

FORSCHUNG & PRAXIS

EB
LBL

ERWACHSENENBILDUNG UND LEBENSBEGLEITENDES LERNEN

Andreas Seiverth,
Joachim Twisselmann,
Malte Ebner von Eschenbach (Hg.)

ZUM SELBSTBEWUSSTSEIN DER ERWACHSENENBILDUNG

Beiträge aus der
»Werkstatt kritische Bildungstheorie«



EB 
 LBL

Andreas Seiverth,
Joachim Twisselmann,
Malte Ebner von Eschenbach (Hg.)

ZUM SELBSTBEWUSSTSEIN DER ERWACHSENENBILDUNG

Beiträge aus der
»Werkstatt kritische Bildungstheorie«

wbv

Bisher sind in der Reihe „**Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen**“ erschienen (Auswahl):

Grundlagen und Theorie:

Band 7

Sylvia Kade

Altern und Bildung

Eine Einführung

2. Aufl., Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001621a

ISBN 978-3-7639-3336-5

Band 9

Wiltrud Gieseke

Lebenslanges Lernen und Emotionen

Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive

3. Aufl., Bielefeld 2016, Best.-Nr. 6001623b

ISBN 978-3-7639-5711-8

Band 15

Sebastian Lerch

Lebenskunst lernen?

Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht

Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6004200

ISBN 978-3-7639-3346-4

Band 18

Claus Kapelke, Barbara Ulreich (Hg.)

Bildungsforschung für Praktiker in der Erwachsenenbildung

Die Online-Vortragsreihe des Weiterbildung Hessen e.V.

Bielefeld 2011, Best.-Nr. 6004200

ISBN 978-3-7639-4910-6

Band 17

Horst Siebert

unter Mitarbeit von Matthias Rohs

Lernen und Bildung Erwachsener

3. Aufl., Bielefeld 2017, Best.-Nr. 6004185b

ISBN 978-3-7639-5713-2

Forschung und Praxis:

Band 44

Jan Schiller

Bildung für eine ungewisse Zukunft

Temporale Agenden im Kontext der

Hochschulweiterbildung

Bielefeld 2022, Best.-Nr. I70469

ISBN 978-3-7639-7046-9

Band 45

Therese Rosemann

Informelle und non-formale Lernaktivitäten im Arbeitsalltag

Analyse betrieblicher Lernkontexte von

Beschäftigten in Pflegeberufen

Bielefeld 2022, Best.-Nr. I71411

ISBN 978-3-7639-7141-1

Band 46

Jan Hellriegel

Bildungsauftrag Medienkompetenz

Programmplanung an Volkshochschulen zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Bielefeld 2022, Best.-Nr. I71763

ISBN 978-3-7639-7176-3

Band 47

Melanie Benz-Gydat, Thea Klüver, Antje Pabst,

Christine Zeuner

Ohne Rechnen kommt man im Leben nicht weiter

Numeralität als soziale Praxis aus der biographischen Perspektive älterer Menschen

Bielefeld 2022, Best.-Nr. I70315

ISBN 978-3-7639-7031-5

Band 48

Martin Schmid (Hg.)

Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen

Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge

Bielefeld 2023, Best.-Nr. I71640

ISBN 978-3-7639-7164-0

Andreas Seiverth,
Joachim Twisselmann,
Malte Ebner von Eschenbach (Hg.)

**ZUM SELBSTBEWUSSTSEIN
DER ERWACHSENENBILDUNG**

Beiträge aus der
»Werkstatt kritische Bildungstheorie«



Reihe: „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“

Herausgegeben von:

Prof. Dr. Matthias Alke, Professur für Erziehungswissenschaften, Schwerpunkt
Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Eberhard Karls Universität Tübingen

Prof.in Dr.in Katrin Kraus, Professorin für Berufs- und Weiterbildung, Schwerpunkte
erwerbsorientierte Bildung und Educational Governance, Universität Zürich

Prof. Dr. Matthias Rohs, Fachgebiet Pädagogik, Erwachsenenbildung mit Schwerpunkten
Fernstudium und E-Learning, Rheinland-Pfälzische Technische Universität

Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff, Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen,
Helmut-Schmidt-Universität Hamburg/Universität der Bundeswehr

Prof.in Dr.in Julia Schütz, Lehrgebietsleitung Empirische Bildungsforschung, FernUniversität
in Hagen

Diese Publikation wurde im Rahmen des Fördervorhabens **16TOA043** mit Mitteln des
Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Open Access bereitgestellt.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2023 wbv Publikation,
ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlaggestaltung:
Christiane Zay, Passau

ISBN 978-3-7639-7181-7 (Print)
DOI: 10.3278/9783763971824

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download
unter **wbv-open-access.de**.

Diese Publikation ist unter folgender
Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de

Printed in Germany



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen
können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Die
Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv Open-Library 2022*.

Die Publikation beachtet unsere Qualitätsstandards für Open-Access-Publikationen, die an folgender Stelle nachzulesen sind:

https://www.wbv.de/fileadmin/webshop/pdf/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf

Großer Dank gebührt dem Bundesministerium für Bildung und Forschung für die Förderung des zugrunde liegenden Projekts OAdine (FKZ: 16TOA043) und insbesondere den Förderern der OpenLibrary 2022 in den Fachbereichen Erwachsenenbildung sowie Berufs- und Wirtschaftspädagogik:

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB, **Bonn**) | Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE, **Bonn**) | Duale Hochschule **Gera-Eisenach** | Fachhochschule **Münster** | Fernuniversität **Hagen** | Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (**Mannheim**) | Humboldt-Universität zu **Berlin** | Goethe-Universität **Frankfurt am Main** | Justus-Liebig-Universität **Gießen** | Karlsruhe Institute of Technology (KIT) (**Karlsruhe**) | Landesbibliothek **Oldenburg** | Otto-Friedrich-Universität **Bamberg** | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | Pädagogische Hochschule **Schwäbisch Gmünd** | Pädagogische Hochschule **Zürich** | Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität **Bonn** | Staats- und Universitätsbibliothek **Bremen** | Staats- und Universitätsbibliothek **Hamburg** (SUB) | ULB **Darmstadt** | Universitäts- und Landesbibliothek **Düsseldorf** | Universitätsbibliothek **Bielefeld** | Universitätsbibliothek **Kassel** | Universitätsbibliothek **Koblenz-Landau** | Universitätsbibliothek **Paderborn** | Universitätsbibliothek **St. Gallen** | Vorarlberger Landesbibliothek (**Bregenz**) | Zentral- und Hochschulbibliothek **Luzern** (ZHB) | Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) (**Winterthur**)

Inhalt

Vorwort	11
Abstract	13
<i>Andreas Seiverth, Joachim Twisselmann und Malte Ebner von Eschenbach</i> Einführende Bemerkungen zur Konzeptualisierung und zum Aufbau des Bandes	15
Zwei Voranstellungen	31
<i>Andreas Seiverth</i> Werkstatt kritische Bildungstheorie: Historische und systematische Aspekte zur Institutionalisierung einer bildungswissenschaftlichen Reflexionspraxis ...	33
<i>Martin Stöhr</i> Heinz-Joachim Heydorn – Begegnungen und Erinnerungen	43
I Philosophische Perspektiven	61
<i>Helmut Strack</i> „Bildung als Frage nach dem Verbleib des Menschen“. Theodor W. Adorno und Georg Picht als Philosophen der Krise	63
<i>Guido Pollak</i> Erziehung und Bildung als Tätigkeit? Bildungstheoretische Annäherungen an Hannah Arendts <i>Vita activa</i>	83
<i>Andreas Seiverth</i> Beglaubigungen der Freiheit. Philosophische und religiöse Wurzeln der politischen Bildung und Kritik. Ein Vorschlag	113
<i>Alwin Letzkus</i> Jean-Luc Marion: Die „Phänomeno-Logik der Liebe“. Jenseits/Diesseits von Glaube und Vernunft	133

II	Theologische Perspektiven	153
	<i>Hans-Gerhard Klatt</i>	
	Religion ohne Entsöhnung der Schuld. Aktuelle Gedanken zu Walter Benjamins Fragment „Kapitalismus als Religion“ im Blick auf die erwachsenenpädagogische Praxis	155
	<i>Melanie Beiner</i>	
	Bilder vom gelingenden Leben entwickeln. Aspekte einer protestantischen Bildungstheorie	167
	<i>Gottfried Orth</i>	
	„Ich möchte etwas für den Frieden tun“ – Bildung im Horizont der Ökumene. Ernst Lange heute lesen	183
III	Erwachsenenbildungswissenschaftliche Perspektiven	207
	<i>Sebastian Lerch</i>	
	Kritikfähigkeit. Positive Paradoxie für die Erwachsenenbildung	209
	<i>Hannah Rosenberg</i>	
	Die Ordnung der Disziplin. Zur Rekonstruktion des Selbstverständnisses der Erwachsenenbildungswissenschaft	219
	<i>Malte Ebner von Eschenbach</i>	
	Öffnung zum Politischen. Zielgruppenkonstitution als Element politischer Erwachsenenbildung	229
IV	Perspektiven aus dem Handlungsfeld der Erwachsenenbildung	243
	<i>Alexandra Schick</i>	
	Ökologische Bildung – miteinander in und mit der Natur lernen. Die Weiter- bildung „Natur & Pädagogik“ im Evangelischen Bildungswerk Regensburg	245
	<i>Otto Böhm</i>	
	„Die Ermittlung“ von Peter Weiss als Projekt der historisch-politischen Bildung	255
	<i>Joachim Twisselmann</i>	
	Forum und Faktor – Das Evangelische Bildungszentrum Bad Alexandersbad als Ort regionaler öffentlicher Verständigung	269

V	Berufsbiographische Reflexionen	279
	<i>Klaus Müller</i>	
	Konzeptionelle Wandlungen der Erwachsenenbildung – Eine berufs- biografische Rekonstruktion nach 35 Jahren Mitarbeit in der Evangelischen Erwachsenenbildung (EEB)	281
	<i>Wolfgang Wittrock</i>	
	Evangelische Erwachsenenbildung als Beruf. Theologie treiben im „Zweiten Programm“ der Kirche	289
	<i>Tilman Evers</i>	
	Herkommen und Hinwollen. Meine Berufsbiographie	297
	Dank	311
	Autorinnen & Autoren	313

Vorwort

Die *Werkstatt kritische Bildungstheorie* tritt mit dem vorgelegten Band erstmalig seit ihrem Bestehen im Kollektiv auf die Publikationsbühne und trägt damit gewissermaßen zu dem bei, was im Titel ankündigt wird: Selbstbewusstsein der Erwachsenenbildung. Vor allem in der Vielfalt der Beiträge zeigt sich, dass die Erwachsenenbildung reich an Perspektiven und mit vielen Themen verknüpft ist, die in Wissenschaft und Praxis eine Rolle spielen.

Zunächst werden Entstehungsgeschichte und Entwicklung der Werkstatt skizziert, die sich seit dem Jahr 2008 nahezu jährlich konstituiert. Andreas Seiverth beschreibt den Beginn als Versuch „einer intellektuellen Selbstbehauptung und der Verteidigung einer eigenständigen erwachsenenbildungswissenschaftlichen Theorie- und Reflexionspraxis“ (S. 37). Die Beiträge geben einen Einblick in Werkstatttreffen aus mehreren Jahren – strukturiert nach den wichtigsten Programmelementen, sodass in dieser Auswahl philosophische, theologische und erwachsenenbildungswissenschaftliche Beiträge versammelt sind, ergänzt um Einblicke in die handlungspraktische Erwachsenenbildung sowie anschließende berufsbiografische Reflexionen. Die erwachsenenbildungswissenschaftlichen Perspektiven fungieren dabei als Konstruktionsachse des Bandes, an der die 18 Beiträge ausgerichtet sind.

Bei der Lektüre fällt mir der Beitrag von Sebastian Lerch ins Auge. Hier denkt er einerseits über Kritikfähigkeit als zentrales Merkmal erwachsenenpädagogischer Professionalität nach und zeigt andererseits, wie sehr die Begriffe *Kritik* und *Bildung* miteinander verwoben sind: Es geht um Emanzipation, Aufklärung und Autonomie (S. 214). Lerch betont, dass ohne die Auseinandersetzung mit anderen, die Arbeit an Material, Inhalten und Begriffen Kritikfähigkeit nicht erlernbar sei und sich erst so die Urteilsfähigkeit schärft und mögliche neue Selbst- und Weltverhältnisse ergeben (können). Hierin sehe ich ein wichtiges Anliegen der *Werkstatt*, die bereits in ihrem Namen darauf verweist, dass es um das gemeinsame Erarbeiten von Erkenntnis geht (S. 17).

Die *Werkstatt kritische Bildungstheorie* positioniert sich offen gegenüber empirischer Forschung. Entsprechend basiert der Beitrag von Hannah Rosenberg auf einer Analyse unterschiedlicher Dokumententypen, die als „Selbstverständigungstexte“ bezeichnet werden. Darunter gehören auch die schriftlichen Dokumentationen der Jahrestagungen der Sektion Erwachsenenbildung. Sie untersucht, wie sich die Erwachsenenbildung im binnendisziplinären Sprechen bzw. Schreiben konstituiert und welcher Gegenstand des Wissens hervorgebracht wird. Im Ergebnis dieser empirischen Analyse findet sich die These, dass die Gegenstandskonstitution der Erwachsenenbildungswissenschaft als problematisch zu bezeichnen ist und dies zu Schwierigkeiten in der Selbstpositionierung der Disziplin führe (S. 224). Ich finde, dass die Diskurse und Debatten in der *Werkstatt kritische Bildungstheorie* sowie dieser erste editierte Sammelband genau dieser Problematik begegnen, indem ein erweiterter

Raum zum gemeinsamen Denken geschaffen wird. In diesem konstituiert sich die Erwachsenenbildung in Wissenschaft und Praxis ganz offen und in unterschiedlichen Perspektiven, wobei sich ein Horizont spannt, der über die Disziplin hinausgeht. Es sind eben nicht allein die erwachsenbildungswissenschaftlichen Perspektiven, die in der *Werkstatt* Berücksichtigung finden, sondern auch individuelle, berufspraktische Erfahrungen. In den berufsbiografischen Reflexionen spüren drei Erwachsenenbildner dem Selbstbewusstsein ihrer Disziplin nach. Beispielhaft denkt Tilmann Evers darüber nach, welche Lernchancen sich überhaupt erst dadurch ergeben würden, wenn das „heimisch werden“ in der digitalisierten Welt im Alter ausbleibt, sprich: wenn ältere Menschen bewusst oder unbewusst nicht die digitale Transformation mitgestalten. Eine Frage, die sich die Erwachsenenbildung als Disziplin und Handlungsfeld auch oder gerade in dieser Zeit unbedingt stellen sollte.

Die kritische, reflexive Auseinandersetzung, das gemeinsame und ernsthafte Mit-Denken, so wie es die *Werkstatt kritische Bildungstheorie* ermöglicht, ist ein wichtiger und keineswegs selbstverständlich vorhandener (Ermöglichungs-)Raum für die erwachsenbildnerische Disziplin und Praxis. Das zeigt dieser Band.

Hamburg und Hagen im Mai 2023

Prof.in Dr.in Julia Schütz

Abstract

Die Beiträge dieses Bandes sind in der Werkstatt kritische Bildungstheorie entstanden, die seit ihrer Gründung im Jahr 2008 einmal jährlich im Evangelischen Bildungszentrum Bad Alexandersbad stattfindet. Die Werkstatt wurde aus dem Bedürfnis und mit dem Anspruch gegründet, das wissenschaftliche und theoretische Selbstbewusstsein der Erwachsenenbildung und damit zugleich ihre professionelle Autonomie zu stärken. Die Idee und inhaltliche Arbeit der Werkstatt nahm ihren Ausgangspunkt im historisch-politischen und theoretischen Denken Heinz-Joachim Heydorns.

Als Philosoph hat Heinz-Joachim Heydorn die institutionalisierte Bildung als einen zentralen „Aspekt der Bildungsgeschichte der Menschheit“ in seinem Werk entfaltet. Weil die Praxis der Werkstatt kritische Bildungstheorie sich an seinem Denkhorizont orientiert, ist ihr moralisch-politisches und ihr wissenschaftliches Interesse darauf gerichtet, den Begriff einer Erwachsenenbildung zu entwickeln, der die „gesamte Geschichte des Bewusstseins“ (Heydorn) mit umfasst. Daraus ergibt sich die wissenschaftstheoretische und forschungspraktische Orientierung der Erwachsenenbildung an der Philosophie und Theologie, die in der Reflexion der professionell verantworteten beruflichen Erwachsenenbildung ihr individuelles und gesellschaftliches Bewährungsfeld findet.

Einführende Bemerkungen zur Konzeptualisierung und zum Aufbau des Bandes

ANDREAS SEIVERTH, JOACHIM TWISSELMANN UND MALTE EBNER VON ESCHENBACH

1 Werkstücke im Entstehen

In dem Einladungsschreiben zur 1. Werkstatt kritische Bildungstheorie mit dem Titel *Kritische Reflexionen zum aktuellen Bildungsdiskurs im Licht der Bildungstheorie Heinz-Joachim Heydorns* vom 7. August 2007 in Bad Alexandersbad formulieren die Veranstalter der Werkstatt, Andreas Seiverth und Joachim Twisselmann, das Anliegen der Veranstaltung, zu der für den 25.–27.04.2008 eingeladen worden war, folgendermaßen: „Dass die ‚Bildungsfrage‘ heute so zentral und konflikthaft ist, wie es ‚früher‘ die ‚soziale Frage‘ war, ist allgemeiner Konsens – aber was daraus praktisch und politisch folgt, ist so strittig und unterschiedlich, wie es die Antworten auf die Erfahrungen sozialer Ungleichheit und Benachteiligung auch immer schon waren“ (Seiverth & Twisselmann 2007, o. S.). Zur Begründung, warum ihnen vor allem das Werk Heinz-Joachim Heydorns als geeignet erschien, die Bildungsfragen zu erörtern und ihre pädagogischen Konsequenzen zur Diskussion zu stellen, schreiben sie: „Die bleibende und heute neu zu entdeckende Aktualität und produktive Relevanz der Bildungstheorie Heinz-Joachim Heydorns sehen wir darin, dass in ihr eine Theorie, besser wäre zu sagen: eine ‚Denk- und Rationalitätsform‘ erarbeitet (und individuell gelebt) wurde, in der institutionelle Veränderungen von Bildungsinstitutionen mit machtpolitischen Interessenkonstellationen und existenziellen Bildungs- und Konflikterfahrungen als gleichgewichtige Theorie- und Praxisdimensionen vermittelt gedacht werden. Bildungsfragen sind Machtfragen – diese heute im öffentlichen Bildungsdiskurs offensichtlich tabuisierte These hat Heinz-Joachim Heydorn in historisch und philosophisch weit ausholenden Studien und aktuellen Stellungnahmen eindrucksvoll entwickelt. Sie im heutigen gesellschaftlichen Kontext für die pädagogischen und institutionellen Veränderungsprozesse fruchtbar zu machen, ist die vorrangige Intention dieser als wissenschaftliches Kolloquium konzipierten Veranstaltung“ (ebd.).

Schon nach dem ersten Treffen wurde „die offen-bewegliche Werkstattatmosphäre“ gelobt, in der nicht einfach bereits fertig geschliffene Texte vorgetragen wurden, sondern „Werkstücke im Entstehen vorgestellt und Quer- und Kreuzwege besprochen werden konnten“ (Seiverth & Twisselmann 2009, o. S.). Da diese im besonderen Maß zur produktiven Stimmung und zum fruchtbaren Austausch beigetragen hat, wurde sie in den kommenden Jahren auch nach außen als Name der Veranstaltung kommuniziert. Im Unterschied zu dem gediegenen Begriff des Kolloquiums

soll die Kennzeichnung der Veranstaltung als Werkstatt deutlich stärker den Prozesscharakter des Entstehens von *Werkstücken* akzentuieren und eine Einladung zum praktischen Tun, zum strengen Arbeiten wie zum kreativen Werkeln an Erkenntnis zum Ausdruck bringen.

Die erste *Werkstatt* wurde im Jahr 2008 veranstaltet, weitere Treffen folgten, so dass die *Werkstatt kritische Bildungstheorie* im Jahr 2022 auf insgesamt 13 Treffen¹ zurückschauen kann. Ohne an dieser Stelle auf die eigendynamischen Entwicklungen der Werkstatt einzugehen, geben wir nachstehend eine orientierende Übersicht zu den Terminen und Themen.²

Werkstatt kritische Bildungstheorie: eine Übersicht zu den Themen und Treffen von 2008 bis 2022 in Bad Alexandersbad

1. Werkstatt kritische Bildungstheorie, 25.–27.04.2008
Thema: „Globale Konkurrenz und Gerechtigkeit – Macht und Menschlichkeit Kritische Reflexionen zum aktuellen Bildungsdiskurs im Licht der Bildungstheorie. Heinz-Joachim Heydorns. Ein Kolloquium im Horizont von Wissenschaft, Praxis und Zeitdiagnose“
2. Werkstatt kritische Bildungstheorie, 04.–06.03.2009
Thema: „Bildung als politische Machtressource und als Kritik politischer Macht“
3. Werkstatt kritische Bildungstheorie, 30.03.–01.04.2011
Thema: „Unerledigte Berührungen und verkehrte Erfüllungen – Verknüpfungen versäumter Bildungsdialoge als Lernchancen für heutige Bildungskritik“
4. Werkstatt kritische Bildungstheorie, 21.–23.03.2012
Thema: „Welche (Evangelische) Erwachsenenbildung braucht die Zivilgesellschaft heute? Grundlagen und Erfahrungen“
5. Werkstatt kritische Bildungstheorie, 13.–15.06.2013
ohne übergeordnetes Thema
6. Werkstatt kritische Bildungstheorie, 10.–12.07.2014
ohne übergeordnetes Thema
7. Werkstatt kritische Bildungstheorie, 20.–22.06.2016
ohne übergeordnetes Thema
8. Werkstatt kritische Bildungstheorie, 10.–12.07.2017
Thema: „Dimensionen der Machtkritik: Das ‚Politische‘, politische Erwachsenenbildung und politische Praxis“
9. Werkstatt kritische Bildungstheorie, 13.–15.06.2018
Thema: „1968 – fünfzig Jahre später: Zur Historisierung, Distanzierung und Aktualisierung einer politischen Bewegung“
10. Werkstatt kritische Bildungstheorie, 13.–15.05.2019
ohne übergeordnetes Thema

1 Im Jahr 2010 konnte keine *Werkstatt* durchgeführt werden. 2015 wurde vom 27.–29.07. in Kooperation mit dem Comenius-Institut anstelle der *Werkstatt* die Tagung *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Karl Ernst Nipkows Beiträge zur kirchlichen Bildungsverantwortung gewürdigt und weitergedacht* durchgeführt.

2 Ausführliche Informationen zu den Veranstaltungen sowie den Beteiligten und den Vortragsthemen finden sich unter www.werkstatt-kritische-bildungstheorie.de

11. Werkstatt kritische Bildungstheorie, 05.–07.10.2020
Thema: „Erweiterung und historische Vertiefung des Diskursrahmens der Erwachsenenbildung“
12. Werkstatt kritische Bildungstheorie, 13.–15.09.2021
ohne übergeordnetes Thema
13. Werkstatt kritische Bildungstheorie, 29.06.–01.07.2022
ohne übergeordnetes Thema

Dass einige Werkstätten eine thematische Rahmung erhielten, andere Werkstätten indes ohne übergeordnetes Thema waren, verdeutlicht, dass der Verlauf dieser Werkstätten einen vorher nicht geplanten Zusammenhang entwickeln konnte.³

2 Werkeln an Erkenntnis

Dass die *Werkstatt kritische Bildungstheorie* einen produktiven und fruchtbaren Zwischenraum eröffnet, der Platz für Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten für philosophische, theologische und erwachsenenbildungswissenschaftliche Diskussionen einerseits sowie für berufsbiographische Reflexionen und Eindrücke aus dem erwachsenenbildnerischen Handlungsfeld andererseits macht, ist bei Weitem keine Selbstverständlichkeit, sondern Ausdruck eines fortwährend hervorgebrachten kollektiven Prozesses gemeinsamen Denkens in wechselseitiger Beziehung (Ebner von Eschenbach & Schäffter 2021), was von den Veranstaltern im Einladungsschreiben zur 3. Werkstatt im Jahre 2011 hervorgehoben wird: „Die *Werkstatt kritische Bildungstheorie* [...] hat es sich zur Aufgabe gemacht, einmal im Jahr einen *Zwischenraum der Reflexion und Forschung* zu schaffen, der zwischen den alltäglichen Routinen und Anforderungen professioneller Erwachsenenbildung einerseits und den von Lehrverpflichtungen, Drittmittelbeschaffung und Exzellenzanforderungen bestimmten Universitäten und ihrer akademischen Rituale andererseits angesiedelt ist“ (Seiverth & Twisselmann 2011, o. S.).

Die für ein gemeinsames Mit-Denken aufzubringenden Bemühungen verlangen den Beteiligten ein hohes Maß an Konzentration und Sensitivität ab, um auf das Eingebachte resonant zu reagieren. Derartiges wechselseitiges Aufeinander-Einlassen(-können) und Vergewissern im Modus „gegenwändiger Bezugnahmen“ (Ebner von Eschenbach 2021), indem Vorgetragenes und Entgegnetes in freier Rede erörtert und korrigiert, aufgegriffen und fortentwickelt wird, setzt eine große Ernsthaftigkeit des Denkens aller Beteiligten voraus. Jene Ernsthaftigkeit ist wiederum Voraussetzung für Lockerungen – besser: für ein Lockerlassen(-können) – um dem Spiel der Gedanken seinen Lauf zu ermöglichen und zu überlassen. Mit Dieter Mersch gesprochen, der seine Überlegungen im Horizont einer *Epistemologie des Ästhetischen* aufspannt, könnte man die Werkstätten daher als ein gemeinsames „Denken als Praxis,

3 An dieser Stelle sei auf die Berichte zur *Werkstatt* vom 13.–15.05.2019 von Klatt (2019) sowie zur *Werkstatt* vom 05.–07.10.2020 von Seiverth (2020a) hingewiesen.

als Performanz“ (Mersch 2016, 11) einordnen, das *Etwas* in der Werkstatt im Vollzug hervorbringt und konturiert, was sich anders nicht zeigen würde. In diesem Sinne strukturiert die Werkstatt einen Ort für Verständigungsbestrebungen, deren Effekte Akte der Aufschließung und Frei-Setzung provozieren und dadurch eine „Öffnung und Offenheit [ermöglichen], die noch nicht vorgibt, was sie ist oder sein wird“ (ebd., 12).

Bereits im *Deutschen Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm* (2022) finden sich Hinweise, dass die *Werkstätte* semantisch auf die „arbeitsstätte der handwerker, (fabrik-)arbeiter“ bezogen eine Verkürzung darstelle, denn ebenso ist die *Werkstätte* Ort der „bildenden künstler“ (ebd.), der Artistinnen und Artisten, und prinzipiell als Ort des „schöpferischen wirkens“ (ebd.) aufzufassen. In dieser Hinsicht unterläuft die *Werkstatt* die Dichotomie von Praxis und Theorie, weil sie bereits semantisch für die Verschränkung von *Handwerk und Mundwerk* steht, wie es sich mit Peter Janich (2015) in seinem gleichnamigen Buch ausdrücken ließe. Dass das Werkeln häufig pejorativ verstanden wird, verkennt daher geradezu die epistemische Potentialität und schöpferische Kreativität, die den Suchbewegungen in den gegenwendigen Denkbewegungen in den Werkstätten innewohnt.

In seiner wissenschaftsgeschichtlichen Untersuchung *Werkstätten des Wissens zwischen der Renaissance und Aufklärung* entfaltet Helmut Zedelmaier (2015) ein Tableau vielfältiger Praktiken der Wissenserzeugung und Erkenntnisentwicklung und geht ihnen in einzelnen Studien nach: Unter anderem leuchtet er die epistemische Bedeutung des Lesens, des Recherchierens, des Sammeln, des Verwaltens oder auch des Repräsentierens und Disziplinierens von Wissen aus und rekonstruiert in historischer Perspektive ihre Effekte für die Erzeugung von Wissen und Erkenntnis. In dieser Hinsicht spielt aus epistemologischer Sicht für die Werkstatt die Praxis der mündlichen Rede eine relevante Rolle. Es geht hier vor allem um die erlebte Rede in den Vorträgen, das Einlassen auf das Vorgetragene und die damit einhergehende Für- und Gegenrede. Es ist gewiss keine Übertreibung, dass die Praxis der erlebten Rede, der vorgetragenen Formulierungsproben und begrifflichen Angebote, ein dialogisches und intersubjektives Phänomen darstellt, man könnte von einem dialogischen Scharnier sprechen, welches die Vielstimmigkeit der verhandelten Argumente gegenwärtig fügt. In diesem *modus operandi* erweist sich das Werkeln an Erkenntnis in den Werkstätten nicht als monologisch-isolierter Entwicklungsprozess, sondern als ein von einem Kollektiv konstituierender und konstituierter Denkbereich, dessen schöpferische Kraft im gemeinsamen Mit-Denken ruht und fruchtbare Verwebungen vor allem durch die erlebte Rede ermöglicht. Im institutionellen Selbstverständnis der Veranstaltenden avanciert diese Form der epistemischen Praxis mit der zunehmenden Anzahl der Treffen zu einem Qualitätsmerkmal der Werkstatt. Bereits im Einladungsschreiben zum 2. Treffen 2009 stellen Seiverth und Twisselmann daher fest, dass „ein intellektueller Denkraum geschaffen worden [sei; AS/JT/MEVE], in dem sich die Teilnehmenden quer zu universitär-akademischen und verbandspolitischen Kontexten, Rücksichtnahmen und Abhängigkeiten bewegen und spekulieren

konnten, und dies immer in der Doppelrolle, aktiv beizutragen und zuzuhören“ (Seiverth & Twisselmann 2009, o. S.).

3 Von der erlebten Rede zum verschriftlichten Manuskript: Konzeption, Aufbau und Einführung in den vorliegenden Sammelband

Einen Sammelband aus den Vorträgen bei der *Werkstatt kritische Bildungstheorie* anzufertigen, wurde bereits vor einigen Jahren erwogen, wurde aber aufgrund der damals unsicheren Perspektiven für die Fortführung der Werkstatt nicht weiter verfolgt. Für das Projekt bedeutete es indes nicht das Aus, sondern es blieb weiterhin diskursiv in Verhandlung. Nach weiterer reiflicher Überlegung und einer günstigen Konstellation entschieden wir uns Ende 2021 dafür, einen zweiten Anlauf für die Anfertigung eines Sammelbandes zu nehmen und damit einen Schritt zu wagen, der *Werkstatt kritische Bildungstheorie* und ihren *Werkstücken* eine öffentliche Bühne zu bieten.

Konzeptuell orientiert sich die Gliederung des Bandes an den einzelnen Programmelementen, die in der *Werkstatt kritische Bildungstheorie* tradiert wurden. D. h., dass neben der Versammlung von philosophischen, theologischen und erwachsenenbildungswissenschaftlichen Beiträgen, ebenso Beiträge aus dem Handlungsfeld der Erwachsenenbildung einerseits sowie berufsbiographische Reflexionen andererseits in den Band aufgenommen sind. Diese Zusammensetzung eignet sich, um der Pluralität der Zugänge und Perspektiven, die jeweils bei der Werkstatt eingebracht werden, am besten gerecht zu werden.

Für den vorgelegten Sammelband standen wir daher vor der Aufgabe, Beiträge aus über 10 Jahren *Werkstatt kritische Bildungstheorie* auszuwählen und in einer Ordnung anzubieten, die die Stimmung und das Selbstverständnis der Werkstatt bestmöglich repräsentiert. Daher haben wir uns entschieden, die bewährte Grundstruktur der Werkstatttreffen aufzugreifen und damit das Forum, das die Werkstatt eröffnet, erkennbar hervortreten zu lassen. Die ausgewählten *Werkstücke* sind daher nicht alleamt Beiträge von *einem* Werkstatttreffen, sondern geben vielmehr einen Überblick über *mehrere* Werkstatttreffen hinweg und über sie hinaus, was beispielsweise Beiträge betrifft, die im Umfeld der Werkstätten entstanden sind⁴: In dieser Architektur bilden die *erwachsenenbildungswissenschaftlichen Perspektiven (Teil III)* die Konstruktionsachse des Bandes, um die zum einen die *philosophischen und theologischen Perspektiven (I. und II. Teil)* und zum anderen die *Perspektiven aus dem Handlungsfeld Erwachsenenbildung (IV. Teil)* und die *berufsbiographischen Reflexionen (Teil V)* angeordnet sind. Mit dieser Komposition streben wir an, der epistemischen Dimension zu Fragen der Erwachsenenbildung zuzuarbeiten und sie gegenüber landläufigen Forschungs- und Veröffentlichungsbahnen in einem historisch, systematisch und diszi-

4 Hierzu sei auf die editorischen Notizen hingewiesen, die zu den jeweiligen Beiträgen angefügt sind.

plinär erweiterten Reflexionshorizont, der vielfältige institutionelle Kontexte miteinbezieht, zu situieren.

Die Eröffnung des Bandes verläuft über zwei Zugänge, die in ihrer Komplementarität Einblicke in die formale und inhaltliche Konstitution der *Werkstatt kritische Bildungstheorie* umfassen: Zunächst legt der Beitrag „Werkstatt kritische Bildungstheorie: Historische und systematische Überlegungen zur Institutionalisierung einer bildungswissenschaftlichen Reflexionspraxis“ von *Andreas Seiverth* Innenansichten zur Konstitution und Entwicklung der Werkstatt frei und gibt Einblicke in ihre Entwicklungsdynamik und Rahmenbedingungen. Komplementär dazu führt der zweite Eröffnungszug über den von *Martin Stöhr* verfassten Beitrag „Heinz-Joachim Heydorn – Begegnungen und Erinnerungen“, in dem der Autor und Weggenosse Heydorns auf Berührungspunkte und Kontakte mit ihm eingeht und sich ihrer bildungsphilosophischen Bedeutung vergewissert.

Den ersten Teil des Bandes – „Philosophische Perspektiven“ eröffnet *Helmut Stracks* Beitrag „„Bildung als Frage nach dem Verbleib des Menschen‘. Theodor W. Adorno und Georg Picht als Philosophen der Krise“. Adorno und Picht zeichnen sich beide dadurch aus, dass sie als große Repräsentanten der bürgerlichen Kultur die Zivilisationsbrüche des 20. Jahrhunderts in ihren philosophischen Reflexionen für ihre kritischen Gesellschaftsdiagnosen in unterschiedlicher, aber auch verwandter Weise produktiv gemacht haben. Mit dem für den Titel verwendeten Zitat von Heinz-Joachim Heydorn – *Bildung als Frage nach dem Verbleib des Menschen* – wird der ethische Fluchtpunkt benannt, in dem sich Intention und Relevanz der beiden kritischen Theoretiker für die Bildungstheorie miteinander verbinden.

Gudio Pollaks Beitrag „Erziehung und Bildung als Tätigkeit? Bildungstheoretische Annäherungen an Hannah Arendts *Vita activa*“ geht der Vermutung nach, dass es Arendts auf den ersten Blick a-politisches Verständnis von Erziehung als einer dem Bereich des Privaten zugewiesenen Praxis war, das eine Rezeption seitens der Erziehungswissenschaft blockierte, welche die ideologiekritisch gemeinte Parole „Das Private ist politisch“ als Grundlage von emanzipatorischer Theoriebildung und Handlungsorientierung verstand.

Mit seinem Beitrag „Beglaubigungen der Freiheit. Philosophische und religiöse Wurzeln der politischen Bildung und Kritik. Ein Vorschlag“ macht *Andreas Seiverth* den Versuch, die historische Rückversicherung der Erwachsenenbildung in der europäischen Aufklärung des 18. und frühen 19. Jahrhunderts durch ihre Verankerung in der Aufklärungstradition der griechischen Philosophie zu erweitern. Er interpretiert systematische Aspekte der Philosophie Platons und Aristoteles' als eine Praxis der Selbstreflexion einer herrschenden Elite. Für diese ist die „Beglaubigung“ (Legitimation) von Herrschaft sowohl an eine rationale Argumentation als auch an das herrschaftstranszendierende Ideal der Freiheit und eines „zweckfreien Lebens“ gebunden. In einem zweiten Schritt entwirft er einen Theorierahmen, in dem die Voraussetzungen der Herrschaftskritik im Anschluss an den wissenschaftlichen Diskurs zur Revolution der „Achszeit“ entwickelt werden.

Alwin Letzkus stellt in seinem Beitrag „Jean-Luc Marion: Die ‚Phänomeno-Logik der Liebe‘. Jenseits/Diesseits von Glaube und Vernunft“ die in der Erwachsenenbildung – soweit wir sehen – noch nicht aufgenommene avancierte Gestalt der Phänomenologie Jean Luc Marions vor. Der französische Philosoph Marion ist zunächst durch seine kritischen Studien zur Begründung der modernen Subjekttheorie durch René Descartes hervorgetreten. Der Übersetzer und Philosoph Letzkus führt – ausgehend von Marions Studie „Das Erotische. Ein Phänomen“ – in seine Philosophie ein und legt Anknüpfungs- und Diskussionspunkte für sozialphilosophische und bildungswissenschaftliche Überlegungen im Lichte seiner Darstellung zur „Logik der Gabe und der Liebe“ frei.

Im zweiten Teil des Bandes sind die „Theologischen Perspektiven“ versammelt. *Hans-Gerhard Klatt* eröffnet sie mit seinem Beitrag „Religion ohne Entsühnung der Schuld. Aktuelle Gedanken zu Walter Benjamins Fragment ‚Kapitalismus als Religion‘ im Blick auf die erwachsenenpädagogische Praxis“. Vor etwa hundert Jahren fragten Max Weber und Ernst Troeltsch noch umgekehrt nach der geschichtlichen „Herkunft des Kapitalismus“ und haben die damals höchst provokative These entwickelt, dass sich der moderne „Betriebskapitalismus“ religiösen, nämlich „spezifisch protestantischen“ Glaubensüberzeugungen verdankt. In der Spur dieses Denkens und dieses radikalisierend hat Walter Benjamin dann um 1920 eine ungemein anregende theoretische Skizze entworfen, die den „Kapitalismus als Religion“ begreift. Dieses Theoriefragment nimmt Klatt als Ausgangspunkt und Grundlage, um Anregungen für eine politische Bildung von Erwachsenen sozusagen „auf der Höhe der Zeit“ und das heißt der kapitalistischen Demokratien zu entfalten.

Melanie Beiner diskutiert in ihrem Beitrag „Bilder vom gelingenden Leben entwickeln. Aspekte einer protestantischen Bildungstheorie“ die Einsicht, dass zwischen einem modern-säkularen Bildungsdenken und einer theologischen Denktradition eine Differenz besteht, die sich nicht einfach ineinander übersetzen lässt. Die Befragung theologisch-anthropologischer Grundlagen, die für eine protestantische Bildungstheorie konstitutiv sind, stehen für Beiner daher am Beginn einer zu führenden Auseinandersetzung.

Der dritte und abschließende Beitrag der „Theologischen Perspektiven“ auf Erwachsenenbildung mit dem Titel „Ich möchte etwas für den Frieden tun‘ – Bildung im Horizont der Ökumene. Ernst Lange heute“ ist von *Gottfried Orth* vorgelegt worden. Orths Relektüre des Werkes von Ernst Lange signalisiert seine Absicht, in den gesellschaftlichen und politischen Optionen und Intentionen Langes das Zentrum und das Konstruktionsprinzip seiner kirchlichen und theologischen ebenso wie seiner bildungstheoretischen und bildungspraktischen Arbeiten zu bestimmen und Ernst Lange dadurch aus bisherigen Rezeptionsengführungen zu befreien.

Teil III beschäftigt sich mit den „Erwachsenenbildungswissenschaftlichen Perspektiven“ auf Erwachsenenbildung und beginnt mit dem Beitrag „Kritikfähigkeit. Positive Paradoxie für die Erwachsenenbildung“ von *Sebastian Lerch*. Der Kompetenzbegriff hat eine erfolgreiche Karriere hinter sich und den Begriff der Bildung faktisch in eine Diskursenklave verbannt. Vor diesem Hintergrund unternimmt Sebastian

Lerch den interessanten Versuch, aus der Rekonstruktion des Kritikbegriffs als einem spezifischen Vermögen des erwachsenen Menschen eine Idee der Kernkompetenz von Erwachsenenbildung zu entwickeln. Auf dieser Grundlage ließen sich dann auch Gesichtspunkte entfalten, die über die Engführungen des Kompetenzbegriffs hinausweisen.

Hannah Rosenberg unternimmt in ihrem Beitrag „Die Ordnung der Disziplin. Zur Rekonstruktion des Selbstverständnisses der Erwachsenenbildungswissenschaft“ den Versuch, Fragen zur Identität und Autonomie der Erwachsenenbildungswissenschaft zu mobilisieren. Dabei stellt sich Rosenberg die Frage, wie die Disziplin Erwachsenenbildung funktioniere und was sie konstituiere. Vor dem Hintergrund einer diskursanalytischen Untersuchung werden die Untersuchungsfragen empirisch gestützt beantwortet und zentrale Befunde der Studie referiert.

Malte Ebner von Eschenbachs Beitrag „Öffnung zum Politischen. Zielgruppenkonstitution als Element politischer Erwachsenenbildung“ orientiert sich an der Relevanz des Politischen für Fragen Politischer Erwachsenenbildung. Dabei entfaltet er das Politische als gesellschaftskonstitutiv und diskutiert vor diesem Hintergrund im Anschluss an Ortfried Schäffters Konzeption einer relationalen Zielgruppenarbeit in der Politischen Erwachsenenbildung, die sich vor allem dadurch charakterisiert, nicht anbieterzentriert zu operieren.

Im vierten Teil des Bandes: „Perspektiven aus dem Handlungsfeld der Erwachsenenbildung“ haben wir Beiträge versammelt, die aus einer Position reflektierter Praxis Rückfragen und Diskussionsfragen für erwachsenbildungswissenschaftliche, philosophische und theologische Perspektiven offerieren. Folgt man der traditionellen, aber insbesondere für die Erwachsenenbildung problematischen Unterscheidung von „Theorie und Praxis“, dann lassen sich die im vierten Teil versammelten Beiträge der „Praxis“ von Erwachsenenbildung im Sinne einer von lebensweltlichen, biographischen und beruflich motivierten Fragestellungen und Interessen bestimmten Teilnahme zuordnen. Die Texte sind aber im genuinen Sinn eine Praxisform, in der das berühmte Diktum von Schleiermacher veranschaulicht und eingelöst wird: „Die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie; die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewusstere“ (Schleiermacher 2000[1826], 13).

Zunächst führt *Alexandra Schick* mit ihrem Beitrag „Ökologische Bildung – miteinander in und mit der Natur lernen. Die Weiterbildung „Natur & Pädagogik“ im Evangelischen Bildungswerk Regensburg“ ein, der eine Entwicklung eines naturpädagogischen Weiterbildungsangebots in Bayern nachzeichnet. In dieser Vergewisserungsbewegung gibt Schick Einblicke in die Grundlagen der Weiterbildung und skizziert ihre Effekte auf die Teilnehmenden.

Anschließend diskutiert *Otto Böhm* in seinem Beitrag „Die Ermittlung‘ von Peter Weiss als Projekt der historisch-politischen Bildung“. Der hessische Generalstaatsanwalt Fritz Bauer hat in einem Rundfunkgespräch zwei zentrale Motive benannt, die für ihn dafür bestimmend waren, den Frankfurter Auschwitzprozess vorzubereiten: Das juristische Motiv war die Absicht, „Auschwitz als Komplex“ und nicht nur Einzeltäter zur Anklage zu bringen; zugleich ging es ihm aber „um den Prozess

einer neuen Bewusstseins- und Moralbildung in der deutschen Geschichte“. Dass dieses explizit pädagogische Motiv öffentlich wirksam werden konnte, verdankt sich auch der ästhetischen Transformation des Auschwitzprozesses, die Peter Weiss mit seinem „Oratorium in 11 Gesängen“ vorgenommen hat. Böhm erinnert an das Werk und dessen Bildungswirkung, die das Theaterstück bei seinen zahlreichen Aufführungen 1965 entfaltet hat. Vor dem Hintergrund der Bildungsarbeit im „Memorium Nürnberger Prozesse“ reflektiert er die Frage, wie sich heute, im Abstand von mehr als einem halben Jahrhundert, „Bildung nach Auschwitz“ in Deutschland überzeugend planen und begründen lässt.

In seinem Beitrag „Forum und Faktor – Das Evangelische Bildungszentrum Bad Alexandersbad als Ort regionaler öffentlicher Verständigung“ rekapituliert *Joachim Twisselmann* sein pädagogisches Selbstverständnis und seine konzeptionelle politische Bildungsarbeit in Bad Alexandersbad und spitzt sie in der Sentenz: „Die Menschen stärken, die Sachen klären“ zu. Im reflektierenden Rückblick rekonstruiert er die von ihm verantwortete Bildungsarbeit als Resonanz- und Interventionspraxis gesellschaftlicher und politischer Problemlagen und Konflikte, die das Evangelische Bildungszentrum selbst zu einem institutionellen Akteur für die Entwicklung der Region gemacht hat.

Die „Berufsbiographischen Reflexionen“ (Teil V), mit denen seit zehn Jahren die *Werkstatt kritische Bildungstheorie* eröffnet wird, stehen in diesem Band am Ende, um damit deutlich zu machen, dass in der reflektierten Darstellung einer Berufsbiographie sich die theoretischen, moralischen und normativ-institutionellen Überzeugungen im wörtlichen Sinne zu konkretisieren vermögen und in der „Erwachsenenbildung als Beruf“ ihre prägnante Form gewinnen. Die individuellen Modelle einer subjektiven Geschichtsschreibung könnten und sollten Anknüpfungspunkte für die Entwicklung eines institutionellen Gedächtnisses der Disziplin Erwachsenenbildung werden, denn die Kolleginnen und Kollegen, die sich bisher der Mühe unterzogen haben, ihre lebensgeschichtliche Berufsarbeit aus dem Abstand der berufsbefreiten Zeit ihres Ruhestandes zu reflektieren, hatten in unterschiedlichen institutionellen Handlungsfeldern der Erwachsenenbildung Leitungsfunktionen inne und sind insofern zugleich Repräsentierende und Interpretinnen bzw. Interpreten des pluralen Gefüges der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung. Andererseits bringen die „Berufsbiographischen Reflexionen“ eine existenzielle Dimension zum Ausdruck, die wir nicht in einem intentionalen Begriff und einem wissenschaftlichen Interessenbezug zu beschreiben vermögen, die aber ihrerseits das darstellen, was wir meinen, wenn wir in einem umgangssprachlichen Sinn davon sprechen: eine Sache, eine Frage, eine Idee oder im eminenten Sinn sich selbst ernst zu nehmen. Die eigene (Berufs-)Biographie zum Gegenstand einer reflektierenden Beschreibung zu machen, lässt sich deshalb auch als die lebensgeschichtliche Antwort auf die von Immanuel Kant an verschiedenen Stellen seines Werkes formulierte vierte Frage verstehen, in der die drei Fragen – Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? – einen Ausdruck und eine Antwort finden, in denen sich „[a]lles Interesse meiner Vernunft (das spekulative sowohl, als das praktische) [...] [vereinigt]“. Von daher freuen

wir uns sehr, die berufsbiographischen Perspektiven *Klaus Müllers* im Beitrag „Konzeptionelle Wandlungen der Erwachsenenbildung – Eine berufsbiografische Rekonstruktion nach 35 Jahren Mitarbeit in der Evangelischen Erwachsenenbildung (EEB)“, *Wolfgang Wittrocks* im Beitrag „Evangelische Erwachsenenbildung als Beruf. Theologie treiben im „Zweiten Programm“ der Kirche“ und *Tilman Evers* im Beitrag „Herkommen und Hinwollen. Meine Berufsbiographie“ vorstellen zu können.

4 Zum Selbstbewusstsein der Erwachsenenbildung

Der Begriff des *Selbstbewusstseins* ist in den gegenwärtigen erziehungs- und bildungstheoretischen Diskursen ein ebenso fremder wie vermutlich unverständlicher Begriff geworden, entstammt er doch einer bewusstseinsphilosophischen Tradition, die vor allem durch die *linguistic und cultural turns* als überwunden gilt. Im Blick auf die Konstitutionsgeschichte und die Beschreibung des Selbstverständnisses der *Werkstatt kritische Bildungstheorie* ist er für uns jedoch unverzichtbar. Durch Anmerkungen zu Beobachtungen in unterschiedlichen bildungstheoretischen und -politischen Diskursen wollen wir deutlich machen, weshalb die Reaktualisierung des Begriffs *Selbstbewusstsein* für die Praxis und den Theoriediskurs der Erwachsenenbildung produktiv gemacht werden soll – und unseres Erachtens unverzichtbar ist.

In einem konzeptionell und methodisch originellen, in Format und Ausstattung opulent ausgestalteten Geschichtsbuch *100 Jahre Volkshochschulen* beklagen die Herausgeber in ihrer Einleitung, dass die Volkshochschulen, trotz deren in dem Band eindrucksvoll belegten historischen Erfolgsgeschichte, „unablässig um ihre Legitimation ringen“ (Schrader & Rossmann 2019, 18) müssen und der „Bedarf an Legitimationsarbeit [...] ungebrochen [ist]“ (ebd., 20). Als Erfolgskriterium dient dabei die in ihrer Geschichte greifbar werdende ausgeprägte Resonanzfähigkeit, auf gesellschaftliche Entwicklungen und Problemlagen mit neuen Programm- und Angebotsstrukturen zu reagieren und damit eine beeindruckende institutionelle Reaktions- und Wandlungsfähigkeit zu beweisen. Eine weiter gehende Reflexion der Frage, wie der Widerspruch zwischen einer Erfolgsgeschichte und einer fortdauernden Legitimationsunsicherheit zu überwinden wäre, oder auch der Frage, ob überhaupt faktischer Erfolg einen hinreichenden und dauerhaften Anerkennungsstatus ermöglichen und gewähren könnte, findet sich freilich nicht und erschien den Herausgebern angesichts des Kontextes und der pragmatischen Funktion einer Einleitung in einen Jubiläumsband wohl auch fehl am Platz.

Die Darstellung ihrer hundertjährigen institutionellen und praktischen Erfolgsgeschichte haben die Volkshochschulen auf die historisch erste verfassungsrechtliche Verankerung der „Volkbildung, einschließlich der Volkshochschulen“ in der Weimarer Verfassung (Art. 148, 4) zurückgegriffen (ausführlich Seiverth 2020b). Im Unterschied zur Weimarer Reichsverfassung hat die Erwachsenenbildung nach dem zweiten Weltkrieg nicht mehr die Würde einer Anerkennung und förderpolitischen Verpflichtung auf der Ebene der gesamtstaatlichen Verfassungsgebung erlangt. In

verfassungsrechtlicher Hinsicht ist Erwachsenen- und Weiterbildung in den nachgeordneten Zuständigkeitsbereich der Ländergesetzgebung verlegt worden. Freilich hatte selbst die verfassungsrechtliche Verankerung des „Volksbildungswesens“ und die Verpflichtung ihrer staatlichen Förderung in Artikel 148 (4) auf der für das säkulare Bewusstsein höchsten vorstellbaren Anerkennungs- und Legitimationsebene der (Reichs-)Verfassung eine institutionelle und finanziell ausreichende Förderung der Volkshochschulen und des „Volksbildungswesens“ nicht ermöglicht, geschweige denn gewährleistet.⁵ Man kann immerhin vermuten, dass die faktische Bedeutungslosigkeit einer erstmaligen normativ privilegierten Begründung in der Weimarer Verfassung und nach dem zweiten Weltkrieg die verfassungsrechtlich nachgeordnete Integration der Erwachsenenbildung in die föderale Ländergesetzgebung auch dazu beigetragen haben, dass Reflexionen zu einer rechtlich-normativen Begründung der Erwachsenenbildung bis in die Gegenwart nicht versucht worden sind.

Dass das Selbstverständnis einer bürgerlichen Gesellschaft sich wesentlich über die Nobilitierung von beruflicher Arbeit gewinnt, zeigt sich nach der politischen Rekonstruktionsphase der Bundesrepublik auf der normativen Ebene auch darin, dass zur Sicherung des gesamtgesellschaftlichen Qualifikationsbedarfs 1969 das Berufsbildungsgesetz beschlossen und seither mehrfach novelliert worden ist. Das gesamtgesellschaftliche Interesse an der Entwicklung und Erhaltung einer differenzierten Qualifikationsstruktur artikuliert sich im Begriff einer funktionalen Berufsbildung, deren zeitliche Ausdehnung für Erwachsene im Begriff der beruflichen Fort- und Weiterbildung gefasst wird. In einer gesellschaftstheoretischen Reflexionsperspektive stellt die Berufs- und Weiterbildung die individuell zu verantwortende Vorleistung dafür dar, um „in der schicksalvollsten Macht unseres modernen Lebens: dem *Kapitalismus*“ (Weber 1988[1920], 4; Hervorh. i. O.) die notwendigen individuellen Chancen für die Integration in die Gesetzmäßigkeiten der Marktgesellschaft zu entwickeln und darüber hinaus sich zu einem handlungs- und überlebensfähigen Marktsubjekt zu formieren. Für das Handeln der Individuen in einer kapitalistischen Markt- und Konkurrenzgesellschaft wird die durch den Begriff der Mündigkeit und Selbstbestimmung markierte Differenz zwischen Erziehung und Bildung auf Strategien der Selbstoptimierung der Arbeitskraft reduziert; in der machtgestützten politischen Rhetorik und Interpretationspraxis ist diese Differenz schon längst ohne größere politische Widerstände eingezogen und aus öffentlichen Diskursarenen der Bildungspolitik getilgt worden (für die Evangelische Erwachsenenbildung Seiverth 2001). Die an ihre Stelle getretene begriffsstrategische Hegemonie des Begriffs des lebenslangen Lernens verdankt sich einerseits der Fokussierung auf den gegenstands- und wertneutralen Verhaltensmodus Lernen, der in Erziehungs- und Bildungsprozessen gleichermaßen zur Geltung kommt; andererseits einer Universalisierung pädagogischer Handlungs-

5 In seiner instruktiven Ereignisgeschichte zur Einführung dieser Bestimmung in die Weimarer Verfassung hat Josef Schrader die tatsächliche historische Wirksamkeit dieses verfassungspolitischen Erfolges daher auch völlig zu Recht darauf beschränkt, dass der Art. 148 (4) in den Jahren nach 1919 zwar einerseits „einen historisch beispiellosen Gründungsschub der Volkshochschulen“ (Schrader & Rossmann, 2019, 25) gestützt hat; zugleich merken sie aber auch ebenso kurz wie etwas rätselhaft an, dass mit der Verfassung „eine Hoffnung auf spätere Erfüllung“ (ebd.) verbunden gewesen sei, doch: „Diese Erfüllung steht für die Erwachsenenbildung noch aus“ (ebd.).

formen und zugleich der Pädagogisierung von gesellschaftlichen Problemlagen. Das normativ und demokratiepolitisch völlig entleerte *Lebenslange Lernen* konnte deshalb nicht nur zu einer kulturellen Erwartungsnorm für die Bürgerinnen und Bürger gemacht, sondern als ein integrales Moment in eine europäischen Machtstrategie implementiert werden, für die nichts weniger als „ein gemeinsames europäisches Muster für Lebensläufe entwickelt werden (sollte), dessen Verwendung freiwillig wäre, um Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen und Arbeitgebern die Beurteilung der erwartbaren Kenntnisse zu erleichtern und so die Mobilität zu fördern“ (Europäischer Rat 2000 zit. n. Seiverth 2010, 28). Als bildungstheoretisches Korrelat des Lebenslangen Lernens wurde einige Jahre später – ebenfalls auf europäischer Entscheidungsebene (Europäischer Rat und Europaparlament) der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) entwickelt, der einen formalen Rahmen für die im Europäischen Bildungsraum wechselseitig anzuerkennenden Bildungszertifikate auf der Basis einer gestuften Kompetenzstruktur definiert.

An die Stelle eines historisch vorübergehend möglichen verfassungsrechtlich-normativen Begründungs- und Rechtfertigungsmodus für eine institutionell ermöglichte und gesellschaftlich etablierte Erwachsenenbildung ist nach dem Zweiten Weltkrieg für einige Jahre eine von den Siegermächten initiierte kollektive Erziehungsintention getreten, die wie nach dem Ersten Weltkrieg zur Fundierung eines demokratischen Bewusstseins und staatsbürgerlichen Selbstverständnisses beitragen sollte. Ziele dieses Begründungsparadigma auf die Überwindung der durch den deutschen Faschismus geprägten autoritären Bewusstseinsformen und antidemokratischen Einstellungen, konzentrieren sich heutige staatliche Förderregelungen auf demokratische Bildungsprogramme als Prävention gegen Rechtsextremismus. In der Traditionslinie dieser staatlichen Begründungsdiskurse sind in der pädagogischen Theorieentwicklung aus der Explikation von „Formen pädagogischen Handelns“ (Prange & Strobel-Eisele 2015) auch „Großformen pädagogischen Handelns“ (ebd., 200) identifiziert worden. Diese Großformen pädagogischen Handelns werden im Rückgriff auf historische Entwicklungen erläutert, in denen dann die „Christianisierung der Bürger des römischen Reiches nach der konstantinischen Wende“ (ebd., 201) und die „Missionierung“ (ebd.) als „ein Musterfall für eine Großform pädagogischen Handelns“ (ebd.) behauptet werden. Die politisch-praktische Konklusion aus dieser ziemlich eigenwilligen Form von „historischer Empirie“ wird in einer dialektischen Volte aus dem Doppelcharakter des Machtgebrauchs gebildet: „Diese Beispiele sollten zeigen, in welchem Maße das pädagogische Handeln nicht nur auf Macht und auf ‚Regierung‘ im Sinne Herbarts angewiesen ist, vielmehr dient es seinerseits der Machtsicherung und Machtentfaltung, um die politische Herrschaft nicht allein auf Unterdrückung und blanke Gewalt zu gründen, sondern auch, um ein gewisses Maß an innerer Zustimmung und ideologischer Gemeinsamkeit zu stiften“ (ebd., 202).⁶

6 Als weitere historische Beispiele für die „Umerziehung in vormodernen Gesellschaften“ (Prange & Strobel-Eisele 2015, 202) werden „Peter der Große für Russland und Kemal Atatürk für die Türkei, Mao für China und die Meiji-Kaiser für Japan“ (ebd.) genannt.

Aus diesem begrifflichen Kurzschluss folgt in einer neueren Veröffentlichung mit dem Begriff der „erziehenden Demokratie“ ein zweiter: Der von Prange und Strobel-Eisele eingeführte Begriff der „Volks- und Massenerziehung“ wird von Arnd-Michael Nohl dazu genutzt, um „Orientierungszumutungen für Erwachsene“ (Nohl 2022a) zu rechtfertigen, die im Interesse der Sicherung der Demokratie notwendig seien. Als wären die Bürgerinnen und Bürger demokratisch verfasster Staaten immer noch die „Untertanen“, die sie einmal waren, werden auf legalem Wege beschlossene Gesetze und die sie manchmal begleitenden „Kampagnen“ als Ausdruck eines „edukatorischen Staatshandelns“ (Lüdemann 2004) identifiziert. Sie sollen auch die Antwort darauf sein, „dass demokratische Staaten [...] in vieler Hinsicht auf entgegenkommende Handlungsbereitschaften seitens der Bevölkerung angewiesen [sind], ohne diese vollständig per Gesetz erzwingen zu können“ (Nohl 2022b, 80).

Den hier skizzierten begriffspolitischen Entwicklungen ist gemeinsam, dass sie in formaler Hinsicht aus einer wissenschaftlichen Beobachterperspektive formuliert sind; thematisch verbindet sie, dass in ihnen unterschiedliche Legitimationspraktiken vorgestellt werden, die sich auf faktisch konstaterbare Erfolge, rechtlich-normative Begründungen, gesellschaftlich funktionale Bedarfe und Bedürfnisse, pädagogische Handlungsformen im Großformat und politische „Orientierungszumutungen“ und Gehorsamsforderungen stützen. In einer geschichtstheoretisch-reflexiven Perspektive zeigen sie die begriffsstrategische Zerstörung des Begriffs, der für die Tradition der Erwachsenenbildung konstitutiv gewesen ist: desjenigen der Mündigkeit und der Selbstbestimmung. Mit dem Begriff der Mündigkeit ist in der individuellen Entwicklungsgeschichte das Ende der Erziehung markiert; mit dem der Selbstbestimmung das Ende der Untertänigkeit. Beide Begriffe gewinnen ihre performative Kraft erst aus der einer prinzipiellen Beteiligtenperspektive von Individuen, die sich als handlungs-, zurechnungs- und rechenschaftsfähige Bürgerinnen und Bürger verstehen und aus diesem Selbstverständnis die Konstituierung und Verbesserung einer partizipatorisch-demokratischen Gesellschaftsform begründen. Aus einer bildungshistorisch-reflexiven Perspektive erinnern wir in der *Werkstatt kritische Bildungstheorie* daran, dass sich der Emanzipationsanspruch der gegen Feudalismus und Monarchie, bürgerliche Klassenherrschaft, faschistische Herrschaftsformen und koloniale Unterwerfung (Getachew 2022) kämpfenden Bürgerinnen und Bürger gegen die begriffliche und praktische Identität von *erziehen* und *beherrschen* richtete. Im Bewusstsein dieser Emanzipationskämpfe und einer Selbstbeteiligungsperspektive der die *Werkstatt kritische Bildungstheorie* gestaltenden, der Erwachsenenbildung verbunden Menschen, stellen wir in diesem Band erste Resultate ihrer Arbeit vor.

Literatur

- Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm (2022). Eintrag „werkstätte“. In *Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm*. Erstbearbeitung (1854–1960), digitalisierte Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache. <https://www.dwds.de/wb/dwb/werkst%C3%A4tte>
- Ebner von Eschenbach, M. (2021). Gegenwendige Anverwandlung. Die Bedeutung der Relata im Horizont relationaler Theorieentwicklung. In M. Ebner von Eschenbach & O. Schäffter (Hrsg.). *Denken in wechselseitiger Beziehung. Das Spectaculum relationaler Ansätze in der Erziehungswissenschaft*. Weilerswist: Velbrück, 187–213.
- Ebner von Eschenbach, M. & Schäffter, O. (Hrsg.) (2021). *Denken in wechselseitiger Beziehung. Das Spectaculum relationaler Ansätze in der Erziehungswissenschaft*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Getachew, A. (2022). *Die Welt nach den Imperien. Aufstieg und Niedergang der postkolonialen Selbstbestimmung*. Berlin: Suhrkamp.
- Janich, P. (2015). *Handwerk und Mundwerk: Über das Herstellen von Wissen*. München: C. H. Beck.
- Klatt-, H.-G. (2019). *Erwachsenenbildung und Wissenschaft im Veränderungsprozess ihrer institutionellen Bedingungen*. Bericht von der 10. Werkstatt Kritische Bildungstheorie vom 13.–15. Mai 2019. <http://www.werkstatt-kritische-bildungstheorie.de/texte.htm>
- Lüdemann, J. (2004). *Edukatorisches Staatshandeln. Steuerungstheorie und Verfassungsrecht am Beispiel der staatlichen Förderung von Abfallmoral*. Baden-Baden: Nomos.
- Mersch, D. (2016). *Epistemologien des Ästhetischen*. Zürich: Diaphanes.
- Nohl, A.-M. (2022a). *Erziehende Demokratie – Orientierungszumutungen für Erwachsene*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2022b). Erziehung in der Demokratie. *Merkur*, 76 (875), 80–87.
- Prange, K. & Strobel-Eisele, G. (2015). *Formen pädagogischen Handelns*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schleiermacher, F. D. E. (2000[1826]). *Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826)*. Kommentierte Studienausgabe, Bd. 2. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 7–404.
- Schrader, J. & Rossmann, E. D. (2019). Einleitung. In J. Schrader & E. D. Rossmann (Hrsg.). *100 Jahre Volkshochschulen. Geschichten ihres Alltags*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Seiverth, A. (Hrsg.) (2001). *Am Menschen orientiert. Re-Visionen Evangelischer Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Seiverth, A. & Twisselmann, J. (2007). *Einladungsschreiben zur 1. Werkstatt kritische Bildungstheorie, 07.08.2007*. http://www.werkstatt-kritische-bildungstheorie.de/index_html_files/Werkstatt%201_2008.pdf
- Seiverth, A. & Twisselmann, J. (2009). *Einladungsschreiben zur 2. Werkstatt kritische Bildungstheorie, 03.02.2009*. http://werkstatt-kritische-bildungstheorie.de/index_html_files/Werkstatt%202_2009.pdf
- Seiverth, A. (2010). Reflexionen zur Kritik des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen EQR. *forum Erwachsenenbildung*, 43 (4), 28–34.

- Seiverth, A. & Twisselmann, J. (2011). *Einladungsschreiben zur 3. Werkstatt kritische Bildungstheorie* (undatiert; edit. Notiz: 2011). http://werkstatt-kritische-bildungstheorie.de/index_htm_files/Werkstatt%203_2011.pdf
- Seiverth, A. (2020a). *Bericht von der 11. Werkstatt Kritische Bildungstheorie 5.–7. Oktober 2020 in Bad Alexandersbad*. <http://www.werkstatt-kritische-bildungstheorie.de/texte.htm>
- Seiverth, A. (2020b). Zwischen normativer Enthaltsamkeit und empirischem Historismus. Überlegungen zu einer Geschichtsschreibung der Erwachsenenbildung im Anschluss an 100 Jahre Volkshochschulen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 43 (4), 453–464.
- Weber, M. (1988[1920]). Vorbemerkung. In M. Weber. *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I*. Tübingen: Mohr Siebeck/UTB, 1–16.
- Zedelmaier, H. (2015). *Werkstätten des Wissens zwischen der Renaissance und Aufklärung*. Tübingen: Mohr Siebeck.

Zwei Voranstellungen