

Erwachsenenbildung und Lebenslauf

Mündigkeit als lebenslanger Prozeß

Herausgegeben von
Werner Wiater



VERLAG ERNST VÖGEL · 81827 MÜNCHEN

1994

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
1. Die Wiederentdeckung der Zeit in der Pädagogik. Einführende Überlegungen (<i>Werner Wiater</i>)	9
2. Lebensbegleitende Bildung. Zur biographischen Wende in der Erwachsenenbildung im Überschneidungsbereich von Pädagogik, Anthropologie und Theologie (<i>Karl Ernst Nipkow</i>)	15
3. Lebenslauforientierte Erwachsenenbildung – Herausforderungen und Perspektiven	
3.1 Lebenslauforientierung als handlungsleitendes Konzept für die Erwachsenenbildung (<i>Hans Tietgens</i>)	39
3.2 Emotionale Veränderungen im Erwachsenenalter, dargestellt am Beispiel der empty-nest-Situation (<i>Dieter Ulich</i>)	42
3.3 Bildung des Ich im Lebenslauf – Wie werden wir heute Frau und Mann? (<i>Hildegard Macha</i>)	49
3.4 Persönliche Lebensgeschichte und berufliche Weiter- bildung (<i>Wolfgang Weber</i>)	55
3.5 Neue Akzente in der Erwachsenenbildung – Ein kurzes Resümee (<i>Werner Wiater</i>)	65
4. Die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung in ihrer Bedeutung für den Lebenslauf von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (<i>Jörg Knoll</i>) . . .	67
5. Freizeitinteressen und Erwachsenenbildung aus der Sicht einer biographisch orientierten Pädagogik (<i>Erich Weber</i>)	83
Die Autoren	135

Vorwort

Die Erwachsenenbildung ist der bedeutendste Schwerpunkt im Diplomstudiengang Pädagogik an der Universität Augsburg. Ihre Einführung geht auf die Initiative und das Engagement des Augsburger Ordinarius Professor Dr. Erich Weber zurück. Daran zu erinnern und gleichzeitig einen neuen Themenkreis der Erwachsenenbildung ins Gespräch zu bringen, war anlässlich der Emeritierung von Professor Weber und der Ernennung von Herrn Dr. Knoll zum Honorarprofessor am Lehrstuhl für Pädagogik für die Philosophische Fakultät I der Universität Augsburg eine angenehme akademische Pflicht und Ausdruck der Anerkennung für das jahrzehntelange Wirken des scheidenden Ordinarius. Auf einem Symposium wurde daher in Referaten und Diskussionen der Frage nachgegangen, welche Konsequenzen die neue Lebenslauforientierung der Pädagogik für die Erwachsenenbildung in Hochschullehre und Berufspraxis hat. Namhafte Fachkollegen haben dazu ihre Vorstellungen vorgetragen und untereinander im wissenschaftlichen Diskurs geklärt.

Der vorliegende Band stellt die Referate und Diskussionen zusammen und gibt sie damit der Fachwelt zur Kenntnis. Dies geschieht zugleich in Referenz gegenüber Herrn Professor Weber, dem dieses Buch als Widmung zuge-dacht ist.

Augsburg

Werner Wiater

1. Die Wiederentdeckung der Zeit in der Pädagogik. Einführende Überlegungen

Werner Wiater

Was die Zeit ist und was der Mensch mit ihr und sie mit ihm zu tun hat, ist von den Anfängen an ein Thema der Philosophen und seit der Emanzipation der Naturwissenschaften aus der Philosophie ein ebenso bedeutsames der Physiker, Chemiker, Biologen, Mathematiker und heute auch der Informatiker. Terminologische Differenzierungen, Meinungsstreit und die argumentative Absicherung der Zeitauffassung durch philosophische Betrachtung, weltanschauliche Prämissen, mathematische Berechnungen und naturwissenschaftliche Beobachtungs- und Experimentaldaten kennzeichnen den Fortgang der Diskussion in der abendländischen Geistes- und Wissenschaftsgeschichte. Sie beginnt mit der Definition von *Zeit als einem Nacheinander der Zustände aller geschaffenen Dinge, die sich permanent verändern* und auf Grund der wechselnden Gestaltungen (Bewegung) Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft angebbar machen. Zeit ist hier eng mit der Veränderung der körperlichen Dinge verbunden gesehen, ein Maß also zu deren näherer Bestimmung (vgl. Plato, Aristoteles). Nimmt man ein solches Maß an, dann lassen sich Anfang und Ende der zielgerichteten kontinuierlichen Veränderungsbewegung aller geschaffenen Dinge (einschließlich des Menschen) als eine Art *Daseins- und Beharrenszeit* verstehen, die auch physikalische Zeit genannt wird. Jedes Ding oder Ereignis hat seine Dauer, das „Beharren im Dasein“ ist seine reale Bestimmtheit, die *Zeit* also eine *Aufeinanderfolge, ein Nacheinander* solcher „Beharrungen“. Hat demnach jedes Ding und jedes Ereignis seine *Zeit*, dann muß das Maß, mit dem sie angegeben werden soll, auf einen größeren Zusammenhang zu beziehen sein. Die alte Philosophie nahm daher konsequent eine *objektive Zeit* (auch *imaginäre Zeit* genannt) an, eine Art leeres Ordnungsschema zur Einordnung von Geschnissen und Ereignissen, eine gleichmäßige kontinuierliche und lineare Reihe von unteilbaren Zeitpunkten für alle Augenblickszustände. Für G. W. Leibniz und J. Newton hat diese objektive Zeit sogar absolute Realität, vergleichbar dem Raum als Nebeneinander in der Ausdehnung ist sie das Nacheinander in der Dauer. Diese Vorstellung von einer *absoluten Zeit* besagt, daß man das Zeitintervall zwischen zwei Ereignissen genau und objektiv, mit immer gleichem Ergebnis bestimmen kann, wenn nur das Meßinstrument nicht defekt ist. Einstein war es, der durch die Relativitätstheorie den Gedanken einer absoluten Zeit aufzugeben veranlaßte. Seit und nach ihm (vgl. die Untersuchungen zur Lichtgeschwindigkeit im Universum) läßt sich die *Zeit* nicht mehr unabhängig vom *Raum* sehen. Ein einfaches Beispiel kann diese Vorstellung von der *Raumzeit* veranschaulichen: Würde nämlich die Sonne

in diesem Augenblick zu scheinen aufhören, würden die Menschen das erst acht Minuten später merken. Jedes Ereignis läßt sich daher nicht mehr allein durch die Zeitangabe präzise bestimmen, hinzukommen müssen unbedingt die Raumkoordinaten. Raum und Zeit sind infolgedessen *dynamische Größen*, eine absolute Zeit zu behaupten, ist seitdem nicht mehr möglich. Je nachdem, an welcher Stelle ein Beobachter steht, der mit seinem Meßinstrument die Dauer eines Ereignisses feststellt, ist die registrierte Zeiteinheit unterschiedlich. Die naturwissenschaftlich-mathematische Betrachtung der jüngeren und jüngsten Wissenschaftsgeschichte hat damit die *Zeit* zu einem *persönlichen Begriff* gemacht, abhängig von der Position dessen, der sie bestimmt.

Argumentativ zwar anders abgesichert, wird die Zeit auch in der Philosophie seit dem 18. Jahrhundert *subjektiviert*. Schon I. Kant sah in der Zeit nichts für sich Bestehendes, sondern wie beim Raum auch in der Zeit eine *apriorische Anschauungsform des Subjekts* zum Zwecke einer ersten Ordnung des Wahrgenommenen. Der Lebensphilosoph H. Bergson wendet sich gegen den alten mechanistisch-rationalistischen Zeitbegriff mit der Vorstellung von einer meßbaren Aufeinanderfolge von Zuständen und betont, daß es eine *innerliche, eigentliche Zeit* gebe, deren Merkmal die Bewegung und die Dauer sei. E. Husserl läßt zwar der kosmisch meßbaren Zeit ihre Berechtigung, findet mit phänomenologischer Methode aber davon unterschieden die *Zeit des inneren Erlebnisbewußtseins*, das die Einzelerlebnisse des Menschen zu einer Ganzheit vereinheitlicht. Anders wiederum M. Heidegger, für den die *Zeitlichkeit Strukturmerkmal* des menschlichen Daseins ist, Endlichkeit und Geschichtlichkeit die Wesensverfassung des menschlichen Daseins ausmachen, das sich am Beginn als „Geworfenes“ vorfindet und durch seine Freiheit in die Zukunft offen ist. Als Horizont des je einzelnen Seinsverständnisses nimmt Heidegger eine ursprüngliche Zeit, eine „*Ur-Zeit*“ an, die sich im je anderen Geschick des einzelnen Menschen zeitigt.

Der Weg dieser Argumentation zeigt bedeutsame Entwicklungsmarken des Zeitbegriffs: von der Bindung der „Zeit“ an die Bewegung über die Partizipation des in der Zeit lebenden und handelnden Menschen an einem objektiv gegebenen Kontinuum unteilbarer Zeitpunkte und die Untrennbarkeit von Raum und Zeit bis hin zur Subjektivierung der Zeit. Letztere Entwicklungsmarke leitet terminologisch zu dem über, was gemeinhin *Zeitvorstellung* oder auch psychologische Zeit genannt wird. Sie steht im Gegensatz zur Uhrzeit; denn sie meint die mit dem Zeitsinn des individuellen Menschen wahrgenommene oder eingeschätzte Dauer eines Erlebnisses. Dieses je eigene „*Zeitgefühl*“ und die damit eng zusammenhängende „*Zeitperspektive*“ sind auf vielfache Weise beeinflusst von der Kultur, von den sozialen Netzwerken (Familie, peer-group, Freundeskreis), von den sekundären Sozialisationsinstanzen (Kindergärten, Schulen), von den sozialen Organisationen der Gesellschaft (Betriebe, Kirchen,

Massenmedien), von der ökonomischen, sozialen und kulturellen Struktur der Gesellschaft sowie von klimatischen und geographischen Gegebenheiten. Sie geben den Rahmen vor, in den der einzelne die wahrgenommenen Ereignisse und Erfahrungen nach den Kategorien Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft einordnet. Das Zeitbewußtsein wird also erlernt, ist erlernbar. Die Erfahrungen, die das Kind, der Jugendliche und der Erwachsene bei ihrem Handeln und Verhalten mit diesen Rahmenvorgaben machen, prägen seine eigene Zeitperspektive. Bei dieser handelt es sich um eine kognitive Struktur, aus der die Tendenz entsteht, Gedanken, Gefühle und Handlungen durch den vorgegebenen zeitlichen Rahmen bestimmen zu lassen. Das wiederum hat unmittelbare Konsequenzen für die Arbeits- und Leistungsmotivation, wie Verhaltensbeobachtungen an sogenannten gegenwartsorientierten (hedonistischen) und zukunftsorientierten (fernzielorientierten, anstrengungsbereiten) Personen gezeigt haben.

Man muß daraus folgern, daß zwischen der Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen und seinem Zeitbewußtsein ein Zusammenhang besteht. Damit ist die *Zeit* auch ein *pädagogisches Thema*. Kultur- und wissenschaftsgeschichtlich bedingt wurden in der Pädagogik zwei Zugangswege zum Zeitproblem favorisiert. Über Jahrhunderte hinweg dominierte das durch Augustinus elaborierte *christliche Zeitverständnis*. Der ewige Gott ist der Schöpfer der Welt und demnach am Anfang aller Zeit. Als Herr über Leben und Tod ist Gott zugleich auch der, der über die Seele dem Menschen die Zeit gibt; ihm verdankt der Mensch seinen Anfang und die Zeitspanne, die ihm auf der Erde zur Verfügung steht, bevor seine als unsterblich geschaffene Seele in die Ewigkeit eingeht. Die Jahre des Erdenlebens (Diesseits) sind solche der Bewährung vor Gott und der Vorbereitung auf das Weiterleben nach dem Tod (Jenseits), das ewig andauert und – im Falle eines Gott wohlgefälligen Erdenlebens und gewissermaßen als Kompensation der irdischen Unbillen – volles Glück in der Nähe Gottes ist. Diese Zeitvorstellung hat ohne jeden Zweifel die Erziehung der Kinder und Jugendlichen bis ins 20. Jahrhundert hinein entscheidend geprägt und als Zeitbewußtsein das Handeln und Verhalten auch der Erwachsenen generation maßgeblich beeinflusst. Darüber hinaus hat der abendländisch-christliche Zeitbegriff den Grund für ein Verständnis von Zeit gelegt, das durch *Linearität, Abstraktheit, Meßbarkeit und Teilbarkeit* charakterisiert ist und das aufs engste mit der technischen, ökonomischen und zivilisatorischen Entwicklung in der westlichen Welt verknüpft ist. Dieses Zeitverständnis hat die beschleunigte kulturelle und zivilisatorische Entwicklung im Abendland ermöglicht, umgekehrt aber den Menschen immer mehr selbst zum Objekt dieses *Zeittakts* gemacht. Gegen die heutige „Nanosekunden-Kultur“ und die mehr und mehr „verplante Zeit“ regt sich seit geraumer Zeit Widerstand. Man spricht von einer „Krise der Zeiterfahrung“, beklagt, daß „die Uhr das Leben reglementiert“, wehrt sich dagegen, Zeit wie einen „knappen Rohstoff“ zu betrachten und einer

„kommerzialisierter Zeitökonomie“ unterworfen zu sein; gleichzeitig sucht man nach Möglichkeiten, die mit der linearen Zeitvorstellung einhergehende Zerstückelung von Tätigkeiten und Erlebnissen in eine *abstrakte, inhaltsneutrale Zeit* zu überwinden. Mahner und Kritiker sind vor allem Pädagogen. Die nämlich fürchten, Kinder und Jugendliche könnten die Opfer dieses Zeitmusters der Erwachsenen werden. Dessen Hauptmerkmal ist der *Zeitdruck*, der mit dem natürlichen, erlebnis- und ereignisbezogenen Zeitmuster des Kindes nicht zusammenpaßt, zu dem selbstvergessenes Spielen, zeitungebundenes Herumstreunen oder zeitaufwendige Entdeckungen gehören. Es besteht die Gefahr, daß Kindheit nur noch als Durchgangsphase betrachtet wird, Kindern und Jugendlichen die Gegenwart um einer unsicheren Zukunft wegen genommen wird. Auf der „Suche nach der verlorenen Zeit“ erinnern sich Pädagogen der *zyklischen Zeitvorstellung* anderer Kulturräume. Sie erlaubt einen völlig anderen Zugang zur Zeitlichkeit, ist offen, läßt Unvorhersehbares und Variationen zu und hängt aufs engste mit dem Rhythmus der lebendigen Natur zusammen. Denn zyklisch sind alle grundlegenden Vorgänge der belebten und unbelebten Natur (vgl. Jahreszeiten, Ebbe-Flut, Tag-Nacht, Leistungskurve, Blutdruck, Körpertemperatur, Hormonstoß usw.). Insbesondere für die Planung und Durchführung des Schulunterrichts wird daraus auf die Notwendigkeit der Rhythmisierung gefolgert, einer Verlaufsstrukturierung, die sowohl sinnvolle Orientierungs- und Ordnungshilfen gibt (z. B. durch verlässliche Rituale und Ordnungen) als auch Zeit-Inseln für die Kinder vorsieht, in denen sie selbstverantwortlich und ungestört mit „ihrer“ Zeit umgehen können.

Des weiteren wird in der Pädagogik dem Gedanken neue Aufmerksamkeit geschenkt, daß die Identität des Menschen im biographischen Prozeß, im Verlauf seiner *Lebenszeit*, entsteht und sich zu allererst ausbildet. Diese Vorstellung korrigiert das üblich gewordene Phasendenken, das die Entwicklung des Menschen, pädagogisch betrachtet, mit Erreichen der letztmöglichen Stufe z. B. des kognitiven Bewußtseins (vgl. J. Piaget) oder des moralischen Verstehens als beendet betrachtet. Die Forschungen zur psychosozialen Entwicklung des Menschen haben diese Meinung als irrig erwiesen (vgl. E. Erikson) und Anlaß zu detaillierten Untersuchungen gegeben. Die Auffassung, Einstellungen und Verhaltensweisen, Empfindungen und Überzeugungen, Sinnentwürfe und letztlich die Mündigkeit ließen sich pädagogisch unterstützt (bei günstigen Rahmenbedingungen) linear anbahnen und erreichen, ist fragwürdig geworden. Die biographische Wende in der Pädagogik und die Rezeption der Alltagstheorie oder subjektiven Theorie haben zu einer Neuorientierung bei diesen zentralen pädagogischen Problemstellungen veranlaßt. Das Empfinden und subjektive Bewerten einer Situation, eines Erlebnisses oder Zustands läßt es nicht zu, den Weg des Menschen zur Mündigkeit an einem fixen Zeitpunkt für erreicht anzusehen. Vielmehr bringt die Lebenszeit eine Fülle von Anlässen, Zufällen,

Versuch-Irrtum-Handlungen, Informationen und Begegnungen, die den erreichten Stand der kognitiven und der psychodynamischen Entwicklung und die Ich-Kontrolle in Frage stellen können. Das ist besonders dann der Fall, wenn die Argumentations- und Handlungsweise mit Ansprüchen kollidiert, die aus verdrängten oder nichtsozialisierten Antrieben des Menschen herrühren. Hinzu kommt, daß vorangegangene Lebenserfahrungen sich in Form von lebenslaufbestimmten Willensprozessen („Vornahmen“) gegen aktuelle Motive oder allgemein einsichtsfähige Überlegungen kognitiv, emotional und handlungsmäßig durchzusetzen imstande sind. So nimmt im heutigen Verständnis der Pädagogik die Lebenszeit die Rolle ein, die früher die objektive Zeit besaß, nämlich – wenngleich durch den Lebensanfang und das Lebensende begrenzt – als Kontinuum raumzeitlicher Erfahrungsmomente, an denen das Individuum durch Sach- und Person-Interaktionen partizipiert und wodurch es seine ureigenste Identität aufbaut.

Diese Neuentdeckung der Zeit als Lebenszeit ist für die Pädagogik in all ihren Bereichen und Teildisziplinen von zentraler Bedeutung. Sie berührt ihr ureigenstes Selbstverständnis als paid-agogia. In besonderem Maße tangiert sie die Inhalte, Formen und Institutionen der Erwachsenenbildung. Davon zeugen die folgenden Beiträge dieses Sammelbands.

2. Lebensbegleitende Bildung. Zur biographischen Wende in der Erwachsenenbildung im Überschneidungsbereich von Pädagogik, Anthropologie und Theologie

Karl Ernst Nipkow

Für die Behandlung des Themas „Lebensbegleitende Bildung“ im Überschneidungsbereich von Pädagogik und Theologie gibt es verschiedene Gründe. Begonnen sei mit einer auffälligen Parallelentwicklung, der zeitgleichen biographischen Wende in der Erwachsenenbildung, Pädagogik und Religionspädagogik (I). Ein Seitenblick genügt, um eine weitere Parallelität festzustellen, die Wiederentdeckung des Bildungsbegriffs (II). Aus beidem geht logischerweise die Frage nach dem Zusammenhang von Lebensgeschichte und Bildung hervor (III). Der nächste Tatbestand betrifft dagegen eine erklärungsbedürftige und zur Zusammenarbeit einladende Diskrepanz: Während es im theologisch-religionspädagogischen Raum üblich ist, Entwicklungen in der Allgemeinen Pädagogik und Erwachsenenbildung im Blick zu haben, bleibt auf dieser Seite bei der Betrachtung der Lebensgeschichte die religiöse Dimension des Lebens unerwähnt. Es soll in einem ausführlichen Teil (IV) geprüft werden, wo die Diskussion zum Lernen im Lebenslauf innerhalb der Erwachsenenbildung für eine entsprechende anthropologisch-religiöse Ergänzung anschlussfähig ist, ohne daß hieraus weltanschauliche Zumutungen erwachsen dürfen. Abschließend werden die Ergebnisse an zwei ausgewählten autobiographischen Zeugnissen konkretisiert werden (V).

I. Die Wiederentdeckung des Biographischen in Erwachsenenbildung, Pädagogik und Religionspädagogik

In der *Erwachsenenbildung* ist die gemeinte biographische Wende von Horst Siebert verschiedentlich in ihrem Verlauf bilanziert worden (Siebert 1985a, 15ff.; 36ff.; 1985b, 12). Von der frühen Veröffentlichung von Günter Schulz (1962) abgesehen, war es erst Ende der 70er Jahre das neue Interesse am sog. „subjektiven Faktor“, das dann bald das an der Lebensgeschichte einschloß. Joachim H. Knoll stellt noch 1980 fest, „daß Fragen der Entwicklung des Menschen in seinem Erwachsenenalter und die daraus resultierenden Probleme für die Erwachsenenbildung offenbar kaum für behandlungswürdig oder -fähig gehalten werden“ (1980, 161). Das Versäumnis wird besonders als Vorwurf an

die Adresse der Entwicklungspsychologie gerichtet, die sich vorrangig mit Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden befaßt habe (163f.). Mit der Ausnahme der klassischen Arbeiten Charlotte Bühlers werden sodann zur Anregung der deutschen Diskussion von Knoll hauptsächlich amerikanische Forschungen zu den Lebensphasen vorgestellt (Robert J. Havighurst, Erik H. Erikson, Theodore Lidz und Michael Huberman). Je nach der Forschungsperspektive schwankt außerdem die Begrifflichkeit. Martin Kohli (1974; 1984) und Hartmut M. Griese (1979) sprechen von „Erwachsenensozialisation“ im Lebenslauf. Vertreter der Erwachsenenbildung wie Horst Siebert sind demgegenüber daran interessiert, das „Erwachsenenpädagogische“ der Biographieforschung „präziser ‚auf den Punkt‘“ zu bringen, und sehen dies „Pädagogische“ im „thematische(n) Bezug der Lerngeschichte“ (Siebert 1985a, 17), um hierfür den Bildungsbegriff zu beanspruchen. Der Begriff der Bildung veranlaßt, den Lebenslauf als aktive, selbstbewußte Auseinandersetzung mit der Umwelt und als Erfahrungs- und Reflexionsprozeß zu begreifen; der Blick wird damit mehr „auf die Zukunft des Menschen, seinen Lebensplan, die Aufgaben und Interessen, die er noch vor sich hat“, gerichtet (28). „Lebenslauf als Bildungsprozeß ist also mehr als eine bloße Lerngeschichte“ (ebd.; s. a. H. Tietgens in: Siebert 1985b, 10; aus der praxisbezogenen Literatur vgl. Meueler 1982; Gudjons u. a. 1986).

In die Zeit Ende der 70er Jahre, Anfang der 80er Jahre fallen auch die kurz zu erwähnenden einschlägigen Veröffentlichungen in der *Allgemeinen Pädagogik*, die anthropologisch-hermeneutisch vorgehen (Loch 1979; Maurer 1981) und den Auftakt zu einer „narrativen Pädagogik“ bilden (Baacke/Schulze 1979).

Aus der Sicht kirchlicher Bildungsverantwortung und *Religionspädagogik* ist auf der Synode der EKD in Bethel 1978 die These vertreten worden, daß „wir selbst (als Erwachsene, Verf.) und die von uns geschaffenen Lebensverhältnisse das Problem der Erziehung sind“ (Nipkow 1979, 22, im Original kursiv). „Unsere Kinder finden uns vor: unsere Wertorientierung und unseren Lebensstil, unser Engagement und unsere Gleichgültigkeit, unseren Glauben und unseren Unglauben. Eine Sinnkrise der Erziehung wird nie durch die Kinder hervorgerufen“ (ebd.). 1982 habe ich dann die erste von vier religionspädagogischen Grundaufgaben, die ich „lebensbegleitende, erfahrungsnahe Identitätshilfe“ genannt hatte (1975, 101ff.), als „Sinnerschließung im Lebenslauf und Lebensalltag“ weiter entfaltet (1982a, 45ff.). Bislang hatte sich die religionspädagogische Theorie auf Kindheit und Jugend beschränkt; nun sollten „Lebenslauf und religiöse Lebenslinie im Erwachsenenalter“ (99ff.) sowie „die zerbrechlichen Wege religiöser Sinnvergewisserung und die kirchliche Arbeit mit Erwachsenen“ (119ff.) systematisch in die Religionspädagogik einbezogen werden. Die herkömmliche Religionspädagogik und die kirchliche Erwachsenenbildung wurden miteinander verschränkt. Ähnlich, wie es zur selben Zeit J. H. Knoll konstatieren

mußte, war auch ich auf religionspädagogischer Seite auf ausländische Anregungen angewiesen. Verarbeitet wurden aus der Lebenslaufforschung verschiedene Theorienansätze: mit Daniel J. Levinson (1979 [1978]) ein Entwurf, der ähnlich wie R. Havighurst die Lebensphasen von Entwicklungsaufgaben her expliziert und zwischen „stabilen Phasen“ und „Übergangsphasen“ unterscheidet; mit Roger L. Gould (1979/1978) ein psychoanalytischer Ansatz; aus kognitiv-struktureller Sicht die Theorie der „Glaubensentwicklung“ James W. Fowlers, die nach mehrjährigen Vorarbeiten soeben (1981) erschienen war (zur Mehrperspektivität der Ansätze vgl. bes. Schweitzer 1987).

Die „Entdeckungs- und Verwendungszusammenhänge der Frage nach den Erwachsenen“ (hierzu Nipkow 1987a, 9-14) sind in der Religionspädagogik jenseits und diesseits des Atlantiks jeweils etwas anderes. Auf dem nordamerikanischen Kontinent stand und steht die Lebenslaufforschung erstens im Kontext der Erfordernisse der Lebensberatung und Krisenbewältigung. Sie gehört dem breiten Strom „Humanistischer Psychologie“ an und spiegelt das Bedürfnis nach einer begleitenden seelischen Hilfe. Der Grund der Zuversicht in die entsprechende Literatur ist darin mitbegründet, daß Lebenskrisen wissenschaftlich vorhersehbar zu sein scheinen („predictable“, G. Sheehy 1976). Mit verschwimmenden Grenzen reiht sich in diese Literatur zweitens die allgemein religiös getönte oder auch stärker christlich gefärbte Literatur mit dem Interesse an der Förderung spirituellen Wachstums und religiöser Entwicklung ein. Für mich bildet demgegenüber der Perspektivenwechsel im Generationenzusammenhang den Ausgangspunkt, in Abgrenzung von jener Problemverschiebung, die die Jugend zum gesellschaftlichen Problemfall macht und die Erwachsenenengesellschaft dadurch salviert. M. a. W.: Der Zugang zu den Erwachsenen war und bleibt nach wie vor gesellschafts- und kirchenkritisch ausgerichtet. Daraus erwuchs positiv ein Konzept generationsübergreifenden Lernens (1982a; 1987a, 10ff.). Die Wende zur Biographie wuchs mithin stärker aus den Verantwortlichkeiten in den religionspädagogischen Praxisfeldern hervor. Dies zeigt sich des weiteren daran, daß Brücken zwischen Lebenslaufforschung und Lehrerforschung zu schlagen versucht wurden (Nipkow 1982b; Bichl 1987). Inzwischen hat der Gedanke einer zusammenfassenden Theoriebildung unter der Perspektive lebensbegleitender Bildung Gestalt angenommen (Nipkow 1990).

II. Die Wiederentdeckung des Bildungsbegriffs in Erwachsenenbildung, Pädagogik und Religionspädagogik

Hans Tietgens schreibt, daß er es für die *Erwachsenenbildung* 1970 gewagt habe, „in den ‚Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung‘ von der ‚Selbstentdeckung‘ als Bildungsaufgabe“ zu sprechen (in: Siebert 1985b, 9). Die

bildungstheoretisch orientierten Neufassungen von „Erwachsenenbildung als Bildungshilfe“ (Siebert 1983) bzw. als „Suchbewegung“ (Tietgens 1986) sind bekannt.

In der evangelischen *Religionspädagogik* hat man hier und da immer am Bildungsbegriff festgehalten (Preul 1973, 1980, 1992; Nipkow 1975 I, 1988, 1990; Lämmermann 1985; Biehl 1991; Adam 1992; auf katholischer Seite Englert 1985). Aber man schwamm damit zunächst gegen den Strom.

Zwar hat in der *Pädagogik* Heinz-Joachim Heydorn (1979/80) die gesellschaftskritisch-progressiven Momente des klassischen Bildungsbegriffs des 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts für unsere Zeit im Blick auf den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Bildung und Macht nachdrücklich festzuhalten versucht. Bildung zielt für Heydorn auf die Einheit von individueller Selbstbestimmung und Humanisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse.

In der Didaktik hat Wolfgang Klafki sein didaktisches Konzept unverändert seit den 60er Jahren bis heute bildungstheoretisch begründet (1963ff.; 1985, 1991). Im übrigen aber blieb die Thematisierung des Bildungsbegriffs von der zweiten Hälfte der 60er bis zu Beginn der 80er Jahre sporadisch und eher lexikalisch (Blankertz 1974), historisch (Blankertz 1969; Nipkow 1977) und überblickshaft erinnernd (Pleines 1978). Erst seit Mitte der 80er Jahre setzt in breiterer Weise eine beachtliche „Rekonstruktion der Bildungstheorie unter den Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft“ (Hansmann/Marotzki 1988/1989) ein. Jetzt wird der Begriff der Bildung wieder zu einer programmatischen Frage an das Selbstverständnis der Allgemeinen Pädagogik (Tenorth 1986) und greift auf andere Diskussionskreise über, z. B. im Zwischenbereich von Pädagogik und Theologie (Czell/Mogge 1988; Preul/Scheilke/Schweitzer/Treml 1989) oder im Felde reflektierter Schulpraxis (Bildung. Jahreshft 1988, Friedrich-Verlag).

Die Parallelität ist auch jetzt nicht zufällig. Hier wie dort werden die Begriffe der Sozialisation, des Lernens und der Identität als zwar notwendig, aber unzureichend empfunden. Siebert kritisiert mit Recht die Formalität und Inhaltsneutralität des Lernbegriffs wie des Identitätsbegriffs. Was soll gelernt werden? Wozu soll gelernt werden? Welche Identitätsbalance ist inhaltlich relevant? Nach Siebert muß Identitätslernen bildungstheoretisch neu verstanden und aus einer einseitig sozialpsychologischen und soziologischen Sicht befreit werden (1985a, 27; 1985b, 103ff.). Der Begriff der Bildung stärkt die eigenständige pädagogische Sichtweise im Vergleich zur Psychologie, Soziologie und Sozialisationsforschung (Siebert 1985a, 17); er erlaubt ferner die Profilierung einer „pädagogischen Biographieforschung“ (ebd., Hervorhebung von mir).

III. Zum Zusammenhang von Lebensgeschichte und Bildung

Die bis jetzt skizzierten zwei Wendungen, die zur Lebensgeschichte und die zur Bildung, verweisen aufeinander. Der Zusammenhang von Lebensgeschichte und Bildung ist an sich keineswegs neu, sondern hat eine Geschichte. Volker Drehsen hat in dem Sammelband, den Walter Sparr jüngst unter dem Titel „Wer schreibt meine Lebensgeschichte?“ zu den Themen „Biographie, Autobiographie, Hagiographie“ herausgegeben hat (1990), die „Genese des biographischen Interesses aus dem Geist der Religion“ nachgezeichnet (33ff.). Drehsen hat hierbei herausgearbeitet, daß die biographische Funktion der Repräsentation der Individualität im Prozeß ihrer religiösen Bildung in der pietistischen Bewegung einen zentralen religiösen Ausdruck gefunden hat (47). Zwei Aspekte sind zu unterscheiden und aufeinander zu beziehen: der Aspekt der *Selbstbildung* – Biographie als lebensgeschichtlich entfaltete Selbstbildung – und der Aspekt der *lebensbegleitenden Bildung* der Betroffenen durch pädagogische und seelsorgerliche Hilfe und Begleitung – Biographie als intentional bildender Interaktions- und Kommunikationsprozeß.

Der erste Aspekt hebt auf die potentielle Mündigkeit des Individuums ab, auf verantwortliche Zurechenbarkeit bzw. Selbstverantwortung; der zweite Aspekt hat die Tatsache zur Voraussetzung, daß jeder Mensch verbesserungsbedürftig und verbesserungsfähig ist (Drehsen 54), so daß sich hieraus das Recht treuhänderischer pädagogischer bzw. religionspädagogischer Begleitung ableitet.

Für die Epoche des Pietismus ist letztlich Gott „Autor“ der Lebensgeschichte (Bayer 1980 in Aufnahme von J. G. Hamann). In Goethes „Wilhelm Meister“ ist dann die Autorschaft verlagert: Das bürgerliche Subjekt hat sich aus der umfassenden religiösen Semantik der Deutung des Lebenslaufs emanzipiert; der Lebensbereich der Religion ist einer neben anderen zur Bereicherung des persönlichen Bildungsweges. Die Welt des Pietismus wird für Wilhelm Meister zu einem Bildungsmedium neben Kunst, Theater, Natur, Wissenschaft, menschlichen Begegnungen, Handwerk.

Was aus dieser Problemgeschichte des Zusammenhangs von Lebenslauf und Bildung in unsere Zeit hinüberscheint und immer mehr von verschiedensten Seiten unterstrichen wird, ist die Notwendigkeit, lebensbegleitende Bildung an „Aufgaben“ festzumachen sowie an „generativen Themen“, wie Siebert in Anlehnung an Paolo Freire formuliert (Siebert 1985a, 17). Für Freire war Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre das Thema der Unterdrückung und Befreiung das generative Thema der Epoche; heute ist es das Thema des *Lebens*. Die Wendung zum Lebenslauf ist bereits ein Ausdruck dieses Themenwandels, der