

Wiltrud Gieseke

Wolfgang Schulenberg - 100 Jahre

Vortrag, 18. Juni 2020

© Oktober 2020

Gesellschaft zur Förderung der Bildungsforschung und Erwachsenenbildung e. V.

info@schulenberg-institut.de

Wolfgang Schulenberg – 100 Jahre

Vortrag von Prof. Dr. Wiltrud Gieseke am 18.06.2020

Der Vortrag von Prof. Dr. Wiltrud Gieseke sollte auf einer Veranstaltung des Schulenberg Instituts am 18. Juni 2020 an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg gehalten werden, als Teil eines auf verschiedene Jahresabschnitte verteilten Programms zur Würdigung des 100. Geburtstages von Wolfgang Schulenberg. Die durch die Corona-Pandemie bedingten Einschränkungen erlaubten leider keine Präsenzveranstaltungen. Frau Prof. Gieseke hat sich dankenswerterweise bereit erklärt, ihren Vortrag aus dem „Home-Office“ zu halten und aufzeichnen zu lassen. Bei dem folgenden Text handelt es sich bis auf redaktionelle Änderungen und die ergänzten Quellenangaben um den Mitschnitt des Vortrages.

Für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) war Schulenberg eine forschende, gestaltende und einflussnehmende Größe. Was seine Wirkung für das Fach betrifft, steht noch eine ausführliche und gründliche Auswertung aus. Dass es zu Schulenberg viele Wissenslücken gibt, lässt sich gegenwärtig an der fast leeren Eintragsseite zu seiner Person auf Wikipedia erkennen.

Mir geht es darum, für eine weitere historische Aufarbeitung einige Eckpunkte zu markieren, die bis in die Gegenwart wirken und noch nicht eingelöst sind. Denn es bestehen nach wie vor relevante Anknüpfungspunkte für Forschungsausrichtungen und konzeptionelle Arbeiten in der Bildungspolitik und im Feld selbst.

Wir sprechen dabei von seinen empirischen Arbeiten, die im Verbund mit Kollegen und Kolleginnen umgesetzt wurden und von seinen konzeptionellen Arbeiten, die darauf zielten, eine flächendeckende Weiterbildung zu sichern. Sein variabel zusammenstellbares Baukastenmodell für die individuelle Weiterbildung mit individuellen Möglichkeiten des Erwerbs von Zertifikatsabschlüssen sei dabei besonders erwähnt.

Zudem entwickelte er professionelle Initiativen für das Weiterbildungsfeld. Aber ebenso sind seine didaktischen Hinweise in Aufsätzen als auch seine bildungspolitischen Interventionen von hoher Bedeutung gewesen. Institutionell gesehen spielte die Volkshochschule für ihn eine entscheidende Rolle als öffentlich verantwortliche EB/WB-Institution.

Alle diese Initiativen hatten ein Fundament in einer historisch, zeitgeschichtlich unterlegten Perspektive, die auf Aufklärung und soziale Gerechtigkeit sowie Geschlechtergerechtigkeit fokussiert war und dieses unter dem Brennglas der Bildungszugänge und der Bildungsverläufe über die Lebensspanne betrachtete.

Entscheidender Ausgangspunkt, was die EB/WB betrifft, war das Interesse, jedem Individuum unabhängig vom Alter und Bildungsstand einen Zugang zur Bildung und beruflichen Weiterbildung zu ermöglichen. O-Ton Schulenberg:

„Vielmehr sehe ich die fundamentale Begründung der Erwachsenenbildung darin, dass hier etwas zu restituieren ist, was genuin zum Wesen des Menschen gehört, nämlich seine besondere Lernfähigkeit. In dieser besonderen Lernfähigkeit liegt wesentlich die Lernmöglichkeit jedes Menschen zur Selbstentfaltung und Selbstbestimmung gegründet und darüber hinaus die Möglichkeit einer humanen Gesellschaft für alle. Diese besondere Lernfähigkeit ist daher bei allen Menschen zu schützen, zu pflegen und wiederherzustellen,

wann und wo immer sie unterdrückt oder beschädigt wurde. (...). Aber diese Lernfähigkeit des Menschen umfasst alle Menschen und umfasst den Menschen in seinem ganzen Leben.“
(Schulenberg 1980, S. 22)

Im Lernen und Wissen liegt für Schulenberg ein Angelpunkt. Er geht davon aus, und dieses kann sozialhistorisch betrachtet nicht geleugnet werden, dass Lernen gesellschaftlich „rationiert“ wurde. Dies ist ein schöner Begriff, weil damit gesagt wird, viele könnten mehr, aber es wird nicht gewährt bzw. nicht unterstützt. Schulenberg sieht den wirksamsten Mechanismus dafür in der, wie er es nennt, „Internalisierung...“, durch welche den Betroffenen in ihrer biographischen Entwicklung gleichsam einimpft worden wäre, dass sie geringe intellektuelle Fähigkeiten besäßen und weniger lernfähig seien (Schulenberg 1980, S. 23). „Verstärkt wird dieser Prozess durch die Betonung des Ausgleichs durch vermeintliche soziale Prämien wie Entlastung, Schutz und Zugeständnisse an Emotionalität.“ (Hier spricht Schulenberg die Frauensozialisation an.) „Wird diese Rolle so internalisiert, dass die Betroffenen selbst daran glauben, dann wird die natürliche Lernfähigkeit unter diesem Glauben und bei dem damit verbundenen Mangel an Übung am Ende tatsächlich degenerieren.“ (ebenda, S. 23) Er verweist darauf, dass die gesellschaftlich-politischen Implikationen für Frauen, Angehörige bestimmter sozialer Milieus, andere gesellschaftlich-kulturelle Herkünfte sehr schnell sichtbar sind. Diese Diskussionen begleiten uns bis heute. Aber für Schulenberg ist, wie er es nennt, der horizontale Schnitt bei der Zuteilung von Lernen und Lernfähigkeit gleich wichtig. „Sie besagt, dass der Erwachsene weniger zu lernen habe und weniger lernen könne als Kinder und Jugendliche, und teilt diese Phasen sogar ziemlich genau ein.“ (ebenda, S. 23/24) Diese Annahme wird auch heute noch von vielen geteilt, auch wenn inzwischen die Weiterbildungspartizipation auch bei den über 50-Jährigen gestiegen ist. Das gilt besonders für die non-formale Bildung (vgl. BMBF 2019, S. 36). Die Auslegung der Lernfähigkeit wird dabei, was historisch belegt werden kann, immer angelehnt an die jeweilige gesellschaftlich nützliche Auslegung, die dann üblicherweise gesetzlich geregelt wird. Wenn die Situation es erfordert, operiert man ganz selbstverständlich mit dieser Anforderung. Und noch einmal Schulenberg: „Dieser Umschlag vom Erwachsenen, der als fertig gilt und darum nicht mehr prospektiv lernt, zu dem Erwachsenen, der selbstverständlich systematisch weiterlernt und gerade dadurch seine Mündigkeit und Kompetenz erhält, ist langfristig politisch entscheidend.“ (Schulenberg in Cube u. a. 1974, S. 97) Und heftiger: „Wer nicht bereit ist, in der Erwachsenenbildung ein über das Veränderungsmotiv hinausreichendes Potential an Können, Wissen und Fähigkeiten aufzubauen, der verrät gewollt oder ungewollt diejenigen, deren Emanzipation er zu fördern vorgibt.“ (ebenda, S. 98) Mit mehr Forschung in der Erwachsenenbildung erwartet Schulenberg nicht nur die Aufnahme eines „Akademisierungsbetriebs“, also die Einrichtung von Lehrstühlen und Studiengängen, sondern eine Weiterbildung der Weiterbildner, neue Umsetzungskonzepte als auch die Anforderung an die Hochschulvertreter/innen, Bezüge zu Praxissituationen herzustellen und Rücksichtnahmen auf die „Rezeptionsbedingungen der Praktiker, als auch das Herstellen von Kontexten zu den vorhandenen Wissensbeständen“ (Schulenberg 1982, S. 69). Wenn diese Beziehungen nicht hergestellt werden, macht es nach Schulenberg viele Forschungsarbeiten substanziiell wertlos (vgl. ebenda). Schulenberg empfiehlt mehr Vermittlung und Reziprozität mit dem Praxisfeld. Hier muss gegenwärtig wieder neu nachgedacht werden.

Vor diesem Hintergrund ist die 1972 formulierte Forderung, was die Professionalisierung betrifft, neu zu verstehen als notwendig langfristiger (inzwischen sehr langfristiger) Ansatz, um Professionalisierung in der EB/WB zielstrebig zu entwickeln. Dazu bedarf es entsprechend interessierter und dann auch engagierter Professionelle: „Bei der Professionalisierung [...] entsteht ein Beruf durch Selbststeuerung

der Personen, die ihn bereits wahrnehmen. Das setzt eine relativ hohe, durchweg wissenschaftliche Ausbildung und eine über die Ausbildung hinausgehende Verwissenschaftlichung der Tätigkeit selbst voraus.“ (Schulenberg 1972, S. 17) Es erfordert weiter ein stärkeres Interesse an der Wahrnehmung einer öffentlichen Aufgabe und an der damit verbundenen Mitsprache bezüglich der Gestaltung und Veränderung, wenn es darum geht, diese öffentliche Aufgabe zu gestalten oder zu verändern (vgl. ebenda, S. 17). Oder an anderer Stelle: „Die Erwachsenenbildung wird ihre öffentlichen Funktionen deutlicher artikulieren können und ihrer auch deutlicher bewusst bleiben. Sie wird gegenüber dem Staat (...) ihre Selbständigkeit stärker betonen und bewahren können.“ (ebenda, S. 18) Die Hoffnung war bei ihm, dass die verschiedenen Gruppen, „wenn es bestimmte Normen und Verpflichtungen der wissenschaftlichen Profession gibt“ (ebenda, S. 18), diese daraus erwachsenen Aufgaben auch wahrnehmen werden.

Zu seinen Arbeitsfeldern:

a) Bildungsforschung

Schulenberg hat drei aufeinanderfolgende Untersuchungen von den 1950ern bis in die 1970er Jahre vorgelegt, die miteinander verbunden sind durch die Frage, wie Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein zusammenhängen und welche Spezifika sich in den einzelnen Studien an Veränderungen aufzeigen lassen. Die zentrale Arbeit liegt sicher in der mittleren, umfangreichen Studie aus den 1960er Jahren, die gemeinsam mit Strzelewicz und Raapke entstanden ist und theoretisch und forschungsmethodisch breit angelegt ist (Befragung, Gruppendiskussionen und Intensivinterviews). Sie eröffnet die gesellschaftspolitische Diskussion unmittelbar verbunden mit Fragen zur sozialen Bildungsgerechtigkeit. Die Forschergruppe ordnet dabei verschiedene Vorstellungen über den „gebildeten Menschen“ im Spiegel der Befragten ein. Die sich öffnenden Tore zum lebenslangen Lernen über Beruflichkeit verweisen mit der Studie von 1979 auf ein neu formuliertes Interesse an instrumentellem Lernen.

Die Studien platzieren die Bildung zentral und sehen sie nicht als Nebenprodukt aus einer anderen Disziplin an.

Die erste Arbeit von Schulenberg, „Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung“ von 1957, ist im Grenzgebiet zwischen Soziologie und Pädagogik verortet und betont dabei die Unterscheidung in der Weise, dass sich die Soziologie mit dem Sozialen und die Pädagogik sich mit den Handlungen und mit den Ideen aus Forschungsperspektive beschäftigt. Für ihn damals war die Bildsamkeit ein Anknüpfungspunkt. Diesen Begriff setzt er mit Plastizität, Anpassungsfähigkeit und Lernfähigkeit gleich. Diese Begriffe bleiben ihm aber zu passiv. Die Nutzung der Lernpotentiale erweist sich eher bedingt als umsetzbar für die Einzelnen durch die besonderen Anforderungen im Erwachsenenalter (Arbeit, Familie etc.). Sie fransen sich aus, wie er es nennt, das heißt, sie können sich im Alltagsvollzug nicht voll entfalten.

In der Gruppendiskussion legt er drei Ebenen der Beschäftigung mit Bildung durch die Befragten frei:

1. Man muss immer für Bildung offen sein
2. Es bestehen keine überzeugenden Beziehungen zu bestimmten Inhalten
3. Ein hoher Rang kommt der Selbstwertschätzung und Selbstverwirklichung zu

Wissen und Ratio haben bei Schulenberg einen hohen Rang. Erwachsenenbildung auf Lebensnähe und Hobby zu beschränken, für eine solche Reduzierung von Potentialen steht er nicht ein.

Die Entwicklungen sind aber von, wie er es nennt, „geschichtlichen Kräften“ bestimmt, die beim Kind noch das Wachsen, auch erweitert um das Jugendalter, hin zum Erwachsenen sehen. Aber für den Erwachsenen wird die Beweglichkeit geschwächt durch Gefühle der Entmutigung. Auch verfestigen sich Grundeinstellungen, heute würde man sagen Muster des Denkens und Handelns, in Form von Praktiken. Vorurteile oder festgefahrene Stereotypen ersetzen mögliche, sich auch durch Lernen ausdifferenzierende Emotionsmuster.

Der Berufseintritt spielt dabei insgesamt eine entscheidende Rolle. Die häufig ins Spiel gebrachten Bildungsinteressen ergeben für ihn noch nicht den Sprung, um faktisch zu partizipieren.

Interessant ist, dass Schulenberg bereits in dieser Arbeit, die auf der Basis von Gruppendiskussionen entstanden ist, mehrere Ebenen von gesellschaftlichem Bewusstsein über Bildung in Vorformen identifiziert, die an das Selbstbild und das Selbstbewusstsein geknüpft sind. Die folgenden Studien verfolgen die Analysestränge des Bildungsbewusstseins und des beruflichen Einstiegs bzw. der familiären Situation weiter. Sie tauchen aber in dieser frühen Arbeit bereits auf.

Insgesamt suchen diese konzentriert aufeinander aufbauenden Studien ihresgleichen. Diese Studien, die mehr als Leitstudien sind, bilden ein zentrales Fundament für die Teildisziplin der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Sie waren das Markenzeichen der Oldenburger Positionierung der EB/WB für lange Jahrzehnte und sind gegenwärtig noch in der Lehre präsent.

Die zweite umfassende Studie „Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein“, die 1973 u.a. als Taschenbuchausgabe erscheint, belegt, wie gesellschaftliches Bewusstsein abhängig ist von den Lebenslagen und, damit zusammenhängend, abhängig von den gesellschaftlichen Möglichkeiten an Bildung zu partizipieren. Am bekanntesten ist die Frage in der Studie, ob man einen gebildeten Menschen kennt und woran man dies festmacht. Die Studie unterscheidet im Ergebnis zwischen „sozialdifferenzierenden Bildungsvorstellungen“ (Bildung als Merkmal des sozialen Status) und „personaldifferenzierenden Bildungsvorstellungen“ (Bildung als rein persönliches Merkmal, z.B. Toleranz, Herzengüte oder besonderes Wissen und Können).

Ein zusammenfassender Kern dieser Bearbeitung findet sich im Folgenden:

„Aus einer gehobenen Sozialschicht und günstigen ökonomischen Verhältnissen zu stammen, Eltern mit höherer Schulbildung und dazu vielleicht noch die nötige Protektion zu haben, in einer mittleren und großen Stadt zu wohnen, männlichen Geschlechts und evangelisch oder konfessionslos zu sein, erleichtert sicher nicht in jedem Einzelfall, wohl aber im Ganzen die Wahrnehmung der prinzipiell allen offen stehenden Bildungschancen. Umgekehrt häufen sich die Hindernisse für die Angehörigen der unteren Schichten und bei ungünstigen finanziellen Bedingungen, bei relativ kurzfristiger Schulbildung und beruflicher Immobilität der Eltern, bei Bewohnern kleiner und kleinster Ortschaften, bei Katholiken sowie Frauen und Mädchen. Das gleiche gilt schließlich für alle, die im Erwachsenenalter noch Bildungs- und Ausbildungsziele nachholen wollen, die sie in ihrer Jugendzeit nicht erreichen konnten.“

(Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1973, S. 215)

Die neuralgische Stelle und ein wichtiger Einstieg in eine kontinuierliche Partizipation an Weiterbildung scheint der Berufsbeginn zu sein. Die Studie von 1979 von Schulenberg mit Loeber, Loeber-Pautsch und Pühler konstatiert ein neues instrumentelles Verhältnis zur Weiterbildung, speziell der beruflichen Weiterbildung, die im damaligen Diskurs eine neue Bedeutung bekam. Eine Typologie der Bildungsbereitschaft konnte statistisch gesehen nicht formuliert werden, aber eine Annäherung daran.

Unterschieden wurde zwischen aktiver Weiterbildungsteilnahme (10%), gelegentlicher Weiterbildungsteilnahme (25%), den nicht Teilnehmenden mit positiver Einschätzung der Weiterbildung (50%) und den Desinteressierten und Ablehnenden (15%). Gegenüber den Erhebungen von 1954 und 1958/60 ist das Bildungsbewusstsein 1979 stärker ausgeprägt. Dieses wird auf die allgemeine Bildungsreformdiskussion zurückgeführt. Die Studie unterscheidet zwischen biographischen Aspekten wie Herkunft, dem Geschlecht und der Schul- und Berufsausbildung und situativen Faktoren wie beruflicher Stellung, Arbeitssituation, familiärer Situation, Lebensalter und Wohnregion. Damit löst sich der Ansatz aus der Klammer, dass alle Entwicklungen in der frühen Biographie vermeintlich bereits festgelegt sind. Die angesprochenen Tendenzen zur Instrumentalisierung meinen nicht nur die berufliche Weiterbildung, sie finden aber aus diesem Bereich heraus Anschlüsse und schließen Perspektiven der Lebensgestaltung mit ein. Die Studie weist ebenso auf den Einfluss der Angebotsstruktur in den Programmen der EB/WB hin. Ohne inhaltliche Anregungen keine Aktivitäten.

Die Autorinnen und Autoren formulieren so: „Im ganzen schwindet aber die Bereitschaft, Bildungsungleichheit als privates Geschick zu verstehen. Das Bildungsbewusstsein erweist sich in seiner empfindlichen Verknüpfung mit den persönlichen Lebenschancen als ein wesentliches Element des gesellschaftlichen Bewusstseins [...] [So (W.G.)] erscheint das Bildungsbewusstsein als ein von Erfahrungen und konkreten Einschätzungen gehärteter Kern gesellschaftlichen Bewusstseins.“ (Schulenberg u. a. 1979, S. 233)

Interessant sind besonders die offen kommunizierten negativen Schulerfahrungen. Dafür gibt es einen wichtigen interpretativen Hinweis: „Die Schule ist unter den Institutionen, in denen der Staat von jedem persönlich erlebt wird, die einzige Institution, die nicht kurativ gegenüber dem Erwachsenen (wie etwa Sozial-, Gesundheits- und Altersfürsorge)“ (ebenda, S. 234) in Erscheinung tritt, sondern chancenvergebend und zuteilend wirkt. Der Schulabschluss gilt als soziales Merkmal. Beachtung findet in dieser Studie das Geschlecht im Verweis auf die Familie und die verminderten Möglichkeiten der Frau unter diesen Bedingungen. Diesen Faden nehmen die aufeinander folgenden Studien von Friebel (1993, 1999, 2008) aus den 1990er Jahren und im ersten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts wieder auf. Für mich setzt Friebel die intensive Forschung von Schulenberg, bei dem er auch anknüpft, fort.

b) Strukturbildungsvorschläge:

In der Reformzeit um 1970 waren Schulenberg und natürlich auch andere aktiv. Aber wenn man die Schriften heute liest, ist keiner so konsequent in der Präzisierung und auch konzeptionell neben der empirischen Grundlegung tätig wie Schulenberg. Besonders der Strukturplan Weiterbildung (Schulenberg u. a. 1975) und das Baukastenmodell Schulenbergs (1968) mit zertifizierbaren Abschlüssen nach dem Fachkonzept mit freier Kombinationsmöglichkeit haben hier Gewicht.

Unter seiner Leitung erarbeitet eine Gruppe Professoren unter punktueller Einbeziehung des Deutschen Volkshochschul-Verbands (DVV) und dessen Pädagogischer Arbeitsstelle (PAS) ein Strukturmodell für die Volkshochschulen. Die Volkshochschule, so der Ansatz, war geplant als das öffentliche Weiterbildungszentrum in der Region. Mit anderen öffentlich finanzierten Bildungsinstitutionen sollten Kooperationen geschlossen werden, so mit den Kammern, den Fortbildungseinrichtungen der Behörden, den kirchlichen Trägern und den Gewerkschaften über die gemeinsame Arbeitsstruktur „Arbeit und Leben“. Mit den freien Weiterbildungseinrichtungen und Organisationen sollten Koordinationen möglich sein (Schulenberg u. a. 1975, S. 51ff). Im Sinne des §26b des Grundgesetzes sollte die

Erwachsenenbildung zur freien Entfaltung der Persönlichkeit beitragen. Dazu war für die Institution die Freiheit der Lehre, der Informations- und der Programmgestaltung notwendig. Dieses alles bei Bindung an Recht und Gesetz, d.h. Freiheit durch demokratisch legitimierte Träger. Durch investiven Mitteleinsatz strebte man ein flächendeckendes Angebot an. Dafür wurden Maßdaten wie Unterrichtseinheiten und Weiterbildungsdichte (jährliche Unterrichtseinheiten in Kursen auf 1000 Einwohnern) eingeführt. Die Anstellung hauptberuflicher Mitarbeiter*innen sollte über mehrere Nachholstufen umgesetzt werden. Begleitet werden sollten die Ergebnisse durch Prüfung regionaler, sozialer und curricularer Defizite. Die Arbeit stellte man sich mediengestützt und begleitet durch Bildungs- und Lernberatung vor. Angestrebt waren langfristige Angebote und Dienstleistungen für die Bevölkerung in den Regionen. Damit ist ein Modell umrissen, was aus heutiger Sicht in vielen Bundesländern, wenn auch nicht durchgängig, angeglichen wurde.

Wichtig waren die durch Zahlen vorgegebenen Umsetzungsmöglichkeiten, die gesetzliche Kraft bekommen konnten. Darum ging es Schulenberg besonders. Er meinte es vor dem Hintergrund seiner empirischen Analysen ernst.

Die langfristigen Kurse lagen ihm, wie auch Strzelewicz, sehr am Herzen. Sie konnten durch entsprechende Projektvorhaben an der PAS des DVV – heute das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) – für verschiedene Sprachen mit anerkannten Zertifikaten und für Naturwissenschaften ebenso in Angriff genommen werden. Ein Zertifikat für Politik scheiterte in dem pädagogischen Ausschuss des DVV. Damals verband man politische Aufklärung nicht vorrangig mit Wissen über Demokratie, man ging davon aus, dass soziale Bewegungen und Reflexionen von Erfahrungen in der Arbeit zum Erfolg im Sinne demokratischer sozialer Strukturen führen würden. Manchmal wünscht man sich heute, es gäbe mehr Wissen über das Regelwerk der Demokratie und die Wirkung autoritären Denkens im Unterlaufen von wertschätzender Förderung von Individuen.

c) Mitarbeit an Weiterbildungsgesetzen

Besondere weitere Aufarbeitung ist noch notwendig für sein Mitwirken an der gesetzlichen Entwicklung, besonders in Niedersachsen. Dafür sei auf die Arbeit von Gierke und Loeber-Pautsch (2000) verwiesen. Hier lohnt sich weitere Forschung, auch als Vorbereitung auf ein mögliches Bundesgesetz.

Wolfgang Schulenberg, der am 6. Juni 100 Jahre alt geworden wäre, hat empirisch umfassend, bildungspolitisch vorantreibend, strukturbildend und professionell fordernd für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung gearbeitet, mit Wirkung bis in die Gegenwart und darüber hinaus. Durch ausgewiesene Forschung, in Übernahme ethischer und sozialer Verantwortung und durch Reflexivität im Wissen erbrachte er eine hohe Forschungs- und Entwicklungsleistung für die EB/WB. Er übersetzte diese in gesellschaftliche, bildungspolitische Anforderungen und hatte dabei die individuellen Beschwerden der Erwachsenen, was Lernen betraf, immer im Blick. Er unterschätzte die Potentiale der Individuen nicht. Aber im Wissen um die Habitusgrenzen und komplexen Vorurteilsschranken, was Lernen im Erwachsenenalter betrifft, war er gleichzeitig Realist. Er wusste, wie groß die Gegenkräfte gegen eine organisierte Erwachsenenbildung/Weiterbildung sind.

Denn auch gegenwärtig wird der Begriff „lebenslanges Lernen“ noch immer gerne diskreditierend verwendet.

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke hatte von 1992 bis 2013 den Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin inne und ist seit April 2013 dort Seniorprofessorin der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Studium in Oldenburg (1. Lehramtsprüfung 1970) und Berlin (Diplom in Erziehungswissenschaften 1973), 1973 bis 1980 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV (heute DIE), Promotion in Münster 1980, 1980 bis 1989 akademische Rätin an der Universität Oldenburg, dort 1987 Habilitation, 1989 Vertretungsprofessur für Politische Weiterbildung/Frauenbildung in Bremen.

Literaturverzeichnis

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht*. Bonn: BMBF.
- Cube, A. von (1974). *Kompensation oder Emanzipation? Ein Dortmunder Forumgespräch über die Funktion der Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen*. Bonn: Deutscher Bildungsrat (Empfehlungen der Bildungskommission).
- Friebel, H. (1993). *Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Friebel, H. (1999). *Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der "Moderne"*. Opladen: Leske + Budrich.
- Friebel, H. (2008). *Die Kinder der Bildungsexpansion und das "Lebenslange Lernen"*. Augsburg: Ziel.
- Gierke, W. B. & Loeber-Pautsch, U. (2000). *Die pluralen Strukturen der Erwachsenenbildung. Zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Niedersachsen*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Gieseke, W. (2018). Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt, A. von Hippel (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1052-1067). Wiesbaden: Springer.
- Schulenberg, W. (1957). *Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Eine Untersuchung im Grenzgebiet zwischen Pädagogik und Soziologie*. Stuttgart: Enke.
- Schulenberg, W. (1968). *Plan und System: Zum Ausbau der deutschen Volkshochschulen*. Weinheim u. Berlin: Beltz.
- Schulenberg, W. (1972). *Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann.
- Schulenberg, W. (1980). Soziologische Aspekte der Legitimationsproblematik in der Erwachsenenbildung. In: J. Olbrich (Hrsg.) (1980), *Legitimationsprobleme in der Erwachsenenbildung* (S. 18-34). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schulenberg, W. (1982). Wissensproduktion und Wirkungsgefüge. Überlegungen zu den Veränderungen in der Erwachsenenbildungsforschung. In: H. Becker u.a. (Hrsg.): *Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung* (S. 65-72). Braunschweig: Westermann.
- Schulenberg, W., Dikau, J., Raapke, H.-D., Strzelewicz, W., Weinberg, J. & Wiebecke, F. (1975). *Strukturplan für den Aufbau des öffentlichen Weiterbildungssystems der Bundesrepublik Deutschland*. Köln: Kohlhammer.
- Schulenberg, W., Loeber, H.-D., Loeber-Pautsch, U., Pühler, S., unter Mitarb. von H. Driesen und W. Scharf (1978). *Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Eine empirische Untersuchung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schulenberg, W., Loeber, H.-D., Loeber-Pautsch, U. & Pühler, S. (1979). *Soziale Lage und Weiterbildung*. Braunschweig: Westermann.
- Strzelewicz, W., Raapke, H.-D. & Schulenberg, W. (1973). *Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige Untersuchung in Westdeutschland. Gekürzte Taschenbuchausg.* Stuttgart: Enke.

Herausgegeben durch die
Gesellschaft zur Förderung der Bildungsforschung und Erwachsenenbildung e. V.
info@schulenberg-institut.de

Redaktion & Layout:
Willi B. Gierke
Gerald Schwabe

© Oktober 2020
Alle Rechte vorbehalten
Veröffentlichung und Bearbeitung nur mit Genehmigung des Herausgebers