Flexibilität die Befähigung zum *„mündigen und kritischen Verhalten“ (ebd.)*.

Im Laufe des Gesprächs diskutieren Adorno und Becker daraus resultierende Probleme: Erstens erfolgt die Erziehung zum kritisch denkenden Individuum nicht reibungslos. Menschen können sich dem Anspruch der Mündigkeit durchaus widersetzen, weil sie sich davon überfordert fühlen. Der Anspruch spiegelt zweitens das Problem des Bezugs zwischen Theorie und Praxis im Bildungs- und Erziehungsbereich.

Die Entwicklung des Individuums, die innerhalb und für eine Gesellschaft geschieht, steht in einem Widerspruch zwischen *„Anpassung und Widerstand“ (ebd., S. 109)*. *„Anpassung darf nicht“, so Becker, „zum Verlust der Individualität in einem gleichmachenden Konformismus führen“ (ebd.)*. Vielmehr sei es Aufgabe von Bildung und Erziehung, Spannungsverhältnisse zwischen gesellschaftlichen Ideen und ihrer Realität zu thematisieren und diese auf Grundlage reflektierter Erfahrungen der Kritik zu unterziehen (ebd., S. 110; S. 115).

Widersprüche und Brüche zu thematisieren und als Teil von Erziehungs- und Bildungsprozessen zu begreifen, wird Aufgabe der Erziehung: Nicht nur der lernenden Subjekte, sondern aller Akteure (ebd., S. 119) um das Ziel – die Konstituierung einer Demokratie – zu erreichen. Denn eine Demokratie, *„die nicht nur funktionieren, sondern ihrem Begriff gemäß arbeiten soll, verlangt mündige Menschen. Man kann sich verwirklichte Demokratie nur als Gesellschaft von Mündigen vorstellen“ (ebd., S. 107).*

Die Studentenbewegung der 1960er und Anfang der 1970er forderte die Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit heraus und politisierte auch die an der Erwachsenenbildung beteiligten Akteure. Bis in die 1980er-Jahre, die geprägt waren u.a. von der Friedensbewegung gegen den NATO-Doppelbeschluss, der Anti-AKW-Bewegung, der Frauenbewegung, verstanden sich Teile der Erwachsenenbildung als Gegenmacht, die sich auch in Organisations- und Aktionsformen niederschlug.

Es entstand eine kritische Bildungsbewegung, die Bildung im Sinne von Hellmut Becker auffasste:

„... unsere Bildung [ist] notwendig ein dialektischer Vorgang [...], weil man die Demokratie nur leben und in der Demokratie nur leben kann, wenn man ihre Schwächen genauso realisiert wie ihre Stärken“
(Adorno/Becker 1966/2008, S. 109-110).

2.3.2 Der bildungstheoretische Diskurs und sein Bezug zur Verantwortung

Neben dem dezidiert mit politischen Zielsetzungen verknüpften Diskurs der gesellschaftlichen Verantwortung der Erwachsenenbildung existiert ein weiterer Diskurs. Dieser setzt sich genauer damit auseinander, inwiefern ein kritisch-theoretisch begründeter Bildungsbegriff Hinweise auf die Frage der Übernahme von Verantwortung in der Erwachsenenbildung gibt und welche Konsequenzen dies für die Akteur/innen haben kann.

Ausgangspunkt der Überlegungen ist die Annahme, dass Bildung, bezogen auf die Vermittlung und Aneignung von Wissen, zur übergeordneten Zielsetzung wird. Für diese Zielsetzung übernehmen alle, die an dem Prozess beteiligt sind, Verantwortung.

Bildung als Aufklärung soll Menschen befähigen, die Welt zu begreifen und durch Reflexion Urteilsfähigkeit und Mündigkeit zu entwickeln. Menschen gestalten aber nicht nur als Individuen ihren eigenen Lebensweg, sondern sind als gesellschaftliche Wesen eingebunden in größere Zusammenhänge. Im Sinne eines kritischen Bildungsbegriffs geht es also um die Entwicklung von Fähigkeiten, die es Menschen ermöglichen, die bestehende Gesellschaft der Kritik zu unterziehen, daraus Utopien zu entwickeln und diese handelnd umzusetzen.

Ludwig Pongratz und Carsten Bünger (2008, S. 116-117) haben die grundsätzlichen Zielsetzungen eines kritischen Bildungsbegriffs in drei Aspekten zusammengefasst:

- „Bildung bedeutet also Sachkompetenz, Kritik und Urteilsvermögen.
- Bildung zielt auf das – zugleich schwierige und gefährdete – Kunststück individueller Selbstkonstitution.
- Bildung heißt also, den gesellschaftlichen Widerspruch von eingeforderter Selbständigkeit und aufgeherrschtem Zwang aufzunehmen.“

Sie definieren damit als ein Ziel von Bildung, die vorgefundene Realität zu verändern. Darin enthalten ist „das Recht, ein anderer zu sein, das Recht auf Nichtidentität, das Recht auf Differenz“ (ebd., 2008, S. 117).

In dieser Zielsetzung ist ein Recht auf Veränderung enthalten, das als aktive Gestaltung eng verbunden ist mit Fragen der Entwicklung und der Auseinandersetzung mit der eigenen Identität. Es ist also ein lebenslanger, spannungsreicher Dialog des Individuums zwischen sich selbst und der es umgebenden Lebenswelt, der Gesellschaft. Identitätsfindung ist zu verstehen als ein kontinuierlicher Aushandlungsprozess der Menschen zwischen inneren und äußeren Einflussfaktoren. Ziel dieses Prozesses ist es, immer wieder neu und eine jeweils für sich stimmige Balance in der eigenen Identität zu finden.

Der Grazer Erziehungswissenschaftler Werner Lenz hat in seiner wissenschaftlichen Laufbahn stets einen kritischen Bildungsbegriff vertreten und daraus die kollektive und partikulare Verantwortungsübernahme durch die Akteure abgeleitet. Grundlage seines erwachsenenbildnerischen Handelns in Theorie und Praxis, in der allgemeinen und politischen Erwachsenenbildung ebenso wie in der wissenschaftlichen Ausbildung von Studierenden ist ein kritischer Bildungsbegriff. In seinem „Lehrbuch der Erwachsenenbildung“ (1987) definierte er Bildung ausgehend von der anthropologischen Grundlage, dass der Mensch ein „lernendes und auf Lernen angewiesenes Wesen ist“ (Lenz 1987, S. 158), folgendermaßen:

„Bildung verstehe ich als Bestandteil der menschlichen Entwicklung. In jeder individuellen prozeßhaften Lebensgeschichte drückt Bildung den Stand der Auseinandersetzung des einzelnen mit seiner Lebenswelt und mit sich selbst aus. Bildung, die den individuellen Entwicklungsprozeß ausdrückt, ist selbst nicht statisch. Sie bezeichnet das Niveau, von dem aus der einzelne Orientierungen für sein Handeln ableitet“ (ebd., S. 159).

„Bildung bestimme ich aber nicht allein als den jeweiligen Standard individueller Entwicklung. Die menschliche Lebensweise zeigt sich als Ergebnis kultureller Überformung. Menschliches Verhalten wird durch frühkindliche Sozialisation und

Erziehung beeinflusst. Die Qualität dieser beiden ineinandergreifenden Vorgänge ist durch politische Strukturen, Produktionsweisen und Arbeitserfahrungen bedingt. Wer Bildung als Repräsentation kulturellen Standards auffaßt, steht in der Spannung von Eingebundensein in die jeweilige gesellschaftlich-historische Situation und Überwindung sowie Überschreitung dieser“ (ebd., S. 159-160).

„Bildung zielt auf Selbstbestimmung und Selbstorganisation des Menschen in Ansehung einer verbesserten Gesellschaft. Diese kommt nicht durch individualistischen Rückzug auf schöngestige Kontemplation und Warten auf die Ankunft der Harmonie zustande. Zur Herstellung anderer Verhältnisse ist Kennen der unterschiedlichen Interessenlagen und Solidarität der einzelnen Voraussetzung. Bildung ist ein dialektischer Prozeß: durch sie erfährt der einzelne sein Menschsein, durch sie versucht er, ein ‚besseres‘ Menschsein hervorzubringen“ (ebd. S. 160).

„Bildungsarbeit geht davon aus, daß die Entwicklung einer humanen Existenz möglich ist und noch in Aussicht steht. [...] Die Entwicklung zur Humanität und das Annähern an menschenwürdige Lebensverhältnisse folgt nicht dem Ablauf der natürlichen Evolution. Um dem Ziel einer humanen Existenz näherzukommen, bedarf es der ständigen kritischen Auseinandersetzung mit den Hindernissen auf diesem Weg. Bildungsveranstaltungen unterstützen die Fähigkeit, sich auseinanderzusetzen und ermutigen, die eigene Urteilskraft zu gebrauchen. Sie können Hilfe sein für klaren Widerstand, für aufrechtes Verweigern, für kämpferische Solidarität, für standhaftes Durchhalten und entschlossenes Handeln“ (ebd., S. 160).

Soweit Werner Lenz ausführliche Definition von Bildung, die klare Zielsetzungen vorgibt: Bildung beschränkt sich nicht auf das Kontemplative, auf Innerlichkeit, die individuelle Persönlichkeitsentwicklung oder den Rückzug in private Nischen. Lenz stellt im Gegenteil, in der Tradition der kritischen Bildungstheorie, die gesellschaftlichen Aufgaben von Bildung in der teilweise widersprüchlichen Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft in den Vordergrund (ebd., S. 161).

Was beim Lesen älterer und neuerer Schriften von Lenz überrascht, ist sein Standpunkt in Bezug auf das professionelle Handeln von Erwachsenenbildner /innen. Die bisher in diesem Beitrag vertretene Argumentation ging in die Richtung, dass ein solchermaßen verstandener Bildungsbegriff auch die Frage der Verantwortungsübernahme von in der Erwachsenenbildung Tätigen berührt und damit keine Neutralität erlaubt. Die Vermittlung von Wissen als Grundlage von Bildung ist nicht neutral, wenn dieses Wissen als gesellschaftlich generiert

verstanden wird. Damit müssten nämlich Fragen von individuellem oder kollektivem Nutzen und Schaden, Verwertbarkeit und Anwendbarkeit, Instrumentalisierung usw. reflektiert werden.

Die von Lenz hervorgehobene Dialektik von Bildung ist „... nicht abgehoben von der Wirklichkeit und nicht aufgelöst im Tun. Bildung ist zwischen Reflexion und Handeln angesiedelt, sie trennt und bewahrt zugleich ihre Einheit“ (Lenz 1987, S. 162). Sie könnte auch auf Wissen an sich und seine Vermittlung übertragen werden. Ist den in der Erwachsenenbildung Tätigen diese Dialektik bewusst, müsste sie Gegenstand und Methode von Bildungsprozessen zugleich werden. Damit ginge sie über die Übernahme von Verantwortung auf mikrodidaktischer Ebene der Wissensvermittlung hinaus.

Hier argumentiert Lenz vorsichtiger und zurückhaltender: Verantwortung reflektiert er aus einer Perspektive auf die Lebensgestaltung der Menschen. Es geht weniger um Fragen von Lern- und Bildungsprozessen als vielmehr um ihre individuelle Verantwortung, dem Leben einen Sinn zu geben:

„Jeder Mensch schafft sich seinen Sinn selbst. Als Sinnstifter hat er die Hoheit des Entscheidens – auch die Verneinung von Sinn, die Ansicht von einem sinnlosen Leben gehört dazu. Die Verantwortung, sich in irgendeiner Weise zu entscheiden, kann kein Mensch abgeben. So liegt der Sinn des Lebens darin, das Leben zu gestalten und dafür einzustehen. Wo auf diese Verantwortung verzichtet oder wo sie verhindert wird, wird nach meiner Ansicht auf das Menschliche verzichtet oder das Menschliche verhindert. Bildung kann den Vorgang des Gestaltens und den Prozess der Sinngebung begleiten ...“ (ebd., S. 19).

In einer aktuelleren Schrift nimmt er diesen Gedanken wieder auf: Vor dem Hintergrund sich beschleunigender Modernisierungsprozesse stimmt er indirekt Ulrich Becks Analyse moderner Gesellschaften zu: „Der oder die Einzelne tragen das Risiko der Selbstverantwortung und Selbstbestimmung“ (Lenz 2005, S. 20).

Auch heute spielen Bildungsprozesse dabei eine Rolle, allerdings erscheint es, als ob Lenz die Kraft oder auch Wirkmächtigkeit von Bildung heute als geringer einschätzt als noch 1987:

„Ob der Bildung eine emanzipatorische Kraft zukommt, bleibt in gewissem Sinne der Selbstverantwortung und dem Umgang des Individuums mit einem Bildungsangebot überlassen“ (ebd., S. 24).

Dies ist insofern zutreffend, als kein Erwachsenenbildner oder Lehrer voraus sagen oder bestimmen kann, wie der Einzelne Bildungsangebote für sich selbst nutzen wird. Aber die Frage stellt sich: Welche Verantwortung können Lehrende dann übernehmen? An anderer Stelle in dieser Schrift bezeichnet Lenz Erwachsenenbildner als „Wegweiser“: *„Lehrende und Erziehende sind Wegweiser. Sie geben Wahlmöglichkeiten für unterschiedliche Richtungen an. Doch Wegweiser bleiben stehen. Die Wanderer entscheiden über ihren Weg und gehen weiter“* (Lenz 2005, S. 17).

Meine bisherige Argumentation sollte zeigen, dass Bildungsprozesse als Ziel von Erwachsenenbildung die individuelle wie kollektive Übernahme von Verantwortung aller Beteiligten erfordert. Zwar können sich Menschen als Subjekte nur selbst bilden, sie brauchen dabei aber vielfältige Unterstützung, die vom Staat und weiteren gesellschaftlichen Akteuren gegeben werden sollte. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich allerdings, dass Bildung im Sinne von Pongratz und Bünger nur noch selten als Ziel der Erwachsenenbildung formuliert wird. Ihre primäre Aufgabe wird heute eher darin gesehen, zweckgebundene, vor allem berufsbezogene Lernprozessen zu unterstützen.

3. KENNZEICHEN PROFESSIONELLEN HANDELNS IN DER ERWACHSENENBILDUNG

Nimmt man die Metapher von Werner Lenz noch einmal auf, nach der Erwachsenenbildner/innen eine Rolle als Wegweiser übernehmen, kann dies in zwei Richtungen verstanden werden. Einerseits in einer eher statischen, bei der viele Wege aufgezeigt werden – bezogen auf Wissensaneignung, das Verstehen von Zusammenhängen – wobei der Lehrende aber eher eine passive Rolle übernimmt und der Lernende sich aus vielen Möglichkeiten eigene Wege sucht.

Andererseits kann das Bild des Wegweisers auch als ein dynamisches verstanden werden. Der Lehrende übernimmt eine aktive Rolle, er beschränkt sich nicht darauf, mögliche Wege zu weisen, sondern versteht sich als Begleiter und Unterstützer von Bildungsprozessen. Auf Grundlage eines kritischen Bildungsbegriffs als handlungsorientierender Rahmen vertritt er die Zielsetzung, Menschen durch Bildung zu Mündigkeit, Kritikfähigkeit, Urteilsfähigkeit und damit gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit zu verhelfen. Dies geht einher mit Verantwortungsübernahme des Lehrenden, der über die Reflexion seiner eigenen Rolle sowohl die Möglichkeiten als auch die Grenzen seines Tuns einschätzen können sollte und dies in sein Handeln integriert.

Eine solche Erwartung an Erwachsenenbildner/innen setzt voraus, dass Studierende im Rahmen eines Studiums der Erwachsenenbildung darauf vorbereitet werden. Die Frage ist, bei welchen Inhalten Dimensionen von Verantwortung thematisiert werden können, um zu einem reflexiven und verantwortungsbewussten professionellen Handeln zu kommen.

Als Ausgangspunkt müssen erstens Zusammenhänge und Situationen definiert werden, in denen Verantwortung in der Erwachsenenbildung eine Rolle spielt. Und es müsste gefragt werden, wer diese wofür übernehmen kann. Im Mittelpunkt stehen professionell handelnde Erwachsenenbildner/innen; die Teilnehmenden, die ebenfalls für ihre eigenen Lernprozesse Verantwortung übernehmen müssen, bleiben in der nachfolgenden Argumentation unberücksichtigt.

In einem zweiten Schritt ist zu überlegen, in welchen konkreten Handlungszusammenhängen Personen überhaupt die Möglichkeit und die Macht – im Sinne einer Kompetenz, die ihnen entsprechende Handlungsspielräume eröffnet – haben, verantwortungsbewusst zu handeln.

3.1 Erwachsenenbildung als Profession

Erwachsenenbildung „... hat es seit eh und je als ihre Aufgabe angesehen, Menschen zu selbständigem Weiterlernen zu verhelfen“ (Tietgens 1988, S. 41). In der Praxis der Erwachsenenbildung geht es also darum, durch Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden Lernpotentiale zu fördern. Damit ergibt sich als Hauptaufgabe andragogischen Handelns,

- „Lernen zu vermitteln“, indem die Selbsttätigkeit der Lernenden ausgehend von deren Intentionen bei der Bearbeitung der Themen eingebracht werden kann.
- Andragogisches Handeln ist eine Form des sozialen Handelns, da es sich immer am Handeln anderer orientiert.
- Die in der Erwachsenenbildung Tätigen sind also nicht „Erzieher“ sondern „Vermittler“ für das Lernen, bezogen auf Inhalte. Insofern ist es die Hauptaufgabe des Personals in der Erwachsenenbildung, die Distanz zwischen Thematik und Adressaten zu überbrücken und zwischen Lerngegenstand und Lernendem zu vermitteln.
- Die Interaktionspartner in der Erwachsenenbildung sind gleichberechtigte Individuen. Da Erwachsenenbildung in Lebensläufe interveniert, muss sie ihre Verantwortung reflektieren.

Andragogisches Handeln zeichnet aus, dass es auf Wissen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen beruht, die die gezielte Aneignung von Wissen und seine Transformation in situationsangemessenes Handeln erfordern. In der Erwachsenenbildungswissenschaft wird in diesem Zusammenhang der Professionalisierungsprozess und der Grad der Professionalität von Erwachsenenbildner/innen kontrovers diskutiert.

Ein Weg, um den Grad von Professionalität pädagogischer Berufe zu messen, besteht im Abgleich mit Kriterien, die die Berufssoziologie für „Professionen“ definiert hat. Galten traditionell akademische Berufe als Professionen, die ursprünglich den Fakultäten Theologie, Medizin und Recht zuzuordnen waren, werden heute auch andere Berufe als Professionen bezeichnet. Der Bezugspunkt ist dabei die Anwendung von Wissen im Rahmen von professionellem Handeln (Lundgreen 2011, S. 9). Aus berufssoziologischer Perspektive zeichnen sich Professionen durch die folgenden Faktoren aus:

- **Fachwissen**, dessen soziale Anerkennung durch Studium, Examen und Titel gesichert wird.
- **Berechtigung** zur Berufsausübung, gekoppelt an anerkannte Qualifikationen und ein Monopol auf die jeweiligen Bildungspatente.
- **Professionelle Identität**, die in der Regel durch Berufsverbände und berufsständische Selbstkontrolle verankert wird.
- Orientierung am **Gemeinwohl** als berufsständische Ideologie (vgl. ebd., S. 9).

Werden diese Faktoren im Hinblick auf die Erwachsenenbildung untersucht, ist zu fragen, in welchem Verhältnis der Berufsbezug (die Profession) und die Handlungskompetenzen (Professionalität) stehen.

Professionalität bezieht sich auf die Qualität des professionellen Handelns von Angehörigen bestimmter Berufe. Voraussetzungen für Professionalität sind der Erwerb spezifischen Wissens, Könnens, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie ihre Einübung und Anwendung. Professionelles Handeln bedingt die folgenden Faktoren:

- ein klares Bewusstsein von der eigenen beruflichen Handlungsaufgabe,
- ein spezifisches Verständnis der eigenen Berufsrolle und der Rolle der Klientel,
- ein spezifisches Wissen und Können,
- ein spezifisches Handlungsethos (Peters 2004, S. 77).

Ergänzt wird Professionalität durch sekundäre Attribute:

- **Qualifizierung:** Festgelegte Ausbildungs- und Fortbildungswege sichern den Zugang zum Expertenstatus.
- **Rekrutierung:** Der Zugang zu beruflicher Tätigkeit ist an besondere Voraussetzungen geknüpft, durch die mögliche Bewerberkreise eingeschränkt und ein Mindestmaß an Homogenität gesichert werden.
- **Selbstverständnis:** Professionelle Experten verfügen über spezifische Einkommens- und Aufstiegschancen, die ihnen besonderes Sozialprestige verleihen und auf dessen Grundlage sie ein professionstypisches Ethos entwickeln.
- **Organisationen:** Zur Interessenvertretung und -durchsetzung und zur kollegialen Binnenkontrolle werden Berufsverbände entwickelt (vgl. Faulstich/Zeuner 2008, S. 15).

Inwiefern diese Faktoren für in der Erwachsenenbildung tätige Personen vollständig zutreffen oder ob sie nur „ansatzweise“ professionalisiert werden (vgl. Faulstich 1996), müsste genauer untersucht werden.

Wichtig im Zusammenhang mit der Übernahme von Verantwortung in der Erwachsenenbildung ist die Verbindung zwischen Faktoren wie Qualifizierung/Rekrutierung und dem beruflichen Selbstverständnis. Diese Faktoren sind für die Erwachsenenbildung nur scheinbar objektivierbar: Zwar wird die professionelle Qualifizierung über akademische Studiengänge, mittlerweile mehrheitlich im Rahmen von BA/MA-Studiengängen, geregelt, diese sind aber nicht der einzige Berufszugang. Vielmehr ist aufgrund der pluralen Struktur des Feldes der Zugang vor dem Hintergrund anderer fachlicher Spezialisierungen ebenfalls üblich.

Steht bei den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen das pädagogische bzw. andragogische Handeln im Vordergrund, ist es bei den „Seiteneinsteiger/innen“ das fachbezogene Wissen. Die Trennung in pädagogisch-fachlich qualifiziertes und fachspezifisch ausgebildetes Personal in der Erwachsenenbildung führt unter Umständen zu unterschiedlicher beruflicher Selbstwahrnehmung und Identität, und damit auch zu einem unterschiedlichen Grad an Verantwortung, der übernommen werden kann. Es wird deutlich, dass die nach Jonas vorgenommene Differenzierung in kollektive und partikulare Verantwortung vor allem in Bezug auf Überlegungen zum Studium der Erwachsenenbildung tragfähig wird. Denn erst im Zusammenhang mit der Vermittlung eines historischen Bewusstseins um Entstehung und Entwicklung der Erwachsenenbildung vor dem

Hintergrund spezifischer Zielsetzungen kann kollektive Verantwortung im oben genannten Sinn vermittelt werden.

Die Relevanz partikularer Verantwortung in Bezug auf bestimmte Tätigkeiten im Rahmen spezifischer professioneller Handlungssituationen kann dagegen auch über die Setzung bestimmter Bedingungen innerhalb von Institutionen verdeutlicht und umgesetzt werden.

Die Frage, was pädagogische bzw. andragogische Professionalität auszeichnet, wird seit langem diskutiert. Ausgangspunkt ist zumeist eine Klärung des Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis, d.h. der Frage nach der Anwendung theoretischen Wissens in der pädagogischen Praxis und den dafür erforderlichen professionellen Kompetenzen. Das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis wurde in verschiedenen Modellen beschrieben. Zunächst wurde von einem linearen Transfermodell ausgegangen, nach dem theoretisches Wissen direkt in der Praxis angewandt wird. Dieses Modell erwies sich aber als ebenso wenig tragfähig wie das sogenannte „Transformationsmodell“, demzufolge theoretisches Wissen in transformierter Form in der Praxis übernommen wird. Dewe u.a. schlagen daher ein Modell vor, in dem spezifisches Urteilsvermögen in das situative Handeln einfließt. Dieses wird generiert aus der

*„Relationierung von Theorie und Praxis, in der wissenschaftliche Wissensbestände praktisch-kommunikativ in den Prozeß der alltäglichen Organisation des Handelns und der Lösung hier auftretender Probleme eingewoben werden“
(Dewe u.a. 1992, S. 82).*

In einem späteren Aufsatz kritisieren Dewe und Wagner den häufig vollzogenen Vergleich zwischen traditionellen und pädagogischen Professionen mit dem Hinweis auf die implizierte Defizitthese. Sie schlagen vor, pädagogische Berufe unter Berücksichtigung ihrer spezifischen Aufgaben und Anliegen als different zu betrachten. Sie halten den Professionsbegriff im Rahmen pädagogischen Handelns dann für angemessen, wenn die Fähigkeit, das eigene pädagogische Handeln im Rahmen organisatorischer Strukturen unter Rückgriff auf eine spezifische professionelle Identität zu reflektieren, in den Mittelpunkt professioneller Entwicklung gestellt wird (Dewe u.a. 2006, S. 52-54).

Dieses setzt in jedem Fall die Aneignung professionellen Wissens und seine adäquate Anwendung und Reflexion in professionellen Handlungssituationen voraus. Professionalität heißt demnach, wie Hans Tietgens bereits 1988 formulierte,

„... auf eine Kurzformel gebracht, die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältig abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können. Oder umgekehrt betrachtet: in eben diesen Situationen zu erkennen, welche Bestandteile aus dem Wissensfundus relevant sein können. Es geht also darum, im einzelnen Fall das allgemeine Problem zu entdecken. Es sollen immer wieder Relationen hergestellt sein zwischen gelernten Generalisierungen und eintretenden Situationen, zwischen einem umfangreichen Interpretationsrepertoire und dem unmittelbar Erfahrbaren“ (Tietgens 1988, S. 37).

Die für solche Relationierungen des Wissens erforderlichen Fähigkeiten werden bereits seit Anfang der 1970er-Jahre unter dem Stichwort „Kompetenzen“ diskutiert. Ein früher Vorschlag dazu geht zurück auf Heinrich Roth, der in seinem Buch „Pädagogische Anthropologie“ (1971) die allgemeine Handlungsfähigkeit des Erwachsenen in der Gesellschaft als Ziel von Bildung und Erziehung definierte.

Zu diesem Zweck schlug er die Entwicklung von Kompetenzen auf den drei Ebenen „Sachkompetenz“ (intellektuelle Mündigkeit), „Sozialkompetenz“ (soziale Mündigkeit) und „Selbstkompetenz“ (moralische Mündigkeit) vor (vgl. Roth 1976, S. 448). Diese Kompetenzen wurden aber nicht funktional eingeschränkt oder vorrangig auf die Definition beruflicher Fähigkeiten bezogen, wie es in der Debatte um Schlüsselqualifikationen zu beobachten war (vgl. Zeuner 2008).

Kompetenzen als notwendige Fähigkeiten und Kenntnisse wurden auch für die Entwicklung pädagogischer Professionalität diskutiert (vgl. Nieke 2006). Für die Erwachsenenbildung wurden sie als „Fachkompetenz“, „Methodenkompetenz“, „Sozialkompetenz“ und „reflexive Kompetenz“ definiert und inhaltlich ausgestaltet (vgl. Faulstich/Zeuner2008, S. 21-22).

Fachkompetenz

bezieht sich auf fundiertes fachliches/wissenschaftliches Wissen und Kenntnisse, über das Erwachsenenbildner/innen verfügen müssen, um Lernprozesse Erwachsener zu initiieren, begleiten und zu unterstützen, also für ihr Fachurteils- und handlungsfähig zu sein.

Methodenkompetenz

verweist auf die Aneignung notwendiger mikro- und makrodidaktischer Kenntnisse, um Lernprozesse adäquat planen, organisieren, durchführen und evaluieren zu können sowie methodisch und empirisch zu begründen. Inhalte, die in einem wissenschaftlichen Studium der Erwachsenenbildung vermittelt werden.

Sozialkompetenz

bezieht sich allgemein auf die Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- und Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig zu sein (vgl. Roth 1976, S. 448). Bezogen auf in der Erwachsenenbildung tätige Personen bedeutet dies die Fähigkeit, die besondere Situation anzuerkennen, in der „mündige Bürger“ in einen gemeinsamen Lernprozess eintreten. Es gibt daher – verglichen mit der Schule – eine prinzipielle Positionssymmetrie von Lehrenden und Lernenden. Sie erfordert Verhaltensweisen und Umgangsstile, die gleichberechtigtes Handeln in Kommunikation, Konflikt und Kooperation ermöglichen.

Reflexive Kompetenz

bedeutet die Fähigkeit zu selbstverantwortlichem Handeln und Urteilsfähigkeit im Rahmen der jeweiligen Situation unter Berücksichtigung der Prämissen, die für die Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz aufgestellt wurden. Für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung bezieht sie sich auf die Fähigkeit, die eigene Position, mögliche Kontroversen und das Verhältnis zur Organisation und zu den Lernenden zu klären.

Allgemein formuliert beinhaltet reflexive Kompetenz die Fähigkeit der Erwachsenenbildner/innen, theoretisches Wissen zu reflektieren. Das bedeutet, wissenschaftstheoretische Begründungen und Implikationen unterschiedlicher theoretischer Konzepte der Erwachsenenbildungswissenschaft einzuschätzen und damit auch ihre Konsequenzen in Bezug auf das eigene professionelle Handeln zu beurteilen. Handeln in der Erwachsenenbildung erfordert immer Entscheidungen über Werte und Ziele. Diese beruhen auf Ansprüchen der Lernenden und Anforderungen der Institutionen, aber auch auf Einstellungen der Lehrenden selbst. Dies im Rahmen einer professionellen Ethik zu bedenken und zu berücksichtigen, ist eine der wichtigsten reflexiven Kompetenzen. Konkret können drei Handlungsbereiche benannt werden, die eine jeweils spezifische Reflexionskompetenz erfordern:

1. berührt Reflexionskompetenz das individuelle Kursleiterhandeln in Bezug auf die verantworteten Lehr-Lernprozesse. Damit schließt sie eine kritische Hinterfragung der jeweils übernommenen Rolle mit ein. Handelnde sollten also eine distanzierte, beobachtende Haltung einnehmen.
2. ist Reflexionskompetenz als methodische Kompetenz zu verstehen, die es dem Lehrenden ermöglicht, die Perspektiven der Teilnehmenden und Lernenden einzunehmen. Das bedeutet, die sich bei ihnen ereignenden

Prozesse nachzuvollziehen, ihre jeweiligen Lerninteressen, -begründungen und -strategien oder auch ihre unter Umständen begründeten Lernwiderstände in Bezug auf den Gegenstand zu verstehen. Reflexion erfordert Empathie in Bezug auf die gegenüberstehenden Personen.

3. sollten Lehrende Lernende dabei unterstützen, individuelle Reflexionsprozesse zu initiieren und weiter zu entwickeln, also Bildungsprozesse in Gang zu setzen.

Das Verhältnis zwischen beruflichen Handlungskompetenzen und den dafür erforderlichen und Kenntnissen und Fähigkeiten, die sich Erwachsenenbilder/innen durch ein Studium, aber auch durch praktische Tätigkeit aneignen, verdeutlicht die nachfolgende Tabelle.

Professionelle Handlungskompetenzen	Kenntnisse und Fähigkeiten
Fachkompetenzen	Erziehungswissenschaftliche/pädagogische Kenntnisse; Kenntnisse über die Zielgruppen; Lerntheorien; Lernberatung; Diagnostik
Methodenkompetenzen	Didaktisch-methodische Ansätze: Teilnehmerorientierung; Lebensweltorientierung; Umgang mit heterogenen Gruppen; Beratungstechniken und -instrumente; Gesprächsführung
Soziale Kompetenzen	Empathie; Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit; Kooperationsfähigkeit; Netzwerkfähigkeit; Wertschätzung der Teilnehmenden
Reflexive Kompetenzen	Wahrnehmungsfähigkeit; Selbst- und Fremdwahrnehmung; Selbstreflexivität in Bezug auf die eigene Rolle/Tätigkeit; Reflexivität in Bezug auf die Interessen und Motivation der Teilnehmenden; Kritikfähigkeit; Kollegiale Beratung/Supervision



3.2 Verantwortung als Inhalt des Studiums der Erwachsenenbildungswissenschaft

Vor dem Hintergrund der vorhergegangenen Überlegungen zum professionellen Handeln in der Erwachsenenbildung möchte ich fragen: Welche Möglichkeiten bietet das Studium der Erwachsenenbildung, Fragen der Verantwortungsübernahme einzubeziehen und Studierende zur Reflexion darüber anzuregen? In welchen Zusammenhängen spielt Verantwortung in der Erwachsenenbildung eine Rolle und wer kann diese wofür übernehmen? Im Mittelpunkt stehen professionell handelnde Erwachsenenbildner/innen und die Handlungszusammenhänge, in denen sie überhaupt die Möglichkeit und die Macht haben, verantwortungsvoll zu handeln.

Die Systematik des Kerncurriculums für die Erwachsenenbildung der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ von 2006 gibt Hinweise darauf, in welchen thematischen Gebieten, die über mikrodidaktische Fragen hinausgehen, das Problem der Verantwortung im Rahmen des Studiums thematisiert werden kann. Für den Bachelor werden für den Schwerpunkt Erwachsenenbildung drei Studienrichtungen vorgeschlagen (vgl. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2007):

Einführung in erziehungswissenschaftliche Studienrichtungen

Verknüpfung des grundlegenden erziehungswissenschaftlichen Wissens und Könnens mit einzelnen Studienrichtungen; Überblick über die Gliederung der Gesamtdisziplin; Einführung in die Theorie und Geschichte von Teildisziplinen und Berufsfeldern.

Historische und theoretische Grundlagen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Überblick über die theoretischen, historischen, politischen und gesellschaftlichen Grundlagen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung; Einführung in die erziehungswissenschaftlich relevanten Forschungsmethoden in Anwendungsfeldern der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

Professionelle Handlungskompetenzen und Arbeitsfelder der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – Grundlagen

Überblick über grundlegende wissenschaftliche Befunde zum Lernen Erwachsener; Grundlagen der Didaktik; Überblick über ihre Institutionen, Arbeitsfelder und Handlungskompetenzen.

Auf diesen Grundlagen baut das Kerncurriculum für den Masterstudiengang auf, indem die Bereiche vertieft und um internationale Perspektiven erweitert werden.

Werden Aspekte kollektiver Verantwortung nach Jonas (1984, S. 196-197) konkret auf das Studium der Erwachsenenbildung bezogen, zeigt sich folgendes Bild: Allen voran innerhalb der im Rahmen des BA/MA-Studiengangs vorgeschlagenen Studieneinheiten „Theorie, Geschichte und gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen“ sowie „Professionelle Handlungskompetenzen und Arbeitsfelder der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – Grundlagen“ können diese Aspekte vermittelt werden.

Allerdings unterscheidet sich die jeweilige Reichweite in Bezug auf die Übernahme von Verantwortung: In der ersten Studieneinheit wird allgemeines Wissen über die Erwachsenenbildung vermittelt, in der zweiten geht es um die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen in Bezug auf konkrete andragogische Handlungsfelder und -tätigkeiten (vgl. 4.3).

In der ersten Studieneinheit sollten Kenntnisse zu Ursprung und Idee einer bestimmten Sache (der Erwachsenenbildung) vermittelt werden. Es wird ein Zusammenhang zwischen historisch begründeten Zielsetzungen vor dem Hintergrund von Traditionen, Werten und Normen hergestellt. Diese werden mit dem Ziel geklärt, eine historisch und kulturell begründbare kollektive Identität der in der Erwachsenenbildung tätigen Personen zu erzeugen. Ein solches Bewusstsein professioneller Identität sollte das Handeln in der Gegenwart und auch für die Zukunft prägen. Verantwortung wird damit über den aktuellen Handlungsbezug hinaus erweitert und schließt gesellschafts- und bildungspolitische Dimensionen mit ein.

Dies ist anschlussfähig an die Definition kollektiver Verantwortung nach Jonas, indem ein Rückbezug auf gemeinsame Erfahrungen, Ideen und Werte, auf denen theoretisches Wissen und praktisches Handeln beruhen, aufgebaut wird. Eine kollektive Identität der in der Erwachsenenbildung Tätigen bezieht sich nicht auf einen eindeutig definierten organisatorischen oder strukturellen Rahmen, wie ihn etwa die Schule für Lehrerinnen und Lehrer darstellt. Daher sollten Ideen und Zielsetzungen der Erwachsenenbildung seit ihren Anfängen identifiziert werden und es sollte geprüft werden, inwiefern diese geeignet sind, Identität zu schaffen, aus der sich kollektive Verantwortung ableiten lässt. Eine Antwort kann die Entstehungsgeschichte und Entwicklung der Erwachsenenbildung geben, die sich zu den Anfängen ihrer Institutionalisierung mehr als 200 Jahre zurückverfolgen lässt.

Die Erfüllung von Bildungs- und Lernbedürfnissen Erwachsener, die nicht durch soziale Herkunft und Zugehörigkeit zu bestimmten gesellschaftlichen Klassen Zugang zu Bildung hatten, sind durch geistige, soziale, politische und ökonomische Umwälzungen in Europa seit dem 18. Jahrhundert möglich und intensiviert worden. Politisch und kulturell spielte der Gedanke der Aufklärung eine große Rolle, ökonomisch der Beginn der Industrialisierung und der damit verbundene steigende Bedarf an gut ausgebildeten Arbeitskräften. Die Erwachsenenbildung agierte also durchaus selbst politisch und beeinflusste das gesellschaftliche Geschehen. Sie beschränkte ihre Aufgabe in solchen Zusammenhängen nicht darauf, kompensatorische und komplementäre Bildungsangebote zu organisieren, um Defizite des allgemeinen Bildungssystems auszugleichen. Vielmehr verstand sie sich selbst als Teil progressiver politischer und sozialer Bewegungen, deren Ziel es war, die Lebens- und Arbeitsbedingungen wenig privilegierter Bevölkerungsschichten zu verbessern und politisch eine Demokratisierung der Gesellschaft durchzusetzen (vgl. Zeuner 2009).

Wird Verantwortung der in der Erwachsenenbildung Tätigen also in Anlehnung an die von Hans Jonas getroffene Unterscheidung in kollektive und partikulare Verantwortung definiert, bezieht sich die kollektive Verantwortung auf

- die Entwicklung eines Bewusstseins über theoretische Begründungen sowie
- die Entstehung und Zielsetzungen von Erwachsenenbildung und ihrer Reflexion in Bezug auf das aktuelle und zukünftige professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung. Dieses professionelle Handeln kann politisches Handeln im Sinne der kollektiven Zielsetzungen, orientiert an einem theoretisch begründeten Bildungsbegriff, mit einschließen.

Unter Rückgriff auf die Relation, die Werner (2006, S. 543) in Bezug auf prospektive Verantwortung aufstellte, könnte sie für die Erwachsenenbildung lauten:

Jemand (Subjekt = in der Erwachsenenbildung wissenschafts- und praxisbezogen tätige Personen) ist **für** etwas (Gegenstand = Erwachsenenbildung im historischen, theoretischen, wissenschaftlichen, empirischen Kontext) **vor** oder **gegenüber** jemandem (Instanz = Lernende; Disziplin Erwachsenenbildung; Bildungssystem) **aufgrund bestimmter normativer Standards** (Normhintergrund = Selbstverständnis, Identität in Bezug auf den Gegenstand) – prospektiv – verantwortlich.

3.3 Verantwortung im Rahmen des professionellen Handelns in der Erwachsenenbildung

Verantwortungsübernahme im Rahmen des professionellen Handelns in der Praxis der Erwachsenenbildung bezieht sich auf ihre professionellen Normen und Werte. Diese werden entweder im Sinne der oben diskutierten kollektiven Verantwortung definiert und übernommen, oder auch bestimmt durch die strukturellen Bedingungen, die jeweiligen Träger, Organisationen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.² Verantwortungsübernahme bezieht sich aber auch auf bestimmte Tätigkeits- und Handlungsbereiche der einzelnen Erwachsenenbildner/innen.

Charakteristisch für die Praxis der Erwachsenenbildung ist ein Pluralismus der Träger und Anbieter, aber auch des sehr differenzierten professionellen Selbstverständnisses der in der Erwachsenenbildung tätigen Personen. Einerseits nämlich bezogen auf ihren beruflichen Status als Hauptamtliche oder als nebenamtlich Tätige in unterschiedlichen Varianten. Andererseits bezogen auf ihr Selbstverständnis als andragogisch Tätige oder als Experten für die Vermittlung eines Wissensgebiets. Das macht es schwierig, einheitliche Werte und Normen zu identifizieren, aus denen sich Verantwortung eindeutig ableiten ließe.

Der Frage, wie sich Verantwortung durch wen für was in der Praxis der Erwachsenenbildung manifestiert, kann man sich daher nur aus unterschiedlichen Perspektiven nähern, die sich auf einzelne Handlungsfelder und Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung beziehen. Mögliche Ansatzpunkte verweisen daher erstens auf die Ebene der Struktur, Organisation und Institution, zweitens auf unterschiedliche Handlungsfelder und Tätigkeiten und drittens auf Personen, die in der Erwachsenenbildung tätig sind.

Für alle drei Dimensionen lassen sich Ansatzpunkte und Versatzstücke in Bezug auf die Frage von Verantwortung finden. Sie zeigen aber weder ein einheitliches Bild, noch werden sie konsensual diskutiert – weniger, weil die jeweiligen Dimensionen oder Zielsetzungen von Verantwortung so kontrovers wären, sondern vielmehr, weil zurzeit kein übergreifender Diskurs zu Ethik und Verantwortung in der Erwachsenenbildung existiert. Die folgenden Ausführungen sind demnach als Vorschlag zu verstehen, der ausgehend von den strukturellen Bedingungen inhaltlich entfaltet und vertieft werden könnte.

² Für jedes dieser Tätigkeitsfelder können spezifische Verantwortungsbereiche definiert werden. Vgl. dazu die verschiedenen Aufsätze in Pätzold 2008a.

3.3.1 Strukturen, Organisationen und Institutionen

Die Struktur und die strukturelle Einbettung der Erwachsenenbildung in das Gesamtbildungssystem, ihre Organisationen und Institutionen sind in den letzten 15 bis 20 Jahren tiefgreifenden Veränderungen ausgesetzt worden. Diese können mit der Ökonomisierung des Bildungsbereichs im Allgemeinen und der daraus abgeleiteten stärkeren Marktorientierung von Einrichtungen im Besonderen begründet werden (vgl. Schöll 2010).

Auf der strukturellen Ebene macht sich dies vor allem im Hinblick auf die Schaffung eines Ordnungsrahmens einschließlich der Finanzierung von Erwachsenenbildung bemerkbar. Anstoß oder auch Resultat ist eine Diskussion um öffentliche und private Verantwortung für die Erwachsenenbildung, bei der Timmermann zwischen privater Handlungsverantwortung (der Lernenden und der Dozent/innen für den Lernprozess) und einer öffentlichen/gesellschaftlichen Verantwortung unterscheidet. Während gesellschaftliche Verantwortung für das Bildungssystem eigentlich Konsens ist, stellt Timmermann aber fest, dass sie immer stärker nach dem Subsidiaritätsprinzip geregelt wird. Das heißt, die individuelle/private Verantwortung wird gestärkt – was aber unweigerlich die weitere Benachteiligung bildungsferner Bevölkerungsgruppen zur Folge haben wird – während sich der Staat immer stärker auf die Schaffung eines Ordnungsrahmens zurückzieht (vgl. Timmermann 2002, S. 17).

Trägern und Einrichtungen kommen zunehmend die Verantwortung, eigene Finanzierungsquellen zu erschließen, oder auch der Zwang, sich um öffentliche Zuwendungen quasi bewerben zu müssen, zu. Das hat dazu geführt, dass sie seit etwa zehn Jahren verstärkt zunächst die Qualität ihrer Arbeit unter Beweis stellen müssen. Die Einführung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsystemen wurde in den letzten Jahren zumindest in Deutschland immer mehr forciert, indem diese häufig Voraussetzung für die Einwerbung öffentlicher Mittel wurden.

Unabhängig von dem spezifischen Qualitätssicherungssystem, das eingeführt wird, werden in der Regel Leitbilder entwickelt, die Grundlage für das professionelle Handeln der Beschäftigten sein sollen. In diesem Zusammenhang werden häufig indirekt Verantwortlichkeiten definiert, wenn beispielsweise die Erreichung bestimmter Zielgruppen, die Transparenz des Angebots, die Wirtschaftlichkeit des Arbeitens, die Durchsetzung von Chancengleichheit, die Qualifikationen der Mitarbeiter/innen und Dozent/innen und vieles mehr angestrebt werden.

Beispiele hierfür sind vor allem jene Leitbilder, die Einrichtungen – in Deutschland besonders Volkshochschulen – im Rahmen ihrer Zertifizierung nach LQW (Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung, ArtSet Hannover) entwickeln (vgl. z.B. Zech 2006). Im Mittelpunkt steht die Frage nach einer Definition von „gelingenem Lernen“, deren Umsetzung an strukturelle, organisatorische und inhaltliche Voraussetzungen gebunden ist. Für die Herstellung dieser optimalen Bedingungen zeichnet sich dann eine Volkshochschule verantwortlich.³ Über die Festlegung von Qualitätssicherungsstandards definieren die Einrichtungen zudem Normen und Werte, an denen sich professionelles Handeln der Mitarbeiter/innen orientieren soll (vgl. Zech 2006).

3.3.2 Handlungsfelder und Tätigkeitsbereiche

In Bezug auf bestimmte Handlungsfelder und Tätigkeitsbereiche der Erwachsenenbildung werden unter Umständen von Fachgesellschaften partikuläre Aspekte von Verantwortung definiert. Handlungsfelder, in denen solche Aspekte von Akteuren über Standards oder Leitlinien festgelegt werden, sind Evaluation und Beratung. Ihre Akteure kommen nicht nur aus der Erwachsenenbildung, sondern setzen sich aus Angehörigen unterschiedlicher Berufe zusammen, die nicht nur im Bildungsbereich tätig sind. Diese Bereiche sind sehr stark ausdifferenziert und können beispielsweise im Bereich der Beratung von Lern- und Qualifizierungsberatung über Laufbahnberatung bis an die Grenze der Therapie reichen. Daher sind Fachgesellschaften bemüht, dem professionellen Handeln über die Festlegung von ethischen Werten und Normen einen einheitlichen Rahmen zu geben, der auch Verantwortungsbereiche absteckt.

Verantwortung bei Evaluationen

Für den Tätigkeitsbereich Evaluation hat beispielsweise die Deutsche Gesellschaft für Evaluation (2008) vier wesentliche Merkmale von Evaluationen in Standards festgelegt. Diese betreffen Fragen nach der Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit von Evaluationen. Die Einhaltung der Standards erfordert die Formulierung einer möglichst prägnanten Zielsetzung sowie die Festlegung der Evaluationsmethoden und der Verantwortlichkeiten während der Evaluation.

³ Beispiele für unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und damit auch Ausrichtungen solcher Leitbilder sind die der VHS Göttingen (http://vhs-goettingen.de/fileadmin/user_upload/Admin_Dateiablage/Dokumente/Leitbild.pdf), der VHS Hannover (<http://www.vhs-hannover-land.de/service/52>) oder auch der katholischen Bildungsstätte Haus am Maiberg (http://www.haus-am-maiberg.de/fileadmin/PDF/Leitbild_2012.pdf) (Abruf 12.10.2015).

Die Kriterien der Beurteilung werden vor dem jeweiligen Evaluationsprozess festgelegt, um eine objektive und unvoreingenommene Beurteilung zu gewährleisten (vgl. Stockmann 2007, S. 25-28).

Bezogen auf die Rolle eines Evaluators oder einer Evaluatorin bedeutet dies, dass sie Verantwortung für den gesamten Evaluationsprozess von der Planung über die Durchführung bis zur Auswertung und Berichtslegung übernimmt. Dabei müssen auch die Interessen der Beteiligten berücksichtigt und ihre Rechte geschützt werden (DeGEval 2008, S. 11). Die Definition der Ziele einer Evaluation und die Artikulation von Interessen und Verantwortlichkeiten bedürfen bereits im Vorfeld der Absprache und gegenseitiger Verständigung zwischen Auftraggebern und den Durchführenden. Die realistische Abschätzung voraussehbarer Ergebnisse einer Evaluation kann dazu beitragen, deren Reichweite und Möglichkeiten nicht zu überschätzen.

Neben der fachlichen Durchführung der Evaluation kommt der Kommunikationsfähigkeit der Evaluator/innen besondere Bedeutung zu, wenn sie zwischen den Interessen der verschiedenen Beteiligten moderieren und die Ergebnisse der Evaluation vertreten müssen. Falls eine Evaluation nicht die Verbesserung existierender Programme/Maßnahmen zum Ziel hat, sondern Legitimations- und Nutzenerwägungen im Vordergrund stehen, können Evaluator/innen in eine Mittlerrolle zwischen den unterschiedlichen Interessen aller Beteiligten gedrängt werden (z.B. finanzielle Effizienz einer Maßnahme vs. individueller Nutzen für die Teilnehmenden). Aus dieser unter Umständen ambivalenten Rolle lassen sich weitergehende Anforderungen an Evaluator/innen ableiten, die besonderer Reflexion bedürfen. Evaluator/innen bringen ihre eigenen Werte, Überzeugungen und Urteile in eine Evaluation mit ein, selbst wenn sie objektiv handeln sollen. Evaluator/innen sollten sich dieser Tatsache bewusst sein und ihre Reichweite und damit auch mögliche Einschränkungen durch die eigenen Werte reflektieren.

Ähnlich wie in Forschungsprojekten fließen individuelle Werturteile und unter Umständen Vorurteile in Evaluationsprozesse mit ein, die spätestens bei der Interpretation und Bewertung der erhobenen Daten eine Rolle spielen. Mit ihrem Handeln übernehmen sie Verantwortung gegenüber Menschen und müssen dieses verantwortungsbewusst reflektieren.

Verantwortung in der Bildungsberatung

In der Erwachsenenbildung werden verschiedene Beratungsfelder definiert. Bildungsberatung gilt als Oberbegriff für **Lernberatung**, Weiterbildungsberatung,

Ausbildungsberatung, Berufs- und Beschäftigungsberatung, Qualifizierungsberatung, Informationsberatung usw. Beratung hat sich mittlerweile als Teil eines regelmäßigen Angebots im Bildungssystem etabliert. Ihre Tradition ist zurück zu verfolgen von der Expansion des Bildungssystems in den 1970er Jahren bis zu den Debatten um lebenslanges und selbstorganisiertes Lernen in den 1990er Jahren. Ihr wurden und werden bildungs-, sozial- und wirtschaftspolitische Funktionen zugeschrieben (vgl. Kossack 2010).

Diese verschiedenen Beratungsfelder- und Ansätze implizieren auch unterschiedliche Zielsetzungen und Funktionen: So erwartet das Wirtschaftssystem, dass Menschen durch Beratung zunächst einen für ihre Fähigkeit optimalen Beruf erlernen und dann gut ausgebildet dem Beschäftigungssystem zur Verfügung stehen. Bildungsberatung kann dagegen aus der Sicht der Ratsuchenden eine ganz andere Bedeutung haben. Sie können sich durch Bildungsprozesse, die sie auf der Grundlage von Beratung erfahren, persönlich und beruflich umorientieren. Sinnfindung und Selbstfindung können ebenso das Ziel sein wie die Aneignung von Spezialwissen. Mit anderen Worten: Sie können in transformative Lernprozesse eintreten, die der Entwicklung ihrer Persönlichkeit dienen, jenseits von Verwertungs- und direkten Nutzeninteressen anderer (vgl. Zeuner 2011).

Beratung verstanden als Bildungsberatung bewegt sich also aus der Sicht der Ratsuchenden, wie so viele Prozesse im Bildungs- und Erziehungsbereich, in einem Spannungsfeld zwischen Eigen- und Fremdinteressen, zwischen subjektiven Begründungen und objektiv, d.h. von außen zugeschriebenen Zwecken. Beratung kann also sowohl bezogen auf die Entwicklung und Unterstützung von Personen als auch eher wirtschafts- und sozialpolitisch begründet werden (vgl. Arnold/Mai 2009). Die unterschiedlichen Beratungsfelder, Zielsetzungen und Funktionen erfordern von den Beraterinnen und Beratern fundiertes fachliches und methodisches Wissen in Bezug auf Beratungsansätze und -konzepte. Aber auch in Bezug auf Kontextwissen, um Ratsuchende bei der Entwicklung und dann auch Umsetzung von Handlungsoptionen zu unterstützen (vgl. de Cuvry 2009).

Berater/innen übernehmen im Rahmen von Beratungsprozessen Verantwortung: Nicht nur für ihr eigenes professionelles Handeln, also die Durchführung des Prozesses, sondern bis zu einem gewissen Grad auch für die Umsetzung. Für Beratende ergibt sich die Herausforderung, eine Balance zu finden zwischen dem pädagogischen Anspruch, die Selbständigkeit der Ratsuchenden zu fördern und bei der Problemlösung unterstützend zu wirken. Wenn Ratsuchende die sofortige Lösung eines konkreten Problems durch Beratende erwarten, entstehen unter Umständen Spannungen. Die Diskrepanz zwischen Erwartung und

Möglichkeit bzw. Reichweite von Weiterbildungsberatung sollte einem Berater bewusst sein und in einem Beratungsgespräch thematisiert werden.

Hinzu kommt, dass Beratungsleistungen nicht immer freiwillig in Anspruch genommen werden. Bei der Berufs- und Qualifizierungsberatung, die über die Arbeitsämter angeboten wird, sollten sich Beratende bewusst machen, dass sie im Auftrag agieren und die Beratungssituation unter Umständen ein erhebliches Macht- und Interessengefälle zwischen den Akteuren (Beratenden und Ratsuchenden) beinhaltet. Damit könnte sie zu Rollenkonflikten führen (vgl. Pätzold 2008b).

Interessant ist, dass das Problem der Verantwortungsübernahme in der Debatte um die Entwicklung von Beratungskompetenzen, die mit Beratungsprozessen verbundenen Qualitätssicherungsmaßnahmen und die Entwicklung von entsprechenden Kriterien, v.a. im Hinblick auf die professionelle Ausbildung von Berater/innen, allenfalls indirekt berücksichtigt wird (vgl. Nationales Forum Beratung 2012; 2012a; IAEVG 1995). Es werden ein gemeinsames Beratungsverständnis in Anlehnung an Forderungen der EU definiert (Nationales Forum 2012a, S. 8) und Einzelkompetenzen für Beratende festgelegt. Letztere beziehen sich auf:

- Übergreifende Kompetenzen
- Kompetenzen für das Gestalten von Beratungsprozessen
- Kompetenzen mit Bezug auf Ratsuchende
- Kompetenzen für das Mitgestalten der Organisation
- Kompetenz zur professionellen (Selbst-)Reflexion
- Gesellschaftsbezogene Kompetenzen (ebd., S. 12).

Zwar wird in keiner der Ausformulierungen dieser Kompetenzen konkret auf die Übernahme von Verantwortung in Beratungsprozessen verwiesen, es lassen sich aber Kriterien aus ihnen ableiten. Danach sind die Beratenden verantwortlich dafür, sich Wissen und Fähigkeiten anzueignen, die direkt für Beratungsprozesse gebraucht werden. In den übergreifenden Kompetenzen wird für die Kompetenz „Handeln nach ethischen Prinzipien“ Folgendes gesagt:

„Beratende sind bereit und fähig, bei ihrer Beratungstätigkeit, ihrem organisationsbezogenen und beratungsrelevanten politischen Handeln im Einklang mit ethischen Prinzipien zu handeln und diese weiterzuentwickeln“ (Nationales Forum 2012a, S. 14).

In der Ausführung werden dann Dimensionen wie das zu Grunde gelegte Menschenbild, der Bildungsbegriff, ethisches Verhalten und Verantwortlichkeit in Bezug auf die Aufgaben etwas genauer beschrieben. Allerdings bleibt offen, wer auf welchen Grundlagen die ethischen Prinzipien definiert.

Auch in den Richtlinien der Deutschen Gesellschaft für Beratung e.V.⁴ für die Aus- und Weiterbildung von Berater/innen wird die Frage der Verantwortung ebenfalls nur indirekt mit berücksichtigt, wenn die notwendigen Kompetenzen dargestellt werden (vgl. Deutsche Gesellschaft für Beratung 2010). Der Rückbezug auf solche Standards verweist auf das latente Problem, dass auch eine akademische Ausbildung von Erwachsenenbildner/innen bisher kein übergreifendes Prinzip von Verantwortung vermittelte, auf das konsensual zurückgegriffen werden könnte.

Verantwortung bei der Unterstützung von Lernprozessen

Ein unmittelbares Handlungsfeld von Erwachsenenbildner/innen, in dem haupt- und nebenamtliche Kräfte in unterschiedlicher Weise tätig sind, ist die Unterstützung von Lernprozessen. Hauptamtliche werden dabei auf einer makrodidaktischen Ebene mit der Planung und Organisation von Programmen ebenso befasst sein wie mit der Planung und Durchführung von Veranstaltungen auf der mikrodidaktischen Ebene. Nebenamtliche oder Honorarkräfte agieren dagegen eher auf der mikrodidaktischen Ebene.

Die Frage, welche Verantwortung Akteure in diesen Handlungsfeldern übernehmen können, wird in der Diskussion zur Professionsentwicklung nicht eindeutig beantwortet. Einerseits ist in Einführungen zur Erwachsenenbildung zulesen, dass Lehrende selbstverständlich für die didaktisch-methodische Planung von Veranstaltungen Verantwortung übernehmen. Dabei sollten sie im Sinne der Teilnehmerorientierung die inhaltlichen Interessen ebenso berücksichtigen wie die spezifischen Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden.⁵

Ein mit dem Prinzip der Teilnehmerorientierung didaktisch-methodisch begründetes Lehr-Lernsetting muss also zum einen die Voraussetzungen der Teilnehmenden antizipieren und ist dann im Rahmen des Lernprozesses auf die Partizipation der Teilnehmenden angewiesen. Damit verteilt sich die Verantwortung für einen gelingenden Lernprozess auf Lehrende und Lernende. Allerdings haben wissenschaftliche Begleitforschungen und Evaluationen schon relativ

⁴ www.dachverband-beratung.de

⁵ Zur grundlegenden Diskussion und Darstellung von Teilnehmerorientierung vgl. Breloer/Dauber/Tietgens 1980.

früh ergeben, dass die Teilnehmenden diese Verantwortung nicht unbedingt übernehmen wollen. Vielmehr erwarten sie von den Lehrenden Strukturierung und Orientierung, bezogen sowohl auf die Strukturierung von Lernprozessen im Sinne von Lernstrategien als auch auf die Inhalte (vgl. Siebert 2003, S. 101).

Andererseits hat sich aber mit der Rezeption des Konstruktivismus als Lerntheorie in der Erwachsenenbildung auch eine eher skeptische Haltung gegenüber der Übernahme von Verantwortung durch Lehrende in Bezug auf Lehr-Lernprozesse entwickelt. Die Grundannahme des Konstruktivismus, dass Menschen zwar „lernfähig aber unbelehrbar“ seien (Siebert 2003, S. 27), kann nur zu der Frage führen, ob die didaktische Begründung und methodisch geplante Durchführung von Lehr-Lernprozessen überhaupt sinnvoll ist. Arnold und Siebert haben dazu die salomonische Formel der „evolutionären Gelassenheit“, die sich Lehrende als Haltung aneignen sollten, geprägt (Arnold/Siebert 1997 S. 24). Sie meinen damit eine Haltung, in der sich – im Sinne des Konstruktivismus – das prinzipielle Problem der Nichtsteuerbarkeit von Lernprozessen spiegelt: Da Menschen danach nicht belehrbar sind, sondern nur dann selbst lernen, wenn sie dazu bereit sind, können Lehrende nur begrenzt bis gar nicht Verantwortung für das Lernen anderer übernehmen.

Jedem Lehrenden ist das Problem bekannt, da im Rahmen des individuellen didaktischen Handelns solche Erfahrungen kaum ausbleiben. Aber die Art und Weise, mit einer solchen Erkenntnis umzugehen, unterscheidet sich nicht nur nach der Persönlichkeit von Lehrenden. Vielmehr wird die jeweilige theoretische Begründung des andragogischen Handelns zu einem unterschiedlichen Umgang mit diesem Problem führen. Lehrende werden sich also im Sinne von Werner Lenz (vgl. Anfang des Kapitels 3) mit der Frage auseinandersetzen müssen, welche Rolle als „Wegweiser“ sie für sich selbst definieren – eine eher passive oder eine eher aktive. Damit muss dann wiederum darüber nachgedacht werden, welche Dimension die Übernahme von Verantwortung haben kann.

Die vorhergehenden Überlegungen in Bezug auf Verantwortungsübernahme im Rahmen von Evaluation, Beratung und der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen sollten beispielhaft zeigen, welche Möglichkeiten sich im andragogischen Handeln bieten, Bereiche partikularer Verantwortung im Sinne von Jonas zu benennen und nachfolgend genauer zu definieren. Das konnte an dieser Stelle allerdings nur skizziert werden und würde weitere Diskussionen erfordern.

Partikulare Verantwortung hat nach Jonas (1984, S.196) eine geringere Reichweite, sie betrifft das tatsächliche Handeln von Personen. Die inhaltlich und zeitlich eingeschränkte Verantwortung lässt sich auf die im Kerncurriculum definierten

Handlungskompetenzen in der Erwachsenenbildung beziehen. Diese Kompetenzen sind nicht unmittelbar anwendbar, gelten aber als Grundvoraussetzung für professionelles Handeln. Insofern lassen sich in Bezügen zu makrodidaktischen Handlungsbereichen wie Planung, Organisation, Finanzierung, Beratung von Adressaten und Teilnehmenden, Bedarfserhebung, Qualitätssicherung, Evaluation, usw. jeweils Teilverantwortlichkeiten definieren. Diese unterliegen wiederum strukturell und organisatorisch definierten Rahmenbedingungen. Teilverantwortlichkeiten auf der mikrodidaktischen Ebene betreffen die Durchführung von Veranstaltungen und damit die Gestaltung von Lehr- Lernprozessen.

Diese Form der Verantwortung ist im Sinne Werners retrospektiv zu verstehen: **Jemand** (Subjekt = in der Erwachsenenbildung wissenschafts- und praxisbezogene tätige Personen) verantwortet **sich** – retrospektiv – **für** etwas (Gegenstand = konkrete Tätigkeit) **vor** oder **gegenüber** jemandem (Instanz = Adressaten/ Teilnehmende; Organisation) **unter Berufung auf bestimmte normative Standards** (Normhintergrund = Erwachsenenbildung) (Werner 2006, S. 543).

4. THESEN ZU „ERWACHSENENBILDUNG UND VERANTWORTUNG“

Die Ausführungen sollten deutlich machen, dass die Beziehung zwischen Verantwortung und Erwachsenenbildung zwar zurzeit kaum diskutiert wird, sich beim Nachdenken darüber aber durchaus Anhaltspunkte für ihre Bedeutung ergeben:

1. Eine Erwachsenenbildung, die auf übergeordnete Werte, Normen und Zielsetzungen verzichtet, welche sie selbst definiert und auch inhaltlich vertritt, macht sich auf Dauer überflüssig. Denn über diese grenzt sie sich von anderen Bildungsbereichen ab und legitimiert damit ihre spezifischen Aufgaben im gesellschaftlichen Zusammenhang.
2. Eine Erwachsenenbildung, die zugunsten eines zweckorientierten Lernbegriffs den Bildungsbegriff aufgibt, bringt damit den nachfolgenden Generationen nicht mehr den Zusammenhang zwischen individuellem Handeln und gesellschaftlicher Gestaltung näher. Dadurch reduziert sie das professionelle Handeln entweder auf Planungs- und Organisations-tätigkeiten oder zweckorientierte Wissensvermittlung.

3. Bildung als Zielkategorie der Erwachsenenbildung und die Übernahme von Verantwortung für ihre Umsetzung gehen über das Angebot zweckgebundener Lehr-Lernprozesse hinaus. Voraussetzung hierfür ist auf der Ebene der Ausbildung von Erwachsenenbildner/innen die Vermittlung einer Haltung, die Studierende gegenüber der Erwachsenenbildung entwickeln müssten. Sie schließt die Entwicklung einer professionellen Identität und Verantwortungsbewusstsein ein. Dieses Bewusstsein fußt einerseits auf historischen, theoretischen und bildungspolitischen Prämissen der Erwachsenenbildung, einschließlich einer kritischen Auseinandersetzung über sie. Andererseits geht es vor diesem Hintergrund um die Vermittlung von Verantwortungsbewusstsein im Rahmen konkreter professioneller Handlungsbezüge und -bedingungen.
4. Die Zielsetzung beider Formen von Verantwortung, der kollektiven und der partikularen, sollte es sein, den in der Erwachsenenbildung Tätigen Möglichkeiten und auch Grenzen ihres Handelns zu verdeutlichen. Damit einher geht die Befähigung, über den Rückbezug auf kollektive Erfahrungen Zielsetzungen für die Erwachsenenbildung nicht nur kurzfristig auf konkrete Situationen zu beziehen, sondern ihren Auftrag langfristig unter gesamtgesellschaftlichen Bildungsaspekten weiter zu denken.
5. Dabei geht es auch um die Frage, woran sich professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung in der Zukunft orientieren will: Bewahrt sie sich Eigenständigkeit und Autonomie in ihrem Bemühen um die Bildung Erwachsener? Oder gibt sie den Ansprüchen und damit verbundenen Konsequenzen einer zunehmenden Ökonomisierung des (Weiter-)Bildungsbereichs nach und verliert damit zusätzlich an Eigenständigkeit im Bildungssystem?

Damit befindet sich die Erwachsenenbildung in einem Spannungsverhältnis zwischen Widerstand und Anpassung, das es immer wieder erneut zu erkennen gilt. Die Erwachsenenbildung hat sich seit Beginn ihrer Institutionalisierung vor 200 Jahren kontinuierlich mit diesem Problem auseinandersetzen müssen und dafür mehr oder weniger befriedigende Lösungen gefunden, die aber nicht dauerhaft sein können. Vielleicht ist es möglich, über die Integration des vorgeschlagenen Prinzips von Verantwortung in der Ausbildung von Erwachsenenbildner/innen ein Bewusstsein für Zielsetzungen und Aufgaben von Erwachsenenbildung zu

vermitteln, die losgelöst von den jeweiligen Zeitströmungen und Ansprüchen, die von außen an die Erwachsenenbildung herangetragen werden, Bestand haben.

Aufgaben, wie sie Willy Strzelewicz am Ende seines Lebens 1986 definierte, nach einem von Erlebnissen in der Weimarer Republik, Emigration und Wiederaufbau geprägten Leben:

„Und es ist unsere Aufgabe, darüber zu reflektieren, was man programmatisch, didaktisch und bildungspolitisch tun kann, um Gefahren, vor denen wir stehen, zu begegnen, gegenzusteuern, die demokratische Entwicklung zu erhalten und totalitäre Gefahren abzuwehren. Je mehr die Erwachsenenbildung ihre Aufgabe darin sieht, die Fackel der Aufklärung nicht erlöschen zu lassen und auf dem Weg in die Zukunft durch ihr Licht zu erleuchten in den Sturmzentren der Geschichte, um so mehr wird sie eine immer entscheidendere Rolle in unserem Bildungswesen und in unserer Geschichte überhaupt spielen“ (Strzelewicz 1987, S. 34).



5. LITERATUR

Adorno, Theodor W. (1966/2008): Erziehung nach Auschwitz. In: Gerd Kadelbach (Hrsg.): Theodor W. Adorno: *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker*. 26. Auflage. Frankfurt am Main: suhrkamp taschenbuch, S. 88-104.

Adorno, Theodor W. und Hellmut Becker (1966/2008): Erziehung wozu? In: Gerd Kadelbach (Hrsg.): Theodor W. Adorno: *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker*. 26. Auflage. Frankfurt am Main: suhrkamp taschenbuch, S. 105-119.

Arnold, Rolf und Horst Siebert (1997): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Scheider-Verlag Hohengehren.

Arnold, Rolf und Jürgen Mai (2009): Bildungsberatung - historische Entwicklung und aktuelle Begriffsbestimmung. In: Rolf Arnold, Wiltrud Gieseke und Christine Zeuner (Hrsg.): *Bildungsberatung im Dialog. Bd. I: Theorie – Empirie – Reflexion*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 213-226.

Borinski, Fritz (1944/1969): Education for the next Germany. In: Johannes Erhardt, Helmut Keim und Dietrich Urbach (Hrsg.): *Gesellschaft, Politik, Erwachsenenbildung. Ausgewählte Aufsätze zur politischen Bildung und Erziehung von Fritz Borinski*. Dokumente aus 4 Jahrzehnten. Villingen: Neckar-Verlag, S. 49-51.

Borinski, Fritz (1954): Freiheit als Aufgabe. In: *Volkshochschule im Westen. Zeitschrift des Deutschen Volkshochschul-Verbandes*, Heft 6/7, S. 73-74.

Borinski, Fritz (1986): Gespräch am 17.03.1986 in Baden-Baden mit Bernd Bensch und Heinz Laing. In: Heinz Laing (Hrsg.): *40 Jahre Heimvolkshochschule Bildungszentrum Jagdschloß Göhrde*. Göhrde: Bildungszentrum, S. 47-72.

Breloer, Gerhard, Heinrich Dauber und Hans Tietgens (1980): Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2008): „Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf.“ Bonn, Berlin: BMBF. http://www.dlr.de/pt/Portaldaten/45/Resources/a_dokumente/empfehlungen_innovationskreis_weiterbildung.pdf (Abruf: 16.02.2016).

Cuvry, Andrea de (2009): „Beraten lernen“: Zur Ausbildung der Beratenden in der Bildungsberatung – eine Standortbestimmung für die personenbezogene Beratung. In: Rolf Arnold, Wiltrud Gieseke und Christine Zeuner (Hrsg.): *Bildungsberatung im Dialog. Bd. I: Theorie – Empirie – Reflexion*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 69-89.

Deutsche Gesellschaft für Beratung (DGfB) (2010): Essentials einer Weiterbildung Beratung/Counseling. Köln. http://www.dachverband-beratung.de/dokumente/DGfB_Weiterbildungsstandards-03-2010.pdf (Abruf: 16.02.2016)

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Vorstand) (2007): Kerncurriculum für konsekutive Bachelor/Master-Studiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 18*. Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 79-86. Auch online: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2006__KCE_EB-WB_konsekutiv.pdf (Abruf: 16.02.2016)

Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) (2008): Standards für Evaluation der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval-Standards). Köln. http://www.degeval.de/images/stories/Publicationen/DeGEval_-_Standards.pdf (Abruf: 16.02.2016)

Dewe, Bernd und Hans-Josef Wagner (2006): Professionalität und Identität in der Pädagogik. In: Monika Rapold (Hrsg.): *Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 51-76.

Dewe, Bernd, Wilfried Ferchhoff und Frank-Olaf Radtke (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dies. (Hrsg.): *Erziehen als Profession: zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske + Budrich, S. 70-91.

Faulstich, Peter (1996): Höchstens ansatzweise Professionalisierung. Zur Lage des Personals in der Erwachsenenbildung. In: Wolfgang Böttcher (Hrsg.): *Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild*. Weinheim: Juventa Verlag, S. 50-80.

Faulstich, Peter und Christine Zeuner (2008): *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung*. 3. Auflage. Weinheim: Juventa Verlag.

Faulstich, Peter und Christine Zeuner (2010): *Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz Verlag.

Forum Bildung (Hrsg.) (2001): *Lernen – ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht*. Bonn: Arbeitsstab Forum Bildung. <http://www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/band09.pdf> (Abruf: 16.02.2016)

Gieseke, Wiltrud, Erhard Meueler und Ekkehard Nuissl (Hrsg.) (1991): *Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Verantwortlich für was und vor wem? Dokumentation der Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Kassel 1990*. Kassel: Gesamthochschul-Bibliothek Kassel.

International Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG) (1995): *Ethische Standards*. Stockholm, 8. August 1995. <http://iaevg.net/iaevg.org/IAEVG/navc3a3.html?lang=3&menu=1&submenu=2> (Abruf: 16.02.2016)

Jonas, Hans (1984): *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.

Kant, Immanuel (1781/1968): *Kritik der reinen Vernunft. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Kant Werke Bd. IV. Berlin: de Gruyter 1968.

Kant, Immanuel (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: *Berlinische Monatsschrift*. Dezember, S. 481-494.

Klafki, Wolfgang. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa Verlag.

Kossack, Peter (2010): Beratung in der Erwachsenenbildung. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Fachgebiet: Erwachsenenbildung, hrsg. v. Christine Zeuner. Juventa Verlag: Weinheim und München.

Lenz, Werner (1987): Lehrbuch der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Kohlhammer.

Lenz, Werner (2005): Bildung im Wandel. Studientexte Bildung und Weiterbildung 1. Wien: LIT Verlag.

Lundgreen, Peter (1999): Berufskonstruktion und Professionalisierung in historischer Perspektive. In: Hans Jürgen Apel, Klaus-Peter Horn, Peter Lundgreen und Uwe Sandfuchs (Hrsg.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 19-34.

Lundgreen, Peter (2011): Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive. In: Werner Helsper und Rudolf Tippelt (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik 57*, Beiheft, S. 9-39. Auch online: http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7084/pdf/Helsper_Tippelt_Paedagogische_Professionalitaet.pdf (Abruf: 16.02.2016)

Nationales Forum Beratung (Hrsg.) (2012): Beratungsqualität in Bildung, Beruf & Beschäftigung. Perspektiven guter Beratung. *Weiterentwicklung der Qualität und Professionalität in der Bildungs- und Berufsberatung*. Dokumentation der Konferenz zum Verbundvorhaben „Offener Koordinierungsprozess Qualitätsentwicklung in der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung.“ Berlin, 19. Januar 2012. http://www.forum-beratung.de/cms/upload/Veroeffentlichungen/Dokumentationen/Doku_Tagung_BQ_19.12_Berlin.pdf (Abruf: 16.02.2016)

Nationales Forum Beratung (Hrsg.) (2012a): Beratungsqualität in Bildung, Beruf & Beschäftigung. Perspektiven guter Beratung. *Kompetenzprofil für Beratende*. Ergebnis aus dem Verbundprojekt „Offener Koordinierungsprozess Qualitätsentwicklung in der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung.“ Berlin, Heidelberg. http://www.beratungsqualitaet.net/upload/Menu_Inhaltlich/Professionalitaet/broschuere_kompetenz.pdf (Abruf: 16.02.2016)

Nieke, Wolfgang (2006): Professionelle pädagogische Handlungskompetenz zwischen Qualifikation und Bildung. In: Monika Rapold (Hrsg.): *Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität*. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 35-50.

Pätzold, Henning (Hrsg.) (2008a): Verantwortungsdidaktik. Zum didaktischen Ort der Verantwortung in Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung Bd. 58. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Pätzold, Henning (2008b): Verantwortung und Beratung. In: Ders. (Hrsg.): *Verantwortungsdidaktik. Zum didaktischen Ort der Verantwortung in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung*. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung Bd. 58. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 81-94.

Peters, Roswitha (2004): Erwachsenenbildungsprofessionalität. Ansprüche und Realitäten. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Picht, Georg (1972): Erwachsenenbildung – die große Bildungsaufgabe der Zukunft. In: Ders. und Friedrich Edding (Hrsg.): *Leitlinien der Erwachsenenbildung. Aufsätze zu Entwicklungstendenzen der Weiterbildung*. Braunschweig: Westermann Verlag, S. 17-39.

Pongratz, Ludwig A. und Carsten Bünger (2008): „Bildung.“ In: Peter Faulstich und Hannelore Faulstich-Wieland (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft: ein Grundkurs*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch, S. 110-129.

Roth, Heinrich (1976): *Pädagogische Anthropologie. Bd. 2: Entwicklung und Erziehung*. 2. Auflage. Hannover: Schroedel.

Schiersmann, Christiane und Heide Remmele (2004): Beratungsfelder in der Weiterbildung: eine empirische Bestandsaufnahme. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Schöll, Ingrid (2010): Organisation und Institution. Erwachsenenbildung unter konfligierenden Anforderungen. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 60, Heft 1 : Verwerfungen in der Weiterbildung, S. 35-43.

Siebert, Horst (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Grundlagen der Weiterbildung. 4., aktualisierte und erweiterte Auflage. München: Luchterhand.

Stockmann, Reinhard (2007): Einführung in die Evaluation. In: Ders. (Hrsg.). *Handbuch zur Evaluation: eine praktische Handlungsanleitung*. Münster: Waxmann, S. 24-70.

Strzelewicz, Willy (1987): Von der realistischen zur reflexiven Wende. In: Volker Otto (Hrsg.): *Von Hohenrodts zur Gegenwart: Rückblick und Zukunftsperspektiven*. Schriften des Hessischen Volkshochschulverbandes. Frankfurt am Main: Hessischer Volkshochschulverband, S. 27-34.

Tietgens, Hans (1988): Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, Wiltrud u.a.: *Professionalität und Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 28-75.

Timmermann, Dieter (2002): Erwachsenenbildung zwischen öffentlicher und privater Verantwortung. *Education Permanente*, 4, S. 14-17. http://www.edudoc.ch/static/info-partner/periodika_fs/2002/EP_Education_permanente/Ausgabe_04_2002/ep2414.pdf (Abruf: 16.02.2016)

Weber, Max (1919/2006): Politik als Beruf. In: Ders.: *Politik und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Verlag Zweitausendeins, S. 565-610.

Werner, Micha H. (2006): Verantwortung. In: Marcus Düwell, Christoph Hüenthal und Micha H. Werner (Hrsg.). *Handbuch Ethik*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler, S. 541-548.

Zech, Rainer (2006) (Hrsg.): Handbuch lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW): Grundlegung – Anwendung – Wirkung. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Zeuner, Christine (2000): Erwachsenenbildung in Hamburg 1945-1972. *Institutionen und Profile*. Münster: Lit Verlag.

Zeuner, Christine (2008): Kompetenzen als Zielsetzung von Weiterbildung. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 58, Heft 2: Wissenschaft in der Erwachsenenbildung, S. 136-144.

Zeuner, Christine (2009): Erwachsenenbildung: Begründungen und Dimensionen - ein Überblick aus historischer Perspektive. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Fachgebiet: Erwachsenenbildung, hrsg. v. Christine Zeuner. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Zeuner, Christine (2011): Weiterbildungsberatung als Bildungsanlass? – Überlegungen aus pädagogischer Perspektive. In: Gabriele Fellermeier, Esther Kramer, Esther und Daniela Peitel (Hrsg.): *Bildungsberatung gestalten. – Strategien zur Steuerung Lebenslangen Lernens*. Berlin: Karin Kramer Verlag, S. 39-54.



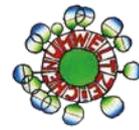
Wir sind näher als Sie denken.



N 46° 46.735', E 15° 34.173'



European
Accessibility
Award 2015



KONTAKT

Bildungshaus Schloss Retzhof
Dorfstraße 17
8430 Leirring

Tel.: +43 (0) 3452/827 88-0
Fax.: +43 (0) 3452/827 88-400

E-Mail: retzhof@stmk.gv.at
Homepage: www.retzhof.at

Öffnungszeiten - Rezeption

Montag bis Freitag:

8 bis 11.30 Uhr und 12.30 bis 16 Uhr.
Der Zimmerbezug ist ab 12.30 Uhr
möglich.

Samstag:

8 bis 10 Uhr, sowie nach vorheriger
Vereinbarung bei An- und Abreisen.

Kurs- und Zimmerbuchung:

Bitte haben Sie Verständnis, dass
wir nur schriftliche Buchungen
entgegennehmen können:

- **per E-Mail:** retzhof@stmk.gv.at

- **per Fax:** 03452/82788-400

- **auf dem Postweg:**

Bildungshaus Schloss Retzhof,
Dorfstraße 17, 8430 Leirring

Wir akzeptieren Barzahlung, Bankomatzahlung, Visacard und Mastercard.

ISBN: 978-3-9502945-4-5