

Erwachsenenbildung zwischen Affirmation und Kritik

Joachim Dikau

I

In der Volkshochschule der Bundesrepublik haben seit einigen Jahren die jahrzehntelangen Auseinandersetzungen über Ziele und Begründung der Erwachsenenbildung einem an der Praxis orientierten Bemühen um konkrete curriculare und methodische Reformen Platz gemacht. Zugleich scheint sich auch in der westdeutschen Öffentlichkeit mehr und mehr die Einsicht durchzusetzen, daß die Einrichtungen der Erwachsenenbildung notwendige und integrierte Bestandteile eines modernen Schul- und Bildungssystems sind. Steigende Teilnehmerzahlen in den Bildungsveranstaltungen für Erwachsene, positive Stellungnahmen von Selbstverwaltungskörperschaften, Verbänden und staatlichen Institutionen, erhebliche personelle und finanzielle Investitionen und ein wachsendes Interesse von Studierenden an einem erwachsenenpädagogischen Ausbildungsgang bestätigen den Eindruck, daß man die Förderung der Erwachsenenbildung als selbstverständlich akzeptiert. Die kritische Frage aber nach ihrer Funktion und ihrer gesellschaftspolitischen Bedeutung wird dabei in den Hintergrund gedrängt.

Im Zuge dieser Entwicklung haben sich die Einrichtungen der Erwachsenenbildung weitgehend konsolidiert. Die großen Grundsatzdiskussionen über ihr „Wesen“, ihr Selbstverständnis und ihre Aufgaben, die die theoretische Reflexion der fünfziger Jahre belebten und noch manches von dem bildungsoptimistischen Phatos aus der Volkshochschulbewegung der Weimarer Zeit erkennen ließen, sind inzwischen verstummt. Es scheint, als ob ein vorläufiger Konsens die Köpfe frei gemacht hat für die Lösung konkreter und praktischer Fragen: Nach sinnvollen Arbeitskonzepten, nach brauchbaren und erprobten Studienprogrammen, nach den Möglichkeiten erwachsenengemäßer Zertifikate und Diplome, nach neu zu entwickelnden Lehrmethoden unter Berücksichtigung der Ergebnisse der Lernforschung und nach der Einsetzbarkeit moderner technischer Hilfsmittel im Unterricht. Kriterien der Rationalisierung und der Effizienz gewannen in der Planung an Gewicht, die Steuerungsfunktion der aktuellen Hörernachfrage wurde mehr und mehr erkannt, und die Notwendigkeit eines differenzierten und systematisierten Angebots sowie der damit verbundene höhere personelle und

sachliche Aufwand verlangten nach stärkerer rechtlicher und finanzieller Absicherung.

Die Volkshochschulen und andere Einrichtungen der Erwachsenenbildung haben heute eine öffentlich anerkannte Funktion innerhalb unseres gesellschaftlichen Systems. Mit den notwendigen Maßnahmen zur Berufsertüchtigung, zur Fort- und Weiterbildung, zur Funktionärschulung und zur speziellen Qualifizierung leisten sie das, was von der Mehrheit ihrer Adressaten von ihnen erwartet wird¹⁾. Sie tragen dazu bei, daß die Wirtschaft produktiver, das berufliche Schicksal des Einzelnen erträglicher, sein Konsumstatus höher und die Gesellschaft dynamischer wird (sofern man dabei an die Möglichkeiten des individuellen Aufstiegs denkt). Die Frage nach den politischen und gesellschaftlichen Voraussetzungen aber, denen dieses Streben nach Leistung, Aufstieg und Anpassung unterliegt, wird ebenso wenig gestellt wie die nach der Berechtigung der Erwartungen, die man den Einrichtungen der Erwachsenenbildung entgegenbringt.

Erst in allerjüngster Zeit ist in der theoretischen Diskussion wieder das Problem aufgegriffen worden, ob angesichts dieser Entwicklung eine emanzipatorische politische Erwachsenenbildung überhaupt noch zu leisten sei²⁾. Der angebliche Konsens ist damit erneut in Frage gestellt, und in diesem neuen Licht scheint die Zielproblematik bisher mehr verdrängt als geklärt. Gerade die letzten Jahre der Unruhe im Schul- und Bildungswesen, die die scheinbar perfekt funktionierenden Einrichtungen unserer Gesellschaft kritisch daraufhin abklopfte, wie weit es mit ihren proklamierten demokratischen Prinzipien noch stimmt, gingen auch an der Erwachsenenbildung nicht spurlos vorbei. Ein neues Verständnis von dem, was heute unter „Bildung“ zu verstehen sei, bezog bewußt das Streben nach gesellschaftlicher Veränderung als unabdingbare Komponente mit ein. Es stützt sich auf die Erfahrung, daß ohne eine solche Veränderung eine Emanzipation des Menschen letztlich nicht möglich ist.

So scheint es auf den ersten Blick, daß die Erwachsenenbildung wieder einmal an einem Wendepunkt steht. Die vorherrschende Tendenz des letzten Jahrzehnts, dem Menschen zur individuellen Bewältigung seiner beruflichen und wirtschaftlichen Probleme zu verhelfen, die durch den rapiden technischen und sozialen Wandel entstanden sind, bedarf der Ergänzung durch einen aufklärerisch politischen Akzent, durch den ihm deutlich wird, welchen ökonomischen und gesellschaftlichen Determinanten dieser Wandel unterliegt und wo es diese selbst zu verändern gilt. Hier muß sich die deutsche Erwachsenenbildung der prüfenden Frage stellen, ob sie bisher tatsächlich einen klaren Weg zwischen Anpassung und Widerstand gefunden hat und wie sie mit dem Spannungsfeld zwischen Demokratie und Ideologie fertig geworden ist, in dem sie sich heute bewegt. Sicherlich wird sich nicht eindeutig beantworten lassen, ob sie innerhalb dieses Spannungsfeldes in der Lage war, eine kritische Position zu beziehen, oder ob sie diese umging in der Anpassung an eine Kultur, die Herbert Marcuse³⁾ als „affirmativ“ bezeichnet hat. Dazu sind einige Hypothesen zu entwickeln, nachdem das Spannungsfeld abgesteckt ist: Zunächst durch die Gegenüberstellung von zwei Extrempositionen, die gegenwärtig innerhalb der theoretischen Diskussion große Geltung beanspruchen können und zugleich die Skala neuer Ansätze zu begrenzen vermögen, danach durch einen geschichtlichen Rückblick, der die Kritik erleichtern hilft, indem er darauf verweist, daß diese Auseinandersetzung in der deutschen Erwachsenenbildung nicht erst von heute ist.

Vor einigen Jahren hat in zwei gewichtigen Gutachten der Deutsche Volkshochschulverband das Aufgabenverständnis der Erwachsenenbildung unter den Bedingungen der Dienstleistungsgesellschaft zu definieren versucht⁴⁾. Ausgehend von den empirisch ermittelten Bedürfnissen der Adressaten nach Information, nach Kommunikation und nach Kompensation sollte die Volkshochschule darauf zielen, Hilfe zu geben, und zwar bei dreierlei Bemühungen: Hilfe für das Lernen, für die Orientierung und Urteilsbildung und für die Eigentätigkeit⁵⁾. Damit war der Aufgabenkreis einer modernen „Volkshochschule neuen Typs“ im wesentlichen umschrieben⁶⁾. Man ging davon aus, daß diese es „mit im Prinzip mündigen Menschen zu tun“ habe und deshalb dafür sorgen müsse, daß „die Freiheit der Lehre . . . mit der freien Entscheidung des Bildungspartners“ verbunden werde⁷⁾. So wie „die Orientierung . . . dazu verhelfen (solle), sich einerseits an neue Lebensbedingungen anzupassen und andererseits den Spielraum der freien Entscheidungsmöglichkeiten zu nutzen“, so sollte die Volkshochschule versuchen, „in den Studien- und Aussprachekreisen zum Widerspruch herauszufordern, Meinungen zu konfrontieren und das Problembewußtsein zu wecken und zu schärfen“⁸⁾. Damit erschöpfen sich die Ausführungen über einen möglichen kritischen Ansatz im Gutachten von 1966, und der einzige Hinweis auf einen gesellschaftspolitischen Bezug ist der, daß die „Hilfe zur Selbstbildung . . . immer auch Politische Bildung“ sei⁹⁾.

Auf die gleiche Grundlage haben sich Joachim Knoll und seine Mitarbeiter vor einigen Jahren in ihrem dreibändigen Werk über die deutsche Erwachsenenbildung gestellt¹⁰⁾. Im Rahmen ihres bildungspolitischen und didaktischen Konzepts, das durch seine Konsequenz und seine pragmatische Formulierung allorts Beachtung gefunden hat, versuchen sie ihre zentrale These zu erhärten, daß die „Erwachsenenbildung am Wendepunkt“ stehe und nunmehr einen Schlußstrich unter eine Vergangenheit zu ziehen habe, die die Praxis mit ideologischen Ansprüchen auf verhängnisvolle Weise belastet hat. Schon der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, der — auch nach Meinung von Knoll — mit seinem Gutachten von 1960 die Neuorientierung der sechziger Jahre eingeleitet hat¹¹⁾, habe trotz seiner geistigen Bindung an die kulturkritischen Ansätze der Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit die entscheidenden Wege gewiesen in eine Zukunft, die von wissenschaftlichen Erkenntnissen, von größtmöglicher Öffentlichkeit der Bildung, von den Ansprüchen der Technik und Wirtschaft, von erhöhten Ausbildungsforderungen und von der Notwendigkeit zu intensiver „Lebenshilfe“ gekennzeichnet ist. Doch während dieser Deutsche Ausschuß die von ihm geforderte „Volkshochschule neuen Typs“ noch an die traditionellen Verpflichtungen der späten zwanziger und frühen fünfziger Jahre band, weisen Knoll und Siebert diese als historischen Ballast zurück, der ihnen höchstens als Rechtfertigung bestehender Unzulänglichkeiten und als Hemmnis einer Durchsetzung moderner Konzepte erscheint. Den neuen Ansätzen zur Reform der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik, die sie, orientiert an den absehbaren Trends unserer Industriegesellschaft, in ihrem ersten Band aufschlußreich dokumentieren, stellen sie vielmehr im zweiten Band die Situation im anderen Teil Deutschlands gegenüber¹²⁾, in dem die Erwachsenenbildung den Weg in die Zukunft entschiedener und konsequenter gegangen ist. Zwar wird nicht übersehen, daß für die Entwicklung der Erwachsenenbildung in der DDR die Aner-

kennung der Prämissen des Marxismus-Leninismus die wesentliche weltanschauliche Grundlage geschaffen hat, doch zeichnen die industriestaatlichen Erfordernisse in allen Systemen weitgehend gemeinsame Entwicklungslinien vor, die so oder so notwendig sind und an denen letztlich niemand vorbeigehen kann. Hier scheint der Beweis erbracht, daß erst der Bruch mit der Geschichte einer zukunftsorientierten Entwicklung den Weg freimachen kann — wobei man allerdings gerade am Beispiel der DDR bei genauerer Betrachtung das technokratische Konzept erkennt, das jedem beliebigen Herrschaftsinteresse verfügbar gemacht werden kann.

So stellt sich dann der dritte Band mit dem neuen Konzept des „Dritten Bildungsweges“ ganz auf die aktuellen Anforderungen der heutigen Gesellschaft ein, und sein Kernstück ist jener „Bochumer Plan“, der als pragmatischer Entwurf einer neuen Volkshochschule anzusehen ist¹³⁾: Neue Studienpläne für Erwachsene, zugeschnitten auf die Bedürfnisse einer Dienstleistungsgesellschaft, die von beruflicher Mobilität, von gesellschaftlicher Dynamik und von vielfältigen Kommunikationschancen gekennzeichnet ist, stehen im Mittelpunkt. Sie ebnen den Weg zu einer „Mittleren Reife für Erwachsene“, die zwar kein neues Berechtigungssystem mit einer Garantie für beruflichen Aufstieg installiert, immerhin aber Selbstbestätigung und öffentliche Anerkennung für den verschafft, der sich den Mühen dieses Bildungsganges unterzieht. Der Weg ist geöffnet für die Angehörigen aller Schichten, und er stützt sich auf ein bildungspolitisches Konzept, das die moderne Leistungsgesellschaft, bestimmt von den Normen und Wertvorstellungen der neuen und breiteren Mittelschichten, so nimmt wie sie ist: Aufstiegsorientiert, leistungswillig, kooperationsfreudig, kommunikationsbereit, berufsbezogen und weltoffen. Es ist ein Konzept, das darauf verzichtet, die Grundelemente unserer Gesellschaft kritisch in Frage zu stellen; es macht die Volkshochschule eindeutig zur Mittelklasseninstitution, und es wird damit auch den vermeintlichen Hörerbedürfnissen gerecht — sofern die hier unterstellten gesellschaftlichen Prämissen richtig sind.

Genau das aber ist zu bestreiten vom Standpunkt eines Autors, der sich mit den ökonomischen Bedingungen unserer heutigen gesellschaftlichen Ordnung nicht zufrieden geben kann, weil diese Ordnung die von ihr selbst postulierten Grundwerte — Freiheit, Chancengleichheit, Selbstbestimmung und Menschenwürde — nicht in der Realität respektiert. Obwohl sich das äußere Erscheinungsbild der kapitalistischen Klassengesellschaft angesichts der Vollbeschäftigung, der steigenden Realeinkommen, der Verbesserung der Arbeits- und Ausbildungsbedingungen, der Erweiterung der Aufstiegschancen und der Erhöhung der sozialen Sicherheit wesentlich gewandelt hat, gehört diese traditionelle bürgerliche Klassengesellschaft keineswegs der Vergangenheit an. Denn nach wie vor stehen die Interessen des Kapitals nicht nur zu den Bedürfnissen der breiten Mehrheit der Bevölkerung weitgehend im Gegensatz, sondern sind auch von entscheidendem Einfluß auf die wirtschaftlichen Investitionen und darüber hinaus auf das, was in anderen Bereichen des politischen und gesellschaftlichen Lebens geschieht. Der schöne Schein einer dynamischen Gesellschaft, die jedem legitimen Bedürfnis eine Befriedigung, jeder Fähigkeit eine Entfaltungschance und jedem Tüchtigen Aufstieg verheißt, erweist sich schnell als trügerisch, wenn man das Ausmaß der Vermögensakkumulation, die Zementierung der Klassengliederung und den massiven Druck zur Anpassung an die vorgegebenen Leistungsforderungen und Herrschaftsverhältnisse

in die kritische Betrachtung mit einbezieht. Wird das System aber daraufhin durchschaut, dann reicht als Hilfe zur Emanzipation des Menschen eine affirmative Erwachsenenbildung, die sich den Geboten einer vorgeblich nivellierten Mittelstandsgesellschaft unterwirft, nicht mehr aus. Dann muß sie Möglichkeiten finden, für diejenigen etwas zu tun, die in unserem System zu kurz gekommen sind und — sofern dieses Phänomen gesellschaftlich begründet ist — auch immer zu kurz kommen werden. Die Erwachsenenbildung erhält dann wieder jene kompensatorische Funktion, die leicht in Vergessenheit gerät, wenn man sich allein auf ihren sonst durchaus notwendigen komplementären Charakter konzentriert¹⁴⁾.

In den letzten Jahren ist vor allem Oskar Negt mit einem Ansatz hervorgetreten, den er als eine neue Theorie der „Arbeiterbildung“ verstanden wissen will¹⁵⁾. Damit stellt sich Negt in seinem Konzept der Erwachsenenbildung bewußt auf jene Bevölkerungsschichten ein, die man auch in unserer hochindustrialisierten Gesellschaft als unterprivilegiert betrachten muß. Es sind diejenigen Schichten, für die die Leistungs- und Verhaltensforderungen der „Dienstleistungsgesellschaft“, die heute im allgemeinen zum Maßstab erwachsenpädagogischer Aktivitäten geworden sind, nur bedingt zu gelten scheinen. Zahlreiche neuere Untersuchungen haben sich mit ihrer Situation auseinandergesetzt und die verschiedenartigen gesellschaftlichen und sozialpsychologischen Determinanten des Unterschichtenverhaltens zu erklären versucht¹⁶⁾: Die Einflüsse eines fremdbestimmten industriellen oder administrativen Arbeitsprozesses, der charakterisiert ist durch die Weisungsabhängigkeit und die Unüberschaubarkeit eines straffen autoritären Reglements; die Benachteiligung hinsichtlich der Konsumchancen und der sozialen Sicherheit gegenüber anderen unselbständigen Schichten; die prägenden Einwirkungen einer Familienatmosphäre, die den Bedingungen der industriellen Arbeitswelt zu entsprechen scheint; das besondere Sprachverhalten durch die Verwendung restringierter Codes; die Begrenzung der Kommunikationsmöglichkeiten auf einen engeren Verwandten- und Kollegenkreis; die Fremdbestimmung der Freizeittätigkeit durch das Angebot der Massenmedien; die autoritären Formen der familiären Erziehung mit ihrem ausgeprägt repressiven Sanktionsrepertoire. Die schulische Benachteiligung der Unterschichtenkinder durch das andersgelagerte Sprach- und Lernverhalten ist bekannt, und die Beziehungen zum öffentlichen Leben, zu Staat, Gesellschaft und Politik gleichen dem undefinierbaren Verhältnis zu einer fremden und unzugänglichen Welt, der man zwar eine für die eigene Existenz verhängnisvolle Bedeutung zuerkennt, die aber selbst sich dem eigenen Einfluß entzieht.

Erkennt man auf Grund dieser Untersuchungen an, daß es auch heute noch ein spezifisches Unterschichtenverhalten gibt, daß mit der vorherrschenden affirmativen Einstellung der breiten bürgerlichen Mittelschichten zu Bildung, Gesellschaft und Beruf nicht in Einklang zu bringen ist, so resultiert daraus, daß die Erwachsenenbildung hier ihre Grenze finden muß, wenn sie allein mit denjenigen Bildungsinhalten und Lehrmethoden operieren will, die sie durch den Umgang mit Angehörigen der Mittelschichten als erprobt ansehen kann. „Arbeiterbildung“ in diesem Sinne behält damit auch in der Gegenwart eine entscheidende Funktion, wengleich dabei die Frage zu stellen ist, wen man in der heutigen Gesellschaft als Adressat dafür ansehen muß. Die „Arbeiterschaft“ nämlich, die sich früher innerhalb der bürgerlichen Klassengesellschaft durch die unselbständige Handarbeit

und durch ein gemeinsames proletarisches Schicksal eindeutig abgrenzen ließ, ist heute nicht mehr in gleicher Weise homogen: Während große Teile der qualifizierten Facharbeiter ihre Bildungsbedürfnisse, ihre Aufstiegserwartungen und auch ihr Gesellschaftsbild an den Mittelschichten orientieren, gilt das, was neuere empirische Untersuchungen über das Verhalten der Unterschichten aussagen, auch für die große Masse der Angestellten in den modernen Verkaufszentren und Großraumbüros. So wenig aber einzelne äußere Merkmale den Adressatenkreis der „Arbeiterbildung“ zu kennzeichnen vermögen, so wenig überzeugende Hinweise gibt es dafür, daß sich hier ein revolutionäres Potential für eine radikale Veränderung unserer Gesellschaft finden ließe, das als Grundlage für eine fruchtbare handlungsmotivierende politische Bildungsarbeit angesehen werden könnte. Die einzig mögliche Chance für eine emanzipatorische Arbeiterbildung scheint vielmehr dort zu liegen, wohin auch Negt verweist¹⁷⁾: In ihrem Bemühen um konkrete Lebenshilfe für den „Arbeiter“ geht die Erwachsenenbildung verständnisvoll ein auf die von ihm erlebten Konflikte in der Familie und am Arbeitsplatz, und sie verdeutlicht dann den Zusammenhang solcher subjektiver Konflikterlebnisse mit ihren weitgehend gesellschaftlichen Bedingungen und Voraussetzungen, sofern dieser Zusammenhang objektiv besteht. „Soziologische Phantasie“ zu entwickeln, die dem Einzelnen seine subjektive Not als kollektives Schicksal selbst erkennen hilft und damit die gesellschaftlichen Widersprüche sichtbar werden läßt, wäre dann eine Aufgabe für eine Erwachsenenbildung, die sich bewußt der Situation des arbeitenden Menschen auch in den Unterschichten stellt und die um der Verbesserung seiner individuellen Lage willen auf eine Veränderung ihrer gesellschaftlichen Bedingungen selbst drängen muß.

In diesem Sinne hat Oskar Negt seine Konzeption aufgebaut, die die bestehende gesellschaftliche Ordnung nicht schlechthin als vorgegebenen und unantastbaren Rahmen seiner Bildungsbemühungen zugrunde legt, sondern diesen selbst der Kritik unterwirft. Es mag strittig sein, ob er mit diesem Ansatz die heutigen Möglichkeiten emanzipatorischer Arbeiterbildung in einer Phase der industriellen Hochkonjunktur und der damit verbundenen allgemeinen Zufriedenheit nicht überzieht. Wichtig ist aber, daß er die gesellschaftskritischen Intentionen der politischen Linken in konkrete Bildungsmaßnahmen umzusetzen sucht, nicht indem er sie als Ort einer vereinseitigenden und letztlich dezisionistischen Agitation benutzt (womit er sich selbst für eine kritische pädagogische Theorie und Praxis disqualifizieren würde), sondern indem er danach strebt, die Bereitschaft zum Fragen nach den geschichtlichen und gesellschaftlichen Hintergründen der heutigen individuellen Misere zu wecken. Auch die Tatsache, daß Negt bei seiner Gesellschaftsanalyse weitgehend auf eine marxistische Interpretation des „objektiven“ Geschichtsverlaufs rekurriert, bedeutet noch nicht, daß er aus diesem Interpretationsschema eine einzig richtige Theorie der Arbeiterbildung macht. Er knüpft lediglich an die motivierenden Interessen und Bedürfnisse des Arbeiters an¹⁸⁾, gibt den entscheidenden Anstoß zum Aufdecken der gesellschaftlichen Ursachen individueller Konflikte und sucht den Einzelnen zur Kritik an bestimmten Erscheinungen des kapitalistischen Systems und schließlich am System selbst anzuregen. Dabei wird das Gegenbild einer besseren — d. h. Mündigkeit und Autonomie sichernden, Herrschaft und Privilegien ausschließenden — Gesellschaft der heutigen Wirklichkeit konfrontiert, nicht aber als zwangsläufiges Ergebnis eines unaufhaltsamen Geschichtsprozesses, den die Arbeiterschaft als objektiv

richtig erkennen und mit dem sie sich also verbünden muß, sondern als Utopie, als Möglichkeit einer freieren und vernünftigen Welt, die allein den Maßstab für die Kritik an der heutigen Wirklichkeit zu setzen vermag¹⁹⁾. Und damit weist er mit der Kritik am gesellschaftlichen status quo zugleich auf die Notwendigkeit solidarischer Aktionen für eine bessere Gesellschaft hin, doch bleibt durch die dialektische Verschränkung von Reflexion und Engagement das kritische Bewußtsein hier immer im Spiel, wenn es ihm um eine handlungsmotivierende politische Arbeiterbildung geht.

Vom Standpunkt einer kritischen und emanzipatorischen Arbeiterbildung, wie Negt sie in seiner Konzeption vertritt, scheint es nun zunächst einmal leicht, die Bemühungen der Volkshochschulen um eine offene und verbindende Erwachsenenbildung als unkritisch und affirmativ abzutun. So hat auch Oskar Negt, soviel er im übrigen die Anstrengungen der „freien Erwachsenenbildung“ um die Gewinnung von Arbeiterhörern anerkennt, sein „Arbeiterbildungs“-Konzept bewußt von dieser „bürgerlichen“ Erwachsenenbildung abgesetzt²⁰⁾. Denn gerade ihre Offenheit für alle Bevölkerungsschichten und ihr breites Veranstaltungsprogramm machen diese in den Augen ihrer Kritiker zu jenem bürgerlichen Bildungsbetrieb, der einerseits den individualistischen und utilitaristischen Intentionen des aufstiegswilligen Kleinbürgertums entgegenkommt und sich andererseits jener „zweckfreien“ Beschäftigung mit den Werten einer „geistigen Welt“, einer gepflegten bürgerlichen „Kultur“ verschreibt, die sich über die banalen alltäglichen Probleme der hochentwickelten Zivilisation erhebt²¹⁾. Emanzipatorische Arbeiterbildung aber steht zu diesen beiden Zielen in krassem Gegensatz, und die Tatsache, daß auch die Bildungsarbeit der Gewerkschaften Berufsförderung und Funktionärschulung in den Vordergrund geschoben hat, wertet diese Bereiche nach Negt noch keineswegs auf. Sie beweist vielmehr, wie weit die revisionistische gewerkschaftliche Bildungspraxis selbst schon dem affirmativen bürgerlichen Bildungsdenken verhaftet ist, zumal auch sie die beiden Ebenen der „Zweckschulung“ und der „Gesinnungsbildung“ strikt voneinander trennt²²⁾.

Liest man nunmehr die Konzeption des Dritten Bildungsweges bei Knoll, so gewinnt man den Eindruck, daß das Urteil Negts über die unkritischen Intentionen der freien Erwachsenenbildung von einer Gegenposition aus bestätigt werden soll. Denn hier kommt ein Exponent der von Negt als „bürgerlich“ apostrophierten Erwachsenenbildung zu Worte, der mit guten und überzeugenden Argumenten das zu verteidigen sucht, was Negt als antiemanzipatorische Unzulänglichkeit der bürgerlichen Bildungsarbeit entlarvt. Mit der Anerkennung der gesellschaftlichen Bedingungen nämlich, denen die Bildungs- und Aufstiegswilligen unserer Dienstleistungsgesellschaft unterworfen sind, setzt der Ansatz von Knoll zugleich die ökonomischen und politischen Prämissen dieses Systems absolut. Indem er glaubt, die Neuorientierung der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik an den vielfältigen Anforderungen der Gegenwart und Zukunft nur dadurch realisieren zu können, daß er jeden Bezug zur Geschichte verwirft, beraubt er sich selbst eines wesentlichen Instruments der Gesellschaftskritik²³⁾. Denn damit sanktioniert er letztlich jene unhistorischen Verfahrensweisen und Gesellschaftsinterpretationen, die Negt als Charakteristikum der bürgerlichen Erwachsenenbildung mit Recht kritisiert²⁴⁾, zumal ihnen auch das emanzipationshemmende Fehlen eines Geschichtsbewußtseins beim heutigen Arbeiter entspricht. So werden die affirmativen Züge der bürgerlichen Erwachsenenbildung nur verstärkt, weil diese sich

selbst an ihrem vermeintlichen Wendepunkt jenen gesellschaftskritischen Zug entzieht, der auch ihrer genuinen Idee einst wesenseigen war.

III

An dieser Stelle gilt es nun, in einem historischen Rückblick der Frage nachzugehen, ob die von den Vertretern emanzipatorischer Arbeiterbildung erhobene Pauschalkritik, die die Ansätze „bürgerlicher“ Erwachsenenbildung schlechthin als unkritisch und unpolitisch abtun will, wirklich deren ursprüngliche Intentionen trifft. Verfolgt man nämlich die Entwicklung der bürgerlichen Erwachsenenbildung bis zu ihren Anfängen im beginnenden 19. Jahrhundert zurück, so stößt man hier auf den gleichen gesellschaftskritischen Zug, der heute leicht übersehen wird, wenn sich die Betrachtung allein an einem affirmativen Zerrbild bürgerlichen Bildungsdenkens orientiert. Denn was dieser Bildungsbegriff einst war, als er in der Ideenwelt der politischen Aufklärung, der Deutschen Klassik und des Neuhumanismus entstand, in einer Zeit, die von den großen Emanzipationsbewegungen des aufstrebenden Bürgertums gekennzeichnet war, ist nicht vergleichbar mit dem, was aus ihm nach dem Scheitern der Achtundvierziger-Revolution und während der Stabilisierung der bürgerlichen Gesellschaft um die Jahrhundertwende geworden ist. Das Ideal der „Allgemeinen Menschenbildung“, das den aufklärerischen Postulaten der Mündigkeit und Selbstbestimmung entsprach, war einst der Ausdruck des Protestes des liberalen Bürgertums gegen eine Gesellschaft, die geprägt war von der Unfreiheit des Absolutismus, von den berufsständischen Privilegien und von den frühkapitalistischen Prinzipien der ökonomischen Zweckmäßigkeit und der Nützlichkeit. Herwig Blankertz hat eindringlich aufgezeigt²⁵⁾, wie sich auch im Denken Wilhelm v. Humboldts die Idee von der Freiheit und Mündigkeit der Personen nur realisieren ließ in kritischer Haltung gegenüber dem herkömmlichen Ständestaat und dem auf dessen Erfordernisse zugeschnittenen Berufsausbildungswesen mit seiner ausbeuterischen und herrschaftserhaltenden Funktion. Die Verantwortung des mündigen Bürgers im Bereich von Politik und Staat behielt Humboldt dabei immer im Blick, doch den Weg zur vernünftigen Gestaltung von Staat und Gesellschaft sah er allein in der Realisierung mündiger Vernünftigkeit im Individuum. Klaus Mollenhauer arbeitete vor einigen Jahren heraus²⁶⁾, wie sich in diesem klassischen Bildungsbegriff unter dem Einfluß des liberalen Denkens im wirtschaftlich gesicherten und unabhängigen Bürgertum jener Epoche mit diesem kritischen Ansatz zugleich jenes individualistische oder — wie er es nennt — „private“ Moment verband.

Erst mit dieser liberalistischen Wendung ins Private aber setzte Humboldt sich für jene Isolierung des Raums der Bildung und der Humanitas von den öffentlichen Ansprüchen der Politik und der Arbeitswelt ein, die sich von seinen Epigonen leicht in eine Flucht vor der Wirklichkeit und vor den Herausforderungen des industriellen und demokratischen Zeitalters ummünzen ließ. Die Freiheit des Geistes und der allgemeinen Bildung schienen nunmehr allein in einem von den Ansprüchen des Banalen und Alltäglichen, des Beruflichen und Nützlichen freien Raum realisierbar, in dem man die erstrebte Kultivierung und harmonische Entfaltung der Individualität in ihrer Totalität noch als möglich ansah. Und hier blieb man auch — weitab von Geschäft und Politik — im Kreise der „Gebildeten“ unter sich. Die neuhumanistische Bildungskonzeption, die ursprünglich die kritischen Ideen bürgerlichen Emanzipationsstrebens den überlieferten Standesprivi-

legien entgegengestellt hatte, erhielt somit selbst mehr und mehr einen aristokratischen Zug. Sie wurde zur Rechtfertigung politisch-gesellschaftlicher Abstinenz und damit zur verbindenden Ideologie einer wirtschaftlich souveränen, die „Bildung“ zu ihrem Statussymbol erhebenden, bürgerlichen Schicht, die es allerdings nicht als Inkonsequenz empfand, die ökonomische Fundierung ihrer Unabhängigkeit durch ein enges Bündnis mit den wirtschaftlich, politisch und gesellschaftlich herrschenden Mächten abzusichern. Kritik aber wurde mit diesem Rückzug ins Private und Esoterische auf ästhetische Stilkritik reduziert, Politik blieb ein schmutziges Geschäft, das der gebildeten Elite nicht angemessen war, und den wirtschaftlichen Lebensbereich, der mit der Überwindung der Zunftordnung nicht nur vermehrte Mobilitätschancen bot, sondern zugleich Voraussetzungen zur Konsolidierung neuer Machtpositionen und Abhängigkeitsverhältnisse enthielt, überließ man sich selbst.

In der Literatur ist vor allem durch Willy Strzelewicz nachgewiesen worden²⁷⁾, wie gerade diese politisch-gesellschaftliche Abstinenz die Ursache dafür war, daß sich das gebildete Bürgertum in Deutschland immer wieder für die Zwecke anti-aufklärerischer und restaurativer Kräfte einspannen ließ. Und das zeigte sich vor allem in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts, als nach dem Scheitern der Märzrevolution die emanzipatorischen Bewegungen der vierziger Jahre zusammengebrochen waren. Die darauffolgende Festigung konservativer und feudalistischer Herrschaft hat dann eine erneute politische Entfaltung der in den Strömungen der Romantik und des Jungen Deutschland freigesetzten Energien verhindert. Das deutsche Bürgertum zog sich in diejenigen beiden Bereiche zurück, in denen es sich auch in Zukunft von politischen Einflüssen weitgehend unbehelligt wähnte: Einerseits in den abgeschirmten und exklusiven Raum einer „zweckfreien“ ästhetischen und literarischen Bildung, andererseits in das Feld technischer und wirtschaftlicher Aktivität, das gerade in der Zeit des Realismus und der rapiden Industrialisierung besondere Entfaltungschancen bot. Immer aber ließ sich die politische Ordnung so respektieren wie sie war, sofern man sich hier mit den herrschenden Mächten zu arrangieren verstand. Und das, was sich dann noch mit dem Begriff der bürgerlichen „freien Volksbildung“ verband, war inzwischen zu jenem affirmativen Treiben entartet, das mit Recht die Kritik neuerer Strömungen in der Erwachsenenbildung gefunden hat.

Von den Emanzipationsbewegungen des Vormärz, vom Geist der alten bürgerlichen Handwerker- und Arbeitervereine, von den Ideen einer politischen Veränderung im Zusammenhang mit einer Entfaltung der produktiven Kräfte in der Industrie, von einer Besinnung auf die Notwendigkeit der Hilfe für den Menschen in Zeiten des Umbruchs und der Unsicherheit war in diesem „freien Volksbildungswesen“ der Jahrhundertwende nichts mehr zu spüren. Der aufklärerische Fortschrittsoptimismus, der einst die Triebfeder für den Durchbruch der Vernunftsidee und mit ihm schließlich auch für den „Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“ gewesen war²⁸⁾, war jetzt zum naiven Glauben an die unausweichliche Verbesserung und Verschönerung der Welt durch die Fortschritte der Technik und der Wirtschaft verblaßt. Dem positivistischen Denken, das für die Haltung des Bürgertums dieser Zeit bestimmend war und das mit der vernünftigen Erkenntnis und Anerkennung der Kausalbeziehungen in der Natur deren technische Beherrschung ermöglicht hatte, blieb der Blick für die irrationalen Voraussetzungen geschichtlich-gesellschaftlicher Prozesse verstellt²⁹⁾.

Die bürgerliche Gesellschaft, so wie sie war, schien keiner Kritik mehr zu bedürfen, und der wilhelminische Staat erschien dem Bürgertum selbst als höchste Form der Objektivierung des Geistes und der Kultur. Das liberale Volksbildungswesen, von Johannes Tews' „Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung“ bis hinüber zu den volkstümlichen Veranstaltungen der Universitätsausdehnungsbewegung, pflegte die Verbreitung der hehren bürgerlichen Kulturgüter, deren objektiver Bildungsgehalt und „Bildungswert“ unbestritten schien. Die didaktische Frage aber nach dem Sinn dieses Bildungsangebotes für den Adressaten wurde gar nicht erst gestellt; man sah sie als genauso überflüssig an wie eine Aufgabe des Postulats der strikten politischen und gesellschaftlichen Abstinenz, mit der sich auch die wissenschaftspopularisierende Universität die Basis für jene radikale Fragehaltung entzog, die Wissenschaft und Forschung erst begründet und den naiven Glauben an eine voraussetzungslose Objektivität der Tatsachen erschüttert. Gesellschaftliche Kritik blieb aus, und die Möglichkeit einer rationalen Reflexion der politischen, sozialen und wirtschaftlichen Abhängigkeiten in diesem System war verbaut.

Gegen dieses bürgerliche Wissenschafts- und Bildungsverständnis mußte nunmehr die aufstrebende Arbeiterbewegung ihren Protest artikulieren. Denn diese befand sich von der Mitte des Jahrhunderts an in einer ähnlichen Situation wie einst das Bürgertum an seinem Beginn. Jetzt war sie es, die den alten emanzipatorischen Bildungsbegriff für sich in Anspruch nahm und mit ihm ihr eigenes Streben nach Veränderung der Gesellschaft und Abbau der überkommenen Privilegien verband. Ihr Interesse war gegen die bürgerliche Herrschaft gerichtet, die — anders als die Feudalherrschaft früherer Jahrhunderte — zwar eine rationale Rechtfertigung ihrer als „vernünftig“ und zweckmäßig verteidigten Ordnung vorzubringen wußte, aber damit immer weniger auf das Verständnis der Arbeiterbildungsvereine stieß. Arbeiterbildung, die vom Bürgertum getragen und auf Integration der Arbeiter in diese Gesellschaft gerichtet war, wurde in ihrer politischen Absicht frühzeitig durchschaut. So formierten sich mit dem Bewußtwerden ihrer Klassensituation die meisten Bildungsvereine der Arbeiter schließlich zur Sozialdemokratischen Partei, die alle Maßnahmen der Arbeiterbildung ihrer politischen Zielsetzung unterstellte. Damit war eindeutig die Kampfstellung proletarischer Arbeiter- und Erwachsenenbildung bis in die zwanziger Jahre unseres Jahrhunderts hinein gegen die bürgerlich-kapitalistische Gesellschaftsordnung festgelegt, die ihrerseits nicht mehr zu bieten hatte als den auf Affirmation gerichteten Volksbildungsbetrieb, der strikt zwischen der angeblich zweckfreien Verbreitung von Kulturgütern und einer auf Anpassung und Abrichtung zielenden Berufsausbildung unterschied.

Der I. Weltkrieg aber und die großen kulturkritischen Bewegungen kurz nach der Jahrhundertwende haben auch innerhalb der bürgerlichen Volksbildungsarbeit mit dem Vorherrschen der unkritischen kulturverbreitenden Tendenzen Schluß gemacht. Zunächst an methodischen und didaktischen Fragen ansetzend, entzündete sich die Diskussion schließlich mehr und mehr an der Frage nach der bildungstheoretischen Begründung und der Wirksamkeit dieses bisher unreflektierten Bildungsbetriebs. Die sogenannte „Neue Richtung“ im freien Volksbildungswesen, die sich in den ersten beiden Jahrzehnten durchsetzen konnte, entwickelte mit der neuen Volkshochschule ein bürgerliches Gegenmodell, das sich nicht nur durch neue individualisierende und intensivierende Methoden, sondern vor allem auch durch eine kritische theoretische Konzeption von dem traditionellen Volksbil-

dungswesen unterschied. Es liegt heute nahe, in der kritischen Rückblende die Volkshochschulbewegung jener Zeit mit dem Hinweis auf den Einfluß der Ideen der Neuromantik, der Lebensphilosophie und der Jugendbewegung abzutun und aufzuzeigen, wieviel sie für die Ausbreitung der für unsere jüngste Geschichte verhängnisvollen Volksgemeinschaftsideologie beigesteuert hat. Denn in der Entwicklung der Theorie der Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit wurde mehr und mehr auch der Anspruch postuliert, durch Volksbildung zur „Volk-Bildung“ beizutragen, die politisch und gesellschaftlich divergierenden Kräfte in der neuen Volkshochschule zusammenzuführen und damit der befürchteten „Zersetzung“ des Volkes entgegenzuwirken. Mit diesem Anspruch, der sich von den faschistoiden Tendenzen innerhalb der bürgerlichen Volkshochschulbewegung leicht mißbrauchen ließ, hat sich die Volkshochschule schließlich übernommen, und je mehr sich die Vertreter der „Neuen Richtung“ einer politischen Utopie verschrieben, die der Praxis keine geeignete Basis mehr bieten konnte, desto mehr gerieten sie in den Sog der weltanschaulichen Auseinandersetzungen jener Zeit, deren Ergebnis schließlich der freien Erwachsenenbildung selbst ein vorläufiges Ende setzte.

Wenn die heutige deutsche Erwachsenenbildung zwischen sich und diesem Abschnitt ihrer Geschichte bewußt eine Trennungslinie zieht, dann distanziert sie sich von den ideologischen Tendenzen jener Zeit zu Recht. Sie muß allerdings andererseits auch erkennen, daß die Intentionen und didaktischen Ansätze der „Neuen Richtung“ nur vor dem Hintergrund der unkritischen verbreitenden Volksbildung der Jahrhundertwende richtig zu würdigen sind. Dann aber wird deutlich, daß zumindest von den führenden Theoretikern der „Neuen Richtung“ — z. B. von Bäuerle, v. Erdberg, Weitsch und Picht ³⁰⁾ — auf die Verwässerung und Verflachung bürgerlichen Bildungsdenkens mit dem Rückgriff auf die genuine Bildungsidee des Neuhumanismus geantwortet worden ist, und das heißt: Mit der Besinnung auf den geistigen Ursprung der bürgerlichen Emanzipation. Der Gedanke der Individualität der sich bildenden Person, ihrer freien und allseitigen Entfaltung und Ausreifung rückte in den Anfängen der „Neuen Richtung“ wieder in den Mittelpunkt der bildungstheoretischen Reflexion. Doch wieder war mit dem kritischen Ansatz auch gleich das „private“ Moment mit im Spiel. Und dieser liberalistischen Grundkonzeption entsprach ein betonter Bezug auf die Erneuerung von Volk und Nation, nicht aber im Sinne jener organologischen Konzeptionen, wie sie die „völkisch-romantische Bewegung“ innerhalb des Volkshochschulwesens vertrat, sondern immer in dialektischer Verflechtung mit dem Postulat der Freiheit des Individuums.

Um den geschichtlichen Tatsachen besser gerecht zu werden, wäre nunmehr eine weitere Differenzierung unter der Vielfalt der späteren Strömungen mit Berücksichtigung der sich verschärfenden weltanschaulichen Gegensätze innerhalb der „Neuen Richtung“ angebracht. Auch ein Blick auf die reformpädagogischen Ansätze, wie sie etwa von Flitner und Nohl in Thüringen die Praxis befruchtet haben ³¹⁾ und später neue sozialpädagogische Impulse für die Volkshochschularbeit lieferten, würde das Bild abrunden. Doch für den hier entwickelten Zusammenhang interessiert allein, daß die Theorie der Erwachsenenbildung bei der Konzeption und beim Aufbau der Volkshochschule in der Weimarer Zeit den kritischen Ansatz des bürgerlichen Bildungsbegriffs wieder aufgegriffen hat, allerdings unter Einbeziehung des alten individualistischen Moments, das wieder-

um den zunehmenden Einfluß antiaufklärerischer Volksgemeinschaftsideologie selbst nicht verhindern konnte.

Die Praxis der Erwachsenenbildung aber blieb von den hochgestochenen Auswüchsen dieser Theorien weitgehend unberührt, und das wurde immer deutlicher mit ihrer zunehmenden Konsolidierung im Verlauf der Weimarer Zeit. Es gab Einrichtungen, die sich zu hervorragenden Modellen für pädagogisch besonnene Reformkonzeptionen erwiesen, während andere weitgehend den Betrieb kopierten, den die alte verbreitende Volksbildung in diese Zeit hinüberrettete. Wieder andere aber entwickelten ein Unterrichtsprogramm, das neue, in sich klar strukturierte, Bildungswege eröffnete, mit denen den modernen Herausforderungen durch die Wandlungen in der Berufswelt und in der Gesellschaft zu begegnen war ³²⁾. Von diesen Konzepten, die sich gegen Ende der zwanziger Jahre weitgehend durchsetzen konnten, erinnern manche an die Vorstellungen, die heute den Grundstudienprogrammen, den Zertifikatskursen, dem Bochumer und dem Schulenberg-Plan, den „Arbeit-und-Leben“-Kursen zugrunde liegen. Die Entwicklung der „Volkshochschule neuen Typs“ hat also schon damals begonnen, und sie stand eigentlich schon um 1925 an ihrem Wendepunkt. Hans Tietgens hat mit seinen Materialien erst unlängst nachgewiesen, daß die großen Themen der fünfziger Jahre, die die Diskussion über die Grundprobleme der Erwachsenenbildung bestimmten, schon gegen Ende der Weimarer Zeit in der aktuellen Kontroverse standen ³³⁾. So kommt man nicht umhin, die Phase von 1925 bis 1960 — markiert etwa durch die „Prerower Formel“ einerseits ³⁴⁾ und durch das Gutachten des Deutschen Ausschusses andererseits — als eine Einheit zu sehen, die allerdings durch die Ära der nationalsozialistischen Herrschaft durchbrochen worden ist. Aber selbst diese Unterbrechung gehört als Wirkung und als Bedingungsfaktor in den Zusammenhang dieser Zeit: Denn letztlich war sie eine der Konsequenzen, auf die die Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft, für die die Auseinandersetzungen innerhalb der Volkshochschulbewegung nur ein Ausdruck war, hinauslaufen mußte. Auch in den weltanschaulichen Kontroversen der späten Weimarer Zeit waren jene Kräfte deutlich zu erkennen, die sich als Repräsentanten einer präfaschistischen Ideologie oder einer unkritisch organisierenden Technokratie erwiesen und durch ihr Zusammengehen dem spätkapitalistischen System die Wendung der dreißiger Jahre brachten.

IV

Was für die heutige Erwachsenenbildung und für die Auseinandersetzung über ihren Bezug zur Gesellschaft aus dieser geschichtlichen Rückblende entnommen werden kann, ist zunächst vor allem zweierlei: Zum ersten wurde deutlich, daß es in allen Phasen der Neubesinnung auf ihre Aufgabe und ihre Begründung immer wieder zentral um den Menschen ging, dessen Anspruch auf Autonomie, auf Entfaltung und auf Emanzipation — was immer man darunter verstehen mag — gegenüber blinder volksbildnerischer Geschäftigkeit, bürokratischem Formalismus-gesellschaftlichem Anpassungsdruck und wirtschaftlicher Ausbeutung entschieden zu vertreten ist. Es ist eine Verpflichtung, die mit jedem Ansatz emanzipatorischer Pädagogik und mit dem ursprünglichen Verständnis auch des bürgerlichen Bildungsbegriffs essentiell verbunden ist.

Zum zweiten hat sich gezeigt, daß die Besinnung auf den Menschen und auf die Möglichkeit seiner mündigen und autonomen Entfaltung immer abstrakt bleiben

muß, wenn sie die konkreten Fremdbestimmungen, Herrschaftszwänge, Ungleichheiten in der Verteilung der Chance und die gesellschaftlichen Barrieren nicht mitbedenkt. Eine Erwachsenenbildung, die sich ihrer ursprünglichen und traditionellen Aufgabe verpflichtet weiß, kommt um eine kritische Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Bedingungen, die die Möglichkeiten des Menschseins letztlich reduzieren, nicht herum. Sie muß kritisch und politisch sein.

Aber auch diese Aussage ist noch zu allgemein. Der kurze geschichtliche Rückblick bedarf hier noch einer Ergänzung; denn das liberale Bildungskonzept, bei dem die profiliertesten Vertreter bürgerlicher Erwachsenenbildung in ihrem Bemühen um die Autonomie der Person immer wieder landeten, ging von keiner konkreten Analyse unserer Gesellschaft aus. Für die ökonomischen und politischen Bedingungen des arbeitenden Menschen, die weitgehend erst seine Bildungseinstellungen, seine Hoffnungen, seine Erwartungen und sein Gesellschaftsbild begründen, brachten sie nicht das Verständnis auf, das man nur im tätigen, kontinuierlichen und solidarischen Zusammenwirken bei der Arbeit oder in der Wohngemeinschaft gewinnt. Erdberg hatte noch diesen Zugang, solange er in Berliner Arbeitervierteln bei Führungen und Konzertbesuchen mit der Arbeiterschaft ständig zusammen war, und Hofmann sammelte seine Erfahrungen, als er in gemeinsamen Lesezirkeln die Bildungsgewohnheiten der Arbeiter studierte³⁵⁾. Aber was die Arbeiterschaft als Klasse bewegte, als die Revolution von 1918/19 auf wirtschaftlichem und gesellschaftlichem Gebiet gescheitert war, und wie man auf ihre Erwartungen und Motive, Meinungen und Fragen als Erwachsenenbildner eingehen konnte, um in richtiger Erkenntnis der Individuallage dieser Schichten konkrete Lebenshilfe zu leisten³⁶⁾, das ließ sich stichhaltig nur dann beantworten, wenn man sich für längere Zeit und mit persönlichem Engagement solidarisch mit den Angehörigen der Arbeiterschichten verband. Hier gibt es aus den zwanziger und dreißiger Jahren die Erfahrungen der Volkshochschule Leipzig, über die vor allem Fritz Borinski und Klaus Meyer berichtet haben³⁷⁾. Ihre Materialien lassen erkennen, daß konkrete Hilfe für diese Schichten nur dann möglich war, wenn die gesellschaftlichen Bedingungen der damaligen proletarischen Klassensituation in den Mittelpunkt einer kritischen und handlungsmotivierenden Bildungsarbeit gestellt werden konnten. So finden sich schon in den didaktischen Konzeptionen, wie sie Hermann Heller, Paul Hermsberg und Gertrud Hermes auf der Grundlage ihrer Analyse entwickelten³⁸⁾, die gleichen gesellschaftskritischen Elemente, die Oskar Negt in seinem neuen Konzept als notwendigen Bestandteil jeder emanzipatorischen Arbeiterbildung sehen will.

Daraus resultiert die dritte Einsicht, für die Gegenwart, daß Erwachsenenbildung ihrem emanzipatorischen Auftrag nur dann gerecht werden kann, wenn sie mit dem Fragewillen, den sie weckt, und mit dem Problembewußtsein, das sie schafft, zugleich eine Vorstellung darüber vermittelt, in welche Richtung die Gesellschaft verändert werden kann. Denn so wie es richtig ist, daß eine politische Bildungsarbeit die realen Möglichkeiten für Veränderungen nicht umgehen kann, wenn sie auf die Praxis bezogen bleiben will, so kann sie auch nicht darauf verzichten, die Notwendigkeiten aufzuzeigen, die eventuell jenseits der derzeitigen Möglichkeiten liegen. Die Entscheidung aber, welche Vorstellung von einer besseren Gesellschaft, welches Zukunftsziel für die Entwicklung unserer Welt der einzelne Erwachsene für sich akzeptiert, kann ihm auch die Erwachsenenbildung nicht abnehmen, wenn sie die Gebote der Mündigkeit und der Selbstbestimmung respektiert. Sonst wäre

sie pure dezisionistische Agitation und stände zu einem emanzipatorischen Konzept im Widerspruch.

Wo es in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen an der Entscheidung für einen Bezugspunkt fehlt, von dem aus Kritik an der heutigen Wirklichkeit möglich ist, dort wird aus der vermeintlichen Neutralität letztlich die blinde Unterwerfung unter den gesellschaftlichen status quo. Diese Tatsache ändert auch kein Konzept, das sich lediglich an Kriterien der Effizienz und des individuellen Nutzens für den beruflichen Aufstieg orientiert. Daß dadurch vielmehr nur die Frage ausgeklammert wird, wessen Interesse die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten dienstbar gemacht werden soll, zeigt auch die Parallelität der industriestaatlichen Entwicklungen in Ost und West, die den allgemeinen Entideologierungsprozeß nicht nur im positiven Licht erscheinen läßt.

Diese Auslieferung des arbeitenden Menschen an die in der Gegenwart bestehenden Herrschaftsinteressen haben allerdings auch die an den Normen der Dienstleistungsgesellschaft orientierten Konzepte heutiger Erwachsenenbildung nicht gewollt. Denn hinter diesen Entwürfen steht doch der Gedanke, daß mit steigender Technik und höherer Produktivität die Menschheit freier und flexibler werden kann. Die berufliche Mobilität steigt, die Möglichkeiten politischer Kontrollen nehmen zu, die Wahlchancen auf allen Gebieten verbessern sich, und die Herrschaftsverhältnisse werden transparent. Auch das ist eine Utopie, die täglich neue Aufgaben stellt.

Dazu bedarf es aber auch der historischen Besinnung, damit jedes Effizienzstreben mit jenem kritischen Bewußtsein verbunden bleibt, das allein verhindert, daß sich unsere Gesellschaft einst in eine Minderheit von Sozialingenieuren und eine Mehrheit von Insassen geschlossener Anstalten teilt, wie es Jürgen Habermas ausgedrückt hat³⁹⁾. Die Erwachsenenbildung kann zu solchem kritischen Bewußtsein verhelfen, wenn sie den geschichtlich-gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang ihrer eigenen Arbeit nicht aus den Augen verliert.

Anmerkungen:

- ¹⁾ Strzelewicz-Raapke-Schulenberg: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart 1966, S. 566 und S. 595 ff.
- ²⁾ Vgl. hierzu die Diskussion in den „Hessischen Blättern für Volksbildung“, 20. Jg. (1970), Hefte 2 und 3, besonders den Aufsatz von Horst Siebert (S. 175 ff.), mit dem dieser Beitrag sich noch nicht auseinandersetzen konnte.
- ³⁾ Marcuse Herbert: Kultur und Gesellschaft. Frankfurt 1965, Band I, S. 98
- ⁴⁾ Die Volkshochschule, ihre Stellung und Aufgabe im Bildungssystem; hrsg. v. DVV. Frankfurt 1963 — Stellung und Aufgabe der Volkshochschule; hrsg. v. DVV. Frankfurt 1966
- ⁵⁾ Stellung und Aufgabe der Volkshochschule, a.a.O., S. 6 — Tietgens, Hans: Zum Aufgabenverständnis der Erwachsenenbildung. Pädagogische Rundschau, 19. Jg. (1965), Heft 10, S. 669 ff.
- ⁶⁾ Gedanken zur „Volkshochschule neuen Typs“. Diskussionsgrundlage für die Mitgliederversammlung des DVV 1965 (unveröffentlicht).
- ⁷⁾ Stellung und Aufgabe der Volkshochschule, a.a.O., S. 7
- ⁸⁾ Dass., a.a.O. S., 7
- ⁹⁾ Dass., S. 7

- 10) Knoll, Joachim H., Siebert, Horst: *Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik. Dokumente 1945—1966*. Heidelberg 1967 — Dies.: *Erwachsenenbildung, Erwachsenenqualifizierung. Darstellung und Dokumente der Erwachsenenbildung in der DDR*. Heidelberg 1968. Knoll-Siebert-Wodraschke: *Erwachsenenbildung am Wendepunkt. Der Bochumer Plan als Beitrag zum Dritten Bildungsweg*. Heidelberg 1967
- 11) *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. — Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Folge 4*. Stuttgart 1960
- 12) Knoll-Siebert: *Erwachsenenbildung, Erwachsenenqualifizierung*, a.a.O.
- 13) Knoll-Siebert-Wodraschke: a.a.O., S. 54 ff.
- 14) Vgl. hierzu: Schulenberg, Wolfgang: *Erwachsenenbildung*. In: *Fischer-Lexikon, Band 36: Pädagogik*. Frankfurt (Main) 1964, S. 68
- 15) Negt, Oskar: *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung. — Theorie und Praxis der Gewerkschaften*. Frankfurt (Main) 1968
- 16) Vgl. hierzu die neueren Untersuchungen über das Sprachverhalten der Unterschichten von Bernstein, Lawton, Oevermann, Hoggart, Mollenhauer, Reichwein u. a. — Ferner die Untersuchungen über Bildungsinteressen von Arbeitern von Grimm, Hitpass, Schulenberg, Braun, Kob, Tietgens, Peisert usw. — Über das Gesellschaftsbild der Arbeiter vgl. Bährdt-Popitz, Feuersenger Dirks, Jahn, Tietgens. — Zusammenfassende Materialien finden sich in: Strzelewicz, Willy: *Erwachsenenbildung. Soziologische Materialien. = Gesellschaft und Erziehung*. Heidelberg 1968, S. 30—65
- 17) Negt, Oskar, a.a.O., S. 25 ff. — Vgl. auch seine *Curriculumentwürfe* S. 86 ff.
- 18) Ders., a.a.O., S. 13 f., bes. auch S. 29 ff.
- 19) Ders., a.a.O., S. 69 ff.
- 20) Ders., a.a.O., S. 10 f.
- 21) Vgl. hierzu: Feidel-Mertz, Hildegard: *Zur Ideologie der Arbeiterbildung*. Frankfurt (Main) 1964, S. 168 ff.
- 22) Negt, Oskar, a.a.O., S. 8 ff.
- 23) Vgl. hierzu: Furck, Carl-Ludwig: *Geschichte als kritisches Instrument der Erziehungswissenschaft. Ein Versuch*. In: *Politische Bildung in der Demokratie*. Fritz Borinski zum 65. Geburtstag; hrsg. v. Gerd Doerry u. a. Berlin 1968, S. 215 ff.
- 24) Negt, Oskar: a.a.O., S. 66 ff.
- 25) Blankertz, Herwig: *Bildungstheorie und Ökonomie*. In: *Pädagogische Provokationen I. Texte zur Schulreform, Theorie der Bildung u. a.*; hrsg. v. Karl-Heinz Rebel = *Pädagogisches Zentrum, Veröffentlichungen, Reihe B: Diskussionsbeiträge, Band 1*. Weinheim—Berlin 1966, S. 67 ff. — Ders.: *Zum Begriff des Berufs in unserer Zeit*. In: *Arbeitslehre in der Hauptschule*. Essen 1967, S. 22 ff.
- 26) Mollenhauer, Klaus: *Pädagogik und Rationalität. Die Deutsche Schule*, 56. Jg. (1964), Heft 12, S. 665 ff. — Auch in: *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*. 3. Aufl. München 1970, S. 55 ff.
- 27) Strzelewicz, Willy: *Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein*. In: *Strzelewicz-Raapke-Schulenberg, a.a.O.*, S. 8 ff. — Ders.: *Erwachsenenbildung. Soziologische Materialien*, a.a.O., S. 10 ff.
- 28) Kant, Immanuel: *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* = *Werke*; hrsg. v. Cassirer und Buchenau, Band IV
- 29) Habermas, Jürgen: *Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien. = Politica; Abhandlungen und Texte zur politischen Wissenschaft*; hrsg. v. Wilhelm Hennis und Roman Schnur, Band 11. Neuwied 1963, S. 250 f.
- 30) Auf eine detaillierte Aufstellung der Literatur der genannten Autoren soll hier verzichtet werden. — Vgl. hierzu: Dikau, Joachim: *Wirtschaft und Erwachsenenbildung. Ein kritischer Beitrag zur Geschichte der deutschen Volkshochschule*. Weinheim—Berlin—Basel 1968, S. 142 ff. — Dieterich, Eberhard: *Volkshochschule und geistige Entscheidung*. Potsdam 1930
- 31) Vgl. hierzu: Dikau, Joachim, a.a.O., S. 154 ff.

- 32) Vgl. hierzu die Ansätze der VHS Düsseldorf, dargestellt in: Dikau, Joachim: a.a.O., S. 188 ff.; zur Akademie der Arbeit in Frankfurt: Antrick, Otto: *Die Akademie der Arbeit in der Universität Frankfurt a. M. Idee — Werden — Gestalt*. Darmstadt 1966
- 33) Tietgens, Hans: *Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung. Texte aus der Weimarer Zeit*. Göttingen 1970
- 34) Vgl. hierzu Henningsen, Jürgen: *Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit*. Stuttgart 1960, S. 147
- 35) Darstellungen hierzu in: Dikau, Joachim, a.a.O., S. 142 ff. und S. 114 f.
- 36) Vgl. hierzu: Blum, Emil: *Arbeiterbildung als existenzielle Bildung*. Bern und Leipzig 1935
- 37) Borinski, Fritz: *Der Weg zum Mitbürger*. Düsseldorf 1954, S. 84 ff. — Meyer, Klaus: *Arbeiterbildung in der Volkshochschule. Die „Leipziger Richtung“*. Stuttgart 1970
- 38) Vgl. hierzu Meyer, Klaus, a.a.O., sowie Dikau, Joachim, a.a.O., S. 12 ff.
- 39) Habermas, Jürgen, a.a.O., S. 257

HE · Bildung und Erziehung

D 3714 F

Hessische Blätter für Volksbildung

FRANKFURT A. M. · APRIL-MAI-JUNI

2 | 1970

INHALTSVERZEICHNIS

| | Seite |
|---|-------|
| Alfred Degen: Politische Bildung | 89 |
| Hans-Jochen Gamm: Emanzipation als Aufgabe der Erwachsenenbildung | 91 |
| Lutz Rössner: Aufgaben der Erwachsenenbildung im gesellschaftlich-politischen Bereich | 103 |
| Niels J. Sewig: Perspektiven emanzipatorischer Lernarbeit mit Erwachsenen | 112 |
| Heinz Theodor Jüchter, Gerd Kadelbach, Alfred Konitzer: Politische Bildung und Kassettentelesehen | 120 |
| Gerhard Beier: Lehrprogrammtexte zur Politischen Bildung | 127 |
| Ulf Lüers: Zur Wirkung außerschulischer Bildungsstätten | 132 |
| UNIVERSITÄRE ERWACHSENENBILDUNG | |
| Werner Schneider: Über das Verhältnis von Unterrichtsform und Inhalt in einem Universitätskurs zur politischen Bildung | 139 |
| BERICHTE | |
| Angelika Schatz: Zum Frankfurter Modell eines Grundstudienprogramms | 145 |
| NACHRICHTEN | |
| KRITIK | |
| ZEITSCHRIFTEN-EINGÄNGE | |
| | 148 |
| | 154 |
| | 171 |

Herausgegeben vom Vorstand des Hessischen Landesverbandes für Erwachsenenbildung e. V.
Verleger: Hessischer Landesverband für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main, Falkensteiner Straße 13.
Verantwortlicher Redakteur: Alfred Degen.
Redaktion: Dr. Frolinde Balsler, Dr. Ingeborg Horn-Staiger, Prof. Dr. Gerd Kadelbach, Dr. Dietrich Sperling MdB, Dr. Johannes Weinberg, Frankfurt am Main, Falkensteiner Straße 13, Telefon 06 11 — 59 06 41.
Verkaufspreis für Mitglieder wird nicht erhoben, er ist durch den Mitgliedsbeitrag abgegolten.
Verkaufspreis für Nichtmitglieder 10,— DM im Jahr. — Die mit Namen oder Buchstaben gekennzeichneten Beiträge geben die Meinung des Verfassers und nicht unbedingt die der Redaktion wieder. Zur Zeit ist Anzeigenpreisliste Nr. 5 gültig.
Druck: Druckerei Hugo Haßmüller, 6 Nieder Eschbach, Berliner Straße 12.

Politische Bildung

Die Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland wurde und wird in einem besonders hohen Grad als politische Bildung verstanden. Alle Veröffentlichungen zur Theorie der Erwachsenenbildung bezeugen diesen Sachverhalt. Auch die öffentliche Hand macht eine Förderung der Erwachsenenbildung vom prozentualen Anteil politischer Bildung abhängig. Allein, diese Umstände sagen noch nicht viel über Begründungen und Zielvorstellungen der politischen Bildung aus. Sie haben sich in den Nachkriegsjahren verändert.

In früheren Darstellungen gab es hauptsächlich zwei Tendenzen, um die „enge Verzahnung von Politik und Pädagogik“ (Weinstock) zu begründen: Einmal ist der Versuch zu nennen, mit der politischen Bildung in der deutschen humanistischen Bildungstradition zu bleiben und von der griechischen Philosophie (zoon politikon) her die Relation von Bildung und Politik zu beweisen; zum anderen der mehr zeitgeschichtlich bestimmte Versuch, politische Fehlentwicklungen durch Bildungsbemühungen zu vermeiden. Beide Versuche brauchen dabei nicht im Widerspruch zueinander zu stehen, sie haben eine gemeinsame Komponente, nämlich die Erziehung des Bildungswilligen zu einem „mündigen Demokraten“.

Die heutigen Bestrebungen gehen demgegenüber davon aus, politische Bildung nicht mehr als Affirmationsprozeß anzusehen, sondern als einen Prozeß, der das kritische Bewußtsein bildet, oder — anders gesagt — sie gehen davon aus, die demokratische Gesellschaft nicht mehr als Vorgabe oder Idealtyp zu lehren, sondern systemkritisch diese Gesellschaft partiell oder insgesamt infrage zu stellen.

Die hier beschriebene Entwicklung ist vereinfachend wiedergegeben, aber in den Tendenzen wohl nicht zu bestreiten. So wird zum Beispiel in einem der Beiträge dieses Heftes die Unterscheidung zwischen mündigem und kritischem Bürger getroffen; das deckt zwar nicht die gesamte Begriffsentwicklung ab, versucht aber doch einen Anhaltspunkt dafür zu geben. Einige der Beiträge dieses Heftes weisen sicher nicht mehr den gewohnten Grad an Verbindlichkeit auf. Um aber beim abgegriffenen erscheinenden Thema „Politische Bildung“ eine Diskussion in Gang zu setzen, die sich auch in Form von Zuschriften niederschlägt, bedarf es wohl lautstärkerer Provokationen als sonst. Der moderierende Leitartikel will auch gar nicht mehr zwischen den verschiedenen Ansichten und dem erhofften Leserpublikum vermitteln, weil er vielleicht der Ansicht ist, daß er erwachsene Leser findet, die dieser Hilfe nicht bedürfen.

D 3714 F

III · Bildung und Erziehung

Hessische Blätter für Volksbildung

FRANKFURT A. M. · JULI-AUGUST-SEPTEMBER

3 | 1970

INHALTSVERZEICHNIS

| | Seite |
|---|-------|
| Dietrich Sperling: Berufliche Bildung | 173 |
| Horst Siebert: Der Zusammenhang von Technik, Ökonomie und Politik in der beruflichen Erwachsenenbildung | 175 |
| Werner Markert: „Arbeitslehre“ und „polytechnische Bildung“ — Modelle für die Erwachsenenbildung | 185 |
| Rita Hesse: Zum Verhältnis beruflicher und politischer Bildung aus der Sicht der Grundstudienprogramme | 200 |
| Horst Ruprecht: Neue Aspekte beruflicher Erwachsenenbildung | 204 |
| Viktoria Vierheller: Prognosen auf dem Gebiet der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung | 213 |
| Gerd Kadelbach: Zwei Rundfunkdiskussionen zur Bildungspolitik 1. Strukturwandel für das Bildungswesen 2. Wissenschaftsfinanzierung | 219 |
| Albert Pfüger: Veränderung von Inhalten und Teilnehmerstrukturen im Bereich „Arbeit und Beruf“ zwischen 1966 und 1969 | 249 |
| BERICHTE: | |
| Johannes Weinberg: Didaktik und Organisation beruflichen Lernens in der DDR | 261 |
| Albert Pfüger: Prüfungsordnung der Volkshochschule Frankfurt für langfristige arbeits- und berufsbezogene Kurse | 267 |
| Josef Schmidt: Lehrgänge zum Realschulabschluß an Volkshochschulen | 273 |
| NACHRICHTEN | 276 |
| KRITIK | 285 |

Herausgegeben vom Vorstand des Hessischen Landesverbandes für Erwachsenenbildung e. V.
 Verleger: Hessischer Landesverband für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main, Falkensteiner
 Straße 13.

Verantwortlicher Redakteur: Alfred Degen.

Redaktion: Dr. Frolinde Balsler, Dr. Ingeborg Horn-Staiger, Prof. Dr. Gerd Kadelbach, Dr.
 Dietrich Sperling MdB, Dr. Johannes Weinberg, Frankfurt am Main, Falkensteiner Straße 13,
 Telefon 06 11 — 59 06 41.

Verkaufspreis für Mitglieder wird nicht erhoben, er ist durch den Mitgliedsbeitrag abgegolten.
 Verkaufspreis für Nichtmitglieder 10,— DM im Jahr. — Die mit Namen oder Buchstaben ge-
 kennzeichneten Beiträge geben die Meinung des Verfassers und nicht unbedingt die der Redak-
 tion wieder. Zur Zeit ist Anzeigenpreisliste Nr. 5 gültig.

Druck: Druckerei Hugo Haßmüller, 6 Nieder Eschbach, Berliner Straße 12

Berufliche Bildung

Wenn Erwachsenenbildung in der Volkshochschule dem „nebenberuflichen Lernen“ dient, dann sind Überlegungen anzustellen, was überhaupt berufliches Lernen in der Erwachsenenbildung ist, es sei denn man verzichtet auf eine Theorie und beläßt es bei einer additiven Zusammenfassung der beruflich orientierten Kurse.

Die Erwachsenenbildung im öffentlichen Bildungswesen wird die Entwicklung im beruflichen Schulwesen und in der grundlegenden Berufsausbildung beobachten. Sie muß zur Kenntnis nehmen, daß ein *noch nicht reformiertes* Berufsbildungssystem existiert, und es daher große Schwierigkeiten gibt, sich an einem *reformierten* Berufsbildungssystem zu orientieren.

So wenden sich die Überlegungen der Aufsätze dieses Heftes in erster Linie nicht den Reformvorstellungen und Reformplänen des beruflichen Bildungswesens zu, sondern dem Verhältnis von beruflicher und politischer Bildung, konkret gesagt: sie wenden sich zu der Frage, wozu und in welchem Interesse betreiben die Volkshochschulen berufliche Bildung; denn es wird immer deutlicher, daß berufliche Bildung für den einzelnen Kursteilnehmer nur erfolgreich sein kann, wenn bildungsreformerische und gesellschaftliche Änderungen eintreten.

Von daher wird der Zusammenhang deutlich zwischen Beiträgen zur beruflichen Bildung und solchen zu Fragen der Bildungsreform. Wenn auch in den Artikeln unserer Zeitschrift hauptsächlich die verschiedenen Gegenstände der Erwachsenenbildung — ihrer praktischen und theoretischen Relationen — abgehandelt werden, können die Hessischen Blätter für Volksbildung nicht an aktuellen und bedeutsamen bildungspolitischen Diskussionen vorbeigehen.

Von Georg Pichts Kassandraruhen über die bevorstehende Bildungskatastrophe bis zur Vorlage des Bildungsberichtes der Bundesregierung war ein langer und beschwerlicher Weg zu durchlaufen. Modernitätsrückstand, Bildungspartikularismus und -gefälle, Verfestigung der autoritären „Ständeschule der Privilegierten“ und der Ordinarienuniversität, Zulassungsbeschränkungen an den Hochschulen einerseits und Bildungswerbung, angestrebte Chancengleichheit, Demokratisierung des Schulwesens sowie Innovation der Lehrziele und der Methode ihrer Vermittlung andererseits kennzeichnen die Diskussionen der sechziger Jahre. Bislang handelte es sich dabei jedoch meist nur um ein Kurieren an den Symptomen

D 3714 F

Hessische Blätter für Volksbildung

FRANKFURT A. M. · OKTOBER-NOVEMBER-DEZEMBER

4 | 1970

INHALTSVERZEICHNIS

| | Seite |
|---|-------|
| Alfred Degen: Ideologien der deutschen Erwachsenenbildung | 301 |
| Ulrich Jung: Zur Ideologie der Arbeitsgemeinschaft in der deutschen Erwachsenenbildung | 302 |
| Helmut Keim: „Neugestaltung der Erwachsenenbildung“ | 312 |
| Joachim Dikau: Erwachsenenbildung zwischen Affirmation und Kritik | 322 |
| Johannes Kolb: Die Parteilichkeit der Politischen Bildung | 338 |
| Edwin Klein und Edgar Weick: Anmerkungen zur Diskussion einer Theorie der Erwachsenenbildung | 342 |
| Gerd Kadelbach: Ketzerische Anmerkungen zu einigen Wahlplakaten im hessischen Wahlkampf | 352 |
| UNIVERSITÄRE ERWACHSENENBILDUNG | |
| Hans-Dieter Schmitz: Universitäre Erwachsenenbildung: Ja oder Nein? | 356 |
| Werner Schneider: Über das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung | 371 |
| BERICHTE — KOMMENTARE — DOKUMENTE | |
| Dietrich Sperling: Zum Pluralismus in der Weiterbildung | 379 |
| Siegfried Dörrfeldt: Die Rechtsansprüche der Volkshochschulen auf Gewährung von Landeszuschüssen zu ihren Personal- und Sachkosten | 386 |
| Vorläufige Richtlinien zur Durchführung des VHG | 398 |
| Gemeinsame Empfehlung der Kultusminister-Konferenz und der kommunalen Spitzenverbände zum Bibliotheksplan 1969 | 412 |
| NACHRICHTEN | 414 |
| KRITIK | 420 |
| Veranstungsverzeichnis 1971 | 442 |

Wir verweisen auf den Prospekt „Texte und Thesen“ des Verlages Fromm, Osnabrück, und empfehlen ihn der Aufmerksamkeit unserer Leser.

Herausgegeben vom Vorstand des Hessischen Landesverbandes für Erwachsenenbildung e. V.
Verleger: Hessischer Landesverband für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main, Falkensteiner Straße 13.

Verantwortlicher Redakteur: Alfred Degen.

Redaktion: Dr. Frolinde Balsler, Dr. Ingeborg Horn-Staiger, Prof. Dr. Gerd Kadelbach, Dr. Dietrich Sperling MdB, Dr. Johannes Weinberg, Frankfurt am Main, Falkensteiner Straße 13, Telefon 06 11 — 59 06 41.

Verkaufspreis für Mitglieder wird nicht erhoben, er ist durch den Mitgliedsbeitrag abgegolten. Verkaufspreis für Nichtmitglieder 10,— DM im Jahr. — Die mit Namen oder Buchstaben gekennzeichneten Beiträge geben die Meinung des Verfassers und nicht unbedingt die der Redaktion wieder. Zur Zeit ist Anzeigenpreisliste Nr. 5 gültig.

Druck: Druckerei Hugo Haßmüller, 6 Nieder Eschbach, Berliner Straße 12.

Ideologien der deutschen Erwachsenenbildung

Für Publikationen aller Art war es immer schon — und ist es noch — schwierig, ein abgerundetes Kombinat von Beiträgen zu einem bestimmten Thema zu bringen. Das hat strukturelle Gründe — und ganz ordinär praktische. Zum einen geht die Diskussion ständig weiter: in einem halben Jahr kann sich ein Diskussionsstand schon arg verändern, zum anderen kommen — zumal bei einer Zeitschrift — Termin- und Platzfragen hinzu, die es verbieten den einen oder den anderen Beitrag einzurücken. Daher ist der Zusammenhang zwischen diesem Heft und dem Heft 2 über Politische Bildung viel enger als ursprünglich geplant; aber ist einzusehen, daß Aussagen über Politische Bildung ideologisch, parteilich, politisch eindeutig profiliert sind und daß vor allem der Beitrag von Hans Jochem Gamm ideologiekritisch zu verstehen ist, er wäre daher genauso gut in diesem Heft aufgehoben. Kurzum, thematisch sind die Hefte 2 und 4 dieses Jahres nicht scharf zu trennen.

Die ideologiekritischen Ansätze dieses Heftes sind also als ein Diskussionsstadium anzusehen: manches frühere wird wieder aufgegriffen, manches erscheint aus den erwähnten Gründen nicht, was vom Thema hier in den Zusammenhang gehört hätte. Immerhin sind Aspekte der Erwachsenenbildungsideologien aus der Weimarer Zeit, der NS-Zeit und der Nachkriegszeit kritisch aufgenommen. Wir hoffen auch, daß diese Ansätze die inzwischen aufgekommene Diskussion weiter mit neuem Stoff beleben.

AD