

Bruno Hipler SJ

Trendwende in der Erwachsenenbildung

Als der Deutsche Bildungsrat im Jahr 1970 seinen Strukturplan für das Bildungswesen herausgab und die Weiterbildung zum gleichberechtigten vierten Bereich des öffentlichen Bildungswesens deklarierte, wurde das von manchen Theoretikern der Erwachsenenbildung euphorisch begrüßt. Mit Recht erwartete man dadurch eine Aufwertung der Weiterbildung und eine verstärkte finanzielle Förderung. Die verhängnisvolle neuhumanistische Kluft zwischen Bildung und Ausbildung – zwischen Persönlichkeitsbildung und beruflicher Fortbildung – sollte offiziell überwunden werden, und die Erwachsenen sollten endlich realistisch auf ihre Aufgaben in unserer wissenschaftsorientierten, hochindustrialisierten Gesellschaft vorbereitet werden.

Negative Auswirkung des Strukturplans

Neben all dem Guten, das dieser Strukturplan mit sich brachte, vollzog sich dadurch jedoch zunächst eine immer stärkere Verlagerung der gesamten Erwachsenenbildung auf die effektiv planbare berufliche Weiterbildung. Schon die terminologische Neuordnung weist in diese Richtung. Weiterbildung, die bisher fast synonym zur beruflichen Fortbildung verstanden wurde, wird nun im Strukturplan zum Oberbegriff für den gesamten quartären Bildungsbereich umfunktionierte, der „Fortbildung, Umschulung und Erwachsenenbildung“¹ umfaßt. Ferner erklärt der Strukturplan: „Weiterbildung als Fortsetzung oder Wiederaufnahme früheren organisierten Lernens bildet mit vorschulischen und schulischen Lernprozessen ein zusammenhängendes Ganzes.“² Schon im Strukturplan wird daher das Besondere der Erwachsenenbildung gegenüber den „schulischen Lernprozessen“ nicht genügend herausgearbeitet oder gebührend hervorgehoben. Damit unsere Industriegesellschaft auch in Zukunft funktioniert, sollen möglichst alle Erwachsenen ihr ganzes Leben lang weiterlernen. Aufgabe der institutionalisierten Weiterbildung wäre es demnach, das Weiterlernen der Erwachsenen so ähnlich wie das öffentliche Schulwesen zu organisieren, durch Effektivitätskontrollen gründlich zu überprüfen und immer perfekter zu planen.

Aber der Strukturplan wollte nur die großen Linien des neuen Bildungswesens aufzeigen; die genaueren Ausführungen, die Planung des neustrukturierten Bildungswesens, sollte der im Jahr 1973 veröffentlichte Bildungsgesamtplan der

Bund-Länder-Kommission bringen. Von diesem Bildungsgesamtplan erwarteten daher manche Theoretiker mehr als er leisten konnte, wenn er nicht der Gefahr der technokratischen Verplanung erliegen sollte. Einige Theoretiker, wie W. Schulenberg und andere, brachten ihre Enttäuschung über den Bildungsgesamtplan auch deutlich zum Ausdruck. So heißt es gleich in der Einleitung ihrer 1975 herausgegebenen Schrift mit dem Titel „Strukturplan für den Aufbau des öffentlichen Weiterbildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland“ (Köln 1975, 1): „Der Plan bestätigt zwar, daß das Ziel aller Maßnahmen der ‚Auf- und Ausbau eines Weiterbildungssystems zu einem Hauptbereich des Bildungswesens als öffentliche Aufgabe‘ sei, aber strukturierte Planungen und praktikable Maßnahmen werden dafür nicht entwickelt. Abgesehen von bestimmten globalen Bedarfsschätzungen enthält der Bildungsgesamtplan vor allem eine Reihe von Empfehlungen zur Kooperation im Weiterbildungsbereich, die ihrer Natur nach eher einem Verzicht auf öffentliche Planung nahekommen.“

Heute, nachdem in den letzten acht Jahren die Klagen über die Verschulung der Erwachsenenbildung immer stärker wurden, zeigt es sich, daß die Bund-Länder-Kommission Glück gehabt hat, als sie sich auf einen technokratischen Plan für den Aufbau des öffentlichen Weiterbildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland nicht einigen konnte. Sonst wäre der Bildungsgesamtplan durch den neuen Trend zur Teilnehmerorientierung hin heute genauso überholt wie die erwähnte Schrift von Wolfgang Schulenberg und den fünf anderen Theoretikern der Weiterbildung.

Um ein flächendeckendes Weiterbildungsangebot zu planen, forderten diese Theoretiker in einem Vierstufenplan z. B. für die Stufe A, die erste Nachholstufe: „Durch intensive Maßnahmen ist in allen Orten und Regionen der Bundesrepublik ein öffentliches Angebot an Weiterbildungskursen in einer Dichte von mindestens 100 Unterrichtseinheiten auf 1000 Einwohner zu ermöglichen. Dieses Angebot ist unabhängig von der zunächst anzutreffenden manifesten Nachfrage aufzubauen und vorzuhalten. Mit gezielten Maßnahmen zum Abbau von sozialen und curricularen Defiziten in der Weiterbildung ist zu beginnen“ (28). Ähnlich heißt es dann in der Nachholstufe B: „Die gezielte Arbeit am Abbau von sozialen und curricularen Defiziten ist fortzusetzen“ (29). In der Stufe C wird dann geplant: „In etwa zwei Jahren nach Erreichung der Nachholstufe B soll in allen Teilen der Bundesrepublik die Versorgung der Bevölkerung durch öffentliche Weiterbildungszentren mit einem Kursangebot von 300 Unterrichtseinheiten auf 1000 Einwohner sichergestellt sein . . . Im übrigen ist auf dem Stand der Stufe C verstärkte Hinwendung zum Abbau der sozialen und curricularen Defizite möglich und erforderlich“ (29). Verdächtig schon ist die Art und die Selbstverständlichkeit, mit der hier zwar für die Teilnehmer und zur „Versorgung der Bevölkerung“, aber ohne die Optionen und Entscheidungen der potentiellen Teilnehmer zu berücksichtigen, Gesamtpläne für die Weiterbildung mündiger Menschen gefordert werden. In diesem Plan

„für den Aufbau des öffentlichen Weiterbildungssystems“ wird die Teilnehmerorientierung praktisch ignoriert. Das war noch im Jahr 1975.

Der neue Trend zur Teilnehmerorientierung

Seitdem hat sich einiges geändert. Der neue Trend von der einseitigen Wissenschaftsorientierung zur Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung wurde auch durch die Veröffentlichung des Club of Rome begünstigt, der eine weitverbreitete Kritik am einseitig technokratischen Wissenschafts- und Fortschrittsglauben spektakulär zum Ausdruck brachte. Für die Erwachsenenbildung besonders interessant unter diesen Veröffentlichungen ist wohl: *Das menschliche Dilemma, Zukunft und Lernen*, hrsg. v. A. Peccei, dem Präsidenten des Club of Rome (München 1979). In diesem „Bericht für die achtziger Jahre“ werden einige Schwachstellen im vorhandenen Bildungswesen deutlich hervorgehoben: „Wir sind der Meinung, daß die meisten Schwierigkeiten in heutigen Lernprozessen auf die Vernachlässigung des Sinnbezuges zurückzuführen sind“ (50). Die ethische Dimension wird vom Club of Rome nicht nur in ihrer Bedeutung für die Bildung des einzelnen, sondern auch als besonders wichtig zur Vermeidung einer weltweiten Katastrophe durch blinden Wissenschafts- und Fortschrittsglauben hervorgehoben. „Das bedeutsamste Element des Lernens sind die Werte“ (73). Die Vernachlässigung der wissenschaftlich nicht uniform vermittelbaren ethischen Dimension wird als Grundübel der vergangenen Jahre gebrandmarkt und eine weltweite Katastrophe vorausgesagt, wenn die Kursänderung vom naiven Wissenschafts- und Fortschrittsglauben zu verantwortungsbewußten Entscheidungen nicht gelingt. Die Neubewertung der Werte ist für das vom Club of Rome geforderte „innovative Lernen“ unerlässlich; denn „Werte wurden entweder aus der positivistischen Wissenschaft entfernt oder aus der behavioristischen Lernkonzeption ausgemerzt“ (73). Die Neuentdeckung der Bedeutung der pluralen ethischen Dimension ist für das innovative Lernen kennzeichnend:

„Durch die Bedeutung, die die Wertvorstellungen spielen, unterscheidet sich das tradierte vom innovativen Lernen. Das tradierte Lernen neigt dazu, die Werte zu ignorieren, die nicht in den gesellschaftlichen oder politischen Strukturen, deren Erhaltung es dienen soll, enthalten sind, es neigt sogar dazu, seine eigenen Werte im Verborgenen zu halten und sie nicht zu exponieren. Aber erst die Spannung, die dadurch entsteht, daß wir zwischen mehrfachen Wertsystemen wählen müssen, bewirkt, daß wir lernen. Das ist ein dramatischer und stimulierender Prozeß, den fast jeder Mensch schon erfahren hat: Wenn die eigenen Werte bedroht sind, ist man bereit, zu lernen. Von diesem Standpunkt aus kann man sagen, Werte seien die echten Fermente der Lernprozesse“ (74).

Diese Neuentdeckung der in der Autonomie des Subjekts verwurzelten ethischen Dimension war mitbeteiligt an einer weitverbreiteten Neuentdeckung des Subjekts der Erwachsenenbildung, so daß die Notwendigkeit der Teilnehmerorientierung heute beinahe allgemein anerkannt wird. Dazu bemerkt H. Tietgens

in dem von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbands im Jahr 1980 herausgegebenen Sammelband mit dem Titel „Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung“ (Braunschweig 1980, 1): „Wer heute in die Literatur zur Erwachsenenbildung schaut, stößt allenthalben darauf, daß Teilnehmerorientierung als erwachsenendidaktisches Grundprinzip ausgegeben wird.“ Das ist richtig, aber es ist nur die halbe Wahrheit; denn diese Teilnehmerorientierung wird heute nicht nur als ein Grundprinzip der Didaktik in der Erwachsenenbildung ausgegeben, sondern darüber hinaus als ein lange Zeit vernachlässigtes Grundprinzip der Erwachsenenbildung überhaupt – also nicht nur ihrer Methodik und Didaktik, sondern auch ihrer Anthropologie³.

Es geht bei der Teilnehmerorientierung also nicht nur darum, wie Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung zentral geplante Curricula – geschlossene oder offene – didaktisch geschickt den Teilnehmern beibringen, indem sie sich dafür am Teilnehmer orientieren. Es geht auch nicht nur darum, von den „wissenschaftlich ausgemachten Bedürfnissen“ der Erwachsenen auszugehen und dementsprechend Curricula für die Erwachsenenbildung auszuarbeiten. Teilnehmerorientierung besagt mehr: daß nämlich der mündige Mensch als Subjekt der Bildung selbst entscheidet, was er lernen will und wo – in welcher Bildungseinrichtung er welches Angebot für seine Bildung in Anspruch nehmen will. An dieser Selbständigkeit und Autonomie der Teilnehmer hat sich die organisierte und institutionalisierte Erwachsenenbildung zu orientieren. Aus der Vielfalt der Teilnehmerentscheidungen resultiert die Vielfalt der Institutionalformen in der Erwachsenenbildung – die plurale Struktur der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Das Reduzieren der pluralen Struktur in der Erwachsenenbildung suspendiert oder reduziert auch die Möglichkeiten für Teilnehmerentscheidungen. Auch die staatlich angestrebte Bevorzugung einer der Institutionalformen wäre schon eine unberechtigte Einnengung der Teilnehmerentscheidungen.

Natürlich ist es sinnvoll und notwendig, einzelne Angebote, z. B. Sprachkurse, curricular zu planen. Keineswegs die sorgfältige Planung einzelner Bildungsangebote, aber die zentral gesteuerte curriculare Verplanung des gesamten Bereichs der Erwachsenenbildung ist eine unsinnige Verschulung, die im Widerspruch steht zum selbstverantwortlichen Lernen des mündigen Menschen. Dieses selbstverantwortliche Lernen des Erwachsenen fordert H. Dauber etwas überspitzt formuliert in seinem Artikel „Selbstorganisation und Teilnehmerorientierung als Herausforderung für die Erwachsenenbildung“:

„Praktiker der Erwachsenenbildung wissen aus eigener Anschauung so gut wie nicht-fachbournierte Wissenschaftler, daß es einige, relativ wenige allgemeine Grundsätze gibt, unter denen Erwachsene ‚erfolgreich lernen‘: Sie wissen, daß es keinen Königsweg gibt, der *alle* Erwachsenen motiviert, erfolgreich zu lernen . . ., daß Erwachsene am besten selbst wissen, was sie lernen wollen, wie sie lernen wollen und wie erfolgreich sie gelernt haben . . ., daß Erwachsene vor allem lernen, um sich selbst und ihre Umgebung besser zu verstehen und um in ihrem eigenen Leben oder ihrer Umwelt etwas zu verändern . . . Kein Erwachsener lernt ‚Wissen an sich‘, sondern nur insoweit es mit seinen eigenen

Interessen und persönlichen Erfahrungen korrespondiert, einschließlich seiner emotionalen Erfahrungen; was bedeutet, daß Lernerfahrungen und Lernmaterialien nicht im vorhinein programmiert werden können.“⁴

Die Trendwende von der Verschulung zur Teilnehmerorientierung hin sollte hier nur kurz skizziert werden. Wichtig an dieser neuen Entwicklung ist vor allem ein erneuerter Zugang zu einem vertieften Verständnis für die plurale Struktur unserer institutionalisierten Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland, die zwar in der Teilnehmerorientierung verankert ist, aber in den vergangenen Jahren durch einseitige Wissenschaftsorientierung zu kurz kam. Die Bedeutung der Teilnehmerorientierung für die plurale Struktur unserer Erwachsenenbildung soll daher noch exemplarisch an der katholischen Erwachsenenbildung erläutert werden.

Teilnehmerorientierung als konstitutives Prinzip katholischer Erwachsenenbildung

Theoretiker quälen sich manchmal lange vergeblich mit dem Problem ab: Worin unterscheidet sich die katholische Erwachsenenbildung fachlich-sachlich von der allgemeinen Erwachsenenbildung, was ist das curriculare Spezifikum der katholischen Erwachsenenbildung? Die einfache Erklärung für das Spezifikum der katholischen Erwachsenenbildung von der Teilnehmerorientierung her ignorieren diese Theoretiker oder sie verwerfen diese einfache Erklärung als nichtssagend. Und doch ist die Teilnehmerorientierung so tragfähig für die katholische Erwachsenenbildung, daß man mit Fug und Recht das Spezifikum der katholischen Erwachsenenbildung auf die einfache Formulierung reduzieren kann: Katholische Erwachsenenbildung ist die von überzeugten katholischen Christen organisierte und getragene Erwachsenenbildung. Darin unterscheidet sich die katholische Erwachsenenbildung von jeder anderen Erwachsenenbildung; was natürlich nicht ausschließt, daß überzeugte Katholiken auch in anderen Institutionenformen der Erwachsenenbildung engagierte Mitarbeiter sind, z.B. in den Volkshochschulen. Nicht allein das Fachlich-Sachliche ist für die Erwachsenenbildung in unserer pluralen Gesellschaft kennzeichnend, sondern auch die Teilnehmer, die Orientierung am Teilnehmer, so daß die Erwachsenenbildung jeweils von den Teilnehmern her benannt werden kann, für die sie organisiert wird und von denen sie organisiert wird.

Als Alternativen zur lebenslänglichen Verschulung werden heute mehr und mehr Bürgerinitiativen herausgestellt, kleine Gruppen, die von aktuellen politischen Mißständen ausgehend Lerngemeinschaften organisieren⁵, um Hilfe zur Selbsthilfe zu bieten, um z.B. partnerschaftlich mitzuhelfen, die menschliche Umwelt zu schützen und das Zusammenleben menschlicher zu gestalten. Das mag

oft mißlingen oder für die Behörden recht unbequem sein; für die Entfaltung der menschlichen Bildungsfähigkeiten jedoch sind die aus Bürgerinitiativen entstandenen Lerngemeinschaften prinzipiell sehr erfreulich, weil Erwachsenenbildung zuerst und vor allem Eigeninitiative besagt. Organisierte Erwachsenenbildung will demnach immer nur subsidiär Hilfe zur Selbsthilfe anbieten.

In unserer ethisch pluralen Gesellschaft heute sind jedoch auch die überzeugten katholischen Christen eine Gruppe – weltweit eine sehr große Gruppe –, die nicht nur das Recht, sondern auch die Pflicht hat, durch selbstorganisierte Erwachsenenbildung ihren Beitrag zum Aufbau einer humaneren Welt zu leisten. Selbstverständlich will die katholische Erwachsenenbildung keinen blinden Aktivismus. Sie will stets die kognitiven Fähigkeiten des Menschen entfalten helfen, aber nicht nur das rationale Erkennen, sondern auch das begrifflich nicht kommunikable Erkennen aus der eigenen Gewissenserfahrung heraus, das für die Entfaltung des Verantwortungsbewußtseins unerlässlich ist. Die personale Entfaltung des ganzen Menschen, also auch die kreativen Fähigkeiten des Erwachsenen, seine Freiheit und seine Solidaritätsbereitschaft, sollen gefördert werden; aber „Hilfe zur Selbsthilfe“ will nie die vorhandene Freiheit des Erwachsenen, nie seine Eigeninitiative vorübergehend suspendieren, um ihn dadurch zu einer angeblich höheren Freiheit oder Einsicht zu erziehen bzw. zu manipulieren. In der Tat würde dadurch der Erwachsene zur Unmündigkeit degradiert. Hilfe zur Selbsthilfe bewährt sich vor allem in der Sensibilität der Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung, die bereits vorhandene Freiheit, Mündigkeit und Entscheidungsfähigkeit des Teilnehmers zu sehen, sorgfältig zu akzeptieren und subsidiär mitzuhelfen bei der Entfaltung dieser konkreten Freiheit und dieses konkreten Verantwortungsbewußtseins des Teilnehmers⁶.

Bekanntlich spielt in der von katholischen Christen selbstorganisierten Erwachsenenbildung die ethische Dimension, die Orientierung an den Werten, eine große Rolle. Diese Dimension, zusammen mit der religiösen, in der es ja auch um Wertorientierungen – um personalletztgültige Werte – geht, ist in der katholischen Erwachsenenbildung von zentraler Bedeutung; nicht jedoch zuerst als fachliche Reflexion über ethische und theologische Probleme, sondern als tragendes Fundament, als tragfähige Überzeugung, die vertieft werden, reifen und wachsen muß, wenn die ethisch-religiöse Dimension im Leben des Menschen nicht verkümmern soll. Daher wäre es ein verhängnisvoller Irrtum, das Spezifikum der katholischen Erwachsenenbildung allein vom Fachwissen her bestimmen zu wollen. In der Theologie und in der Ethik gibt es zwar spezifisch katholische Überzeugungen, aber deren Reflexion und Systematisierung ist keineswegs das Spezifikum der katholischen Erwachsenenbildung, sondern vielmehr Aufgabe der katholischen Theologie.

Teilnehmerorientierung ist konstitutives Prinzip der plural strukturierten und damit auch der katholischen Erwachsenenbildung; aber selbst in der katholischen

Erwachsenenbildung ist die Teilnehmerorientierung in den siebziger Jahren arg vernachlässigt worden. Das Bemühen z. B., die Reflexion über den Glauben und damit konsequenterweise die Theologie ins Zentrum der katholischen Erwachsenenbildung zu rücken, war weniger durch Teilnehmerorientierung, sondern vielmehr durch das Bemühen um Wissenschaftsorientierung bestimmt. Auch hier war die Umbenennung – von religiöser in theologische Erwachsenenbildung – nicht zufällig oder belanglos. Manche Theoretiker der katholischen Erwachsenenbildung Anfang der siebziger Jahre förderten wohl ungewollt die Illusion, die Höhe der Reflexion über den christlichen Glauben signalisiere oder bewirke automatisch Wachstum im Glauben.

Teilnehmerorientierung in der Planung von Bildungsangeboten der katholischen Erwachsenenbildung wäre einseitig mißverstanden, wenn die Veranstalter nicht zugleich objektive Leitlinien und wertorientierte Zielsetzungen anstreben würden. Wenn ich jedoch die Trendanalyse des Instituts für Demoskopie Allensbach für die Jahre 1970 bis 1979 sehe⁷, dann frage ich mich, ob die Erwachsenen, in diesem Fall mündige Christen, nicht wieder einmal selbst am besten wissen, was ihnen Lebens- und Bildungshilfe bietet. Die von dem Allensbacher Institut 1970 und 1979 gestellte Frage lautete: „Hier ist einiges aufgeschrieben, was davon hilft Ihnen besonders in Ihrem Glauben und Leben als Christ?“ Auffallend an den Antworten ist ein Trend, der die Theoretiker der theologischen Erwachsenenbildung nachdenklich stimmen sollte. Die Frage, ob christliche Bildungsarbeit (religiöse Vorträge, Seminare) für sie besonders hilfreich sei, bejahten 1970 15% der Katholiken in der Bundesrepublik Deutschland, 1979 waren es 8%, also beinahe nur noch halb so viel. Dagegen stieg in demselben Zeitraum die Zahl derer, die im persönlichen Gespräch und in der Hl. Schrift eine besondere Hilfe für ihren Glauben und ihr Leben als Christ sehen, von 25% auf 27% bzw. von 17% auf 24%. Nun sind aber die Jahre 1970 bis 1979 gerade der Zeitraum, in dem die wissenschaftsorientierte theologische Erwachsenenbildung mehr und mehr die stärker teilnehmerorientierte religiöse Erwachsenenbildung verdrängte. Wissenschaftsorientierung ist gut und notwendig; aber in der Erwachsenenbildung darf es dadurch nicht zur Vernachlässigung der Teilnehmerorientierung kommen.

Etwas vereinfachend kann man daher sagen, die volkstümliche „religiöse Erwachsenenbildung“ bis in die sechziger Jahre hinein war zu wenig wissenschaftsorientiert, die „theologische Erwachsenenbildung“ der siebziger Jahre war zu wenig teilnehmerorientiert. Beide Prinzipien, Wissenschaftsorientierung und Teilnehmerorientierung, müssen voll zum Tragen kommen, wenn Erwachsenenbildung in unserer plural strukturierten Industriegesellschaft langfristig gelingen soll. In der fruchtbaren Spannung beider Pole, Wissenschaftsorientierung und Teilnehmerorientierung, wächst und gedeiht organisierte Erwachsenenbildung. Diese fruchtbare Spannung kann nur in plural strukturierter Erwachsenenbildung verwirklicht und durchgehalten werden. Daher auch die bunte Vielfalt innerhalb der

katholischen Erwachsenenbildung. Wer dagegen allein die Wissenschaftsorientierung wirklich ernst nimmt, die Teilnehmerorientierung aber nur methodisch-didaktisch versteht, der wird durch die plural strukturierte Erwachsenenbildung leicht frustriert. Als Theoretiker wird er dann wohl kaum der Versuchung widerstehen können, technokratische Planungsmodelle zu favorisieren.

Teilnehmerorientierung ist nicht nur ein Charakteristikum der Erwachsenenbildung gegenüber der schulischen Bildung, sondern auch ein Abgrenzungs- bzw. ein Unterscheidungskriterium der katholischen Erwachsenenbildung gegenüber der kirchlichen Verkündigung, z.B. der Erwachsenenkatechese und der Predigt. Für die kirchliche Verkündigung ist die Frohe Botschaft von der Liebe Gottes, die uns in Jesus Christus offenbar wurde, unmittelbar maßgebend. An dieser Botschaft orientiert sich die kirchliche Verkündigung zuerst und vor allem. Die Teilnehmerorientierung hat in der kirchlichen Verkündigung eher didaktische Bedeutung. Katholische Erwachsenenbildung dagegen ist unmittelbar am Teilnehmer orientiert. Durch Teilnehmerorientierung – oder im Plural formuliert: durch Zielgruppenorientierung – wird die grundsätzliche Offenheit der katholischen Erwachsenenbildung nicht geleugnet⁸. Mittels der Teilnehmer ist die katholische Erwachsenenbildung natürlich auch am Evangelium orientiert, da es sich ja vor allem um Teilnehmer handelt, die an Jesus Christus und seine Frohe Botschaft glauben, die aus diesem Glauben heraus ihren Beitrag zu mehr Gerechtigkeit in der Welt und zum Frieden in der einen Menschheitsfamilie leisten wollen.

Die Bezeichnung „Friedenserziehung“ für diese weltweite Aufgabe der katholischen Erwachsenenbildung wäre mißverständlich. Der Begriff „Erziehung“ insinuiert die Vorstellung, daß einer, der erzogen ist, andere erzieht. Wenn es jedoch um den Frieden geht, sind wir alle noch unterwegs. Wir müssen gemeinsam suchen, müssen uns partnerschaftlich ermutigen und gegenseitig helfen, um schrittweise voranzukommen. Katholische Erwachsenenbildung dient weltweit dem Ziel, aus der Kraft des christlichen Glaubens und im Geist der Liebe partnerschaftlich mit allen zusammenzuarbeiten, die sich um die Verwirklichung der Menschenrechte, um eine humanere Welt und um den Frieden in der einen Menschheitsfamilie bemühen⁹. In dieser Hinsicht richtungsweisend für die katholische Erwachsenenbildung kann z.B. die Friedenszyklika von Papst Johannes XXIII. „Pacem in terris“ sein. Aber nicht die Frage ist letztlich wichtig, wie oft diese Enzyklika oder das Thema „Friede den Menschen auf Erden“ Gegenstand von Veranstaltungen der katholischen Erwachsenenbildung war. Entscheidend für die katholische Erwachsenenbildung ist nicht so sehr die dauernde Reflexion über den Frieden, sondern die im Licht des Glaubens und im Geist der Liebe erbrachte konkrete Mitarbeit zum Frieden hin¹⁰.

ANMERKUNGEN

¹ Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen (Stuttgart 1970) 51. Die vom Strukturplan neu definierte Bedeutung von „Weiterbildung“ konnte sich im deutschsprachigen Raum nicht durchsetzen. Zur veränderten Terminologie bemerkt J. H. Knoll: „Die veränderte Begrifflichkeit erweckt Assoziation beruflicher Weiterbildung, sie ist international überhaupt nicht praktikabel, weil in Übersetzungen nicht verständlich – Weiterbildung mit further education wörtlich zu übersetzen, würde nur Verwirrung stiften“ (Erwachsenenbildung nach der realistischen Wende, ihre Entwicklung und ihr Zustand, in: *Lebendige Seelsorge* 31, 1980, H. 1/2, 16).

² A. a. O. 51. Die Gleichsetzung von Bildung und organisiertem Lernen signalisiert eine Tendenz zur Verschulung, obwohl der Dt. Bildungsrat in seinem Strukturplan die plurale Struktur der organisierten Erwachsenenbildung selbstverständlich voraussetzt und ausdrücklich bestätigt.

³ Schon 1979 erklärte G. Breloer: „Hier soll deshalb im Rückgriff auf neuere theoretische Konzepte der Versuch gemacht werden, die Behauptung zu begründen: ‚Die Erwachsenenbildung hat das Subjekt wiederentdeckt‘“ (Teilnehmerorientierung – eine neue Akzentuierung erwachsenenpädagogischen Handelns? in: *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung* 12, 1979, H. 3, 165). Zwei Seiten weiter bemerkt G. Breloer: „Teilnehmerorientierung wird in dieser Hinsicht zur Orientierung von einem Subjekt, das selbst über Ziele, Inhalte und Verfahren den Lehrenden orientiert“ (167); und weiter: „Selbstbestimmtes Lernen oder Freiheit zum Lernen wird also aus einer Kritik an bisherigen Formen institutionalisierten: schulischen Lernens abgeleitet“ (168). Vgl. auch die sechs Strukturmodelle von Zielgruppenorientierung, die ja eng mit der Teilnehmerorientierung zusammenhängt, in: O. Schöffter, *Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung* (Braunschweig 1981) 29–123.

⁴ In: Breloer, Dauber, Tietgens, *Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung* (Braunschweig 1980) 149.

⁵ Vgl. dazu: *Freiheit zum Lernen. Alternativen zur lebenslänglichen Verschulung*, hrsg. v. H. Dauber u. E. Verne (Reinbek 1976); J. Schneider, *Kein Platz für Polit-Pädagogen. Lernprozesse in einer Bürgerinitiative*, in: *Bildungsarbeit mit Erwachsenen*, hrsg. v. K. Bergmann u. G. Frank (Reinbek 1977) 60–85.

⁶ Die Hilfe zur Selbsthilfe als Aufgabe der Erwachsenenbildung kommt z. B. in Frankreich mehr zur Geltung, wo der Begriff der Animation eine zentrale Rolle spielt. Dabei wird die Animation nicht auf den Bereich der Freizeitgestaltung eingeeengt. „Vor allem aber tauchen in den Definitionsversuchen immer wieder Vokabeln auf, die bestimmte pädagogische Ziele kennzeichnen: Die Menschen sollen aus ihrer Passivität herausgeführt, zur Eigenaktivität angeregt werden; ihre Kreativität im sozialen und im kulturellen Bereich soll entdeckt, ermutigt und gefördert werden; sie sollen Vertrauen in ihre Fähigkeit erhalten, ihre Umwelt selbst mit zu gestalten; ihr Verantwortungsgefühl für die Gemeinschaft soll erwachen; ihre Sensibilität soll erhöht werden“ (H. Blaschek, *Zur Animation in Frankfurt*, in: *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung* 10, 1977, 288).

⁷ Vgl. G. Betz, *Wohin expandiert die katholische Erwachsenenbildung?* in: *Erwachsenenbildung* 27 (1981) 186–190. Die statistischen Angaben des Allensbacher Instituts: ebd. 186f.

⁸ So betont auch F. Henrich zu Recht: „Offenheit der Arbeit sowie Zustimmung zur öffentlichen Kontrolle sind die Voraussetzungen für die Mitgliedschaft einer Institution in der Katholischen Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung und damit für eine öffentliche Bezuschussung“ (*Erwachsenenbildung in katholischer Trägerschaft*, in: *dieser Zschr.* 189, 1972, 404).

⁹ Die Zusammenarbeit von katholischen und evangelischen Christen sollte dabei besonders intensiv sein; denn ihre Überzeugungen und Zielsetzungen diesbezüglich sind ja sehr nahe miteinander verwandt. Die Nähe zur Praxis und zur katholischen Position zeigt sich auch in der neuen Veröffentlichung der Studienstelle der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung: A. Gregory u. a., *Den Frieden entwickeln* (Gütersloh 1981).

¹⁰ Vor 25 Jahren schon warnte R. Schwarz: „Wissen genügt nicht mehr, es muß das Gewissen ‚erweckt‘, ja beschworen werden. Denn die Freiheit des Geistes, aus der die Freiheit der Persönlichkeit und damit alles menschenwürdige Leben sich herleitet, kommt nicht aus dem Wissen, sondern nur aus dem Grund des Gewissens, das freilich immer nur in Ehrfurcht und Bescheidung und Hingabe vernommen werden kann. Wo aber das Gewissen stirbt, stirbt die Verantwortung, die Kultur der Seele und des Geistes, stirbt die Wurzel der Menschlichkeit als das Vermögen zur gläubigen Übernahme eines sinnhaften Daseins“ (*Wissenschaft und Bildung*, Freiburg 1957, 269f.).