

DOKUMENTATIONEN
zur Geschichte
der Erwachsenenbildung

Hans Tietgens

Indirekte Kommunikation

INDIREKTE KOMMUNIKATION

*Zum 75. Geburtstag
von
Hans Tietgens*

Hans Tietgens

INDIREKTE KOMMUNIKATION

Ausgewählte Beiträge 1968 bis 1996

Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung

Herausgegeben vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist ein Serviceinstitut der Wissenschaftsgemeinschaft Blaue Liste (WBL), der gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern. Das DIE führt seinen früheren Namen, der auch den Institutsträger nennt, als Untertitel: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.

Das DIE vermittelt als Dienstleistungsbetrieb zwischen Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung. Seine Tätigkeit besteht vor allem darin,

- für Wissenschaft und Praxis Informationen, Dokumente und Materialien zur Verfügung zu stellen,
- in Konferenzen, Arbeitsgruppen und Projekten die Erwachsenenbildung/Weiterbildung wissenschaftlich und praktisch zu entwickeln,
- Publikationen zu wissenschaftlichen und praktischen Fragen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu veröffentlichen,
- Forschungsarbeiten zu initiieren und Forschungen durchzuführen,
- Forschungsergebnisse in Fortbildungen zu vermitteln.

INHALT

Vorbemerkungen	7
----------------------	---

Biographisches

– Studieren in Bonn nach 1945 (für Karl-Otto Apel)	13
– Identitäten, die Rollen und der Markt (für Ingrid Lisop)	30

Profession(alität)

– Zur Vorbereitung auf die Tätigkeit in der Politischen Bildung (für Fritz Borinski)	37
– Fernstudienmodelle der Erwachsenenbildungspraxis (für Joachim H. Knoll)	44
– Studium – Profession – Beruf und Berufung (für Gottfried Buttler)	56

Anthropologische Dimension der Deutungen

– Die Entdeckung der Deutungen für die Bildung Erwachsener (für Enno Schmitz)	65
– Aufklärung in Kontexten (für Helmut Skowronek)	73

Vermittlungsforschung

– Forschungen zur Erwachsenenbildung und die AfeB (für die Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung, Heidelberg)	89
– Wissenschaftsdidaktik für Nichtexperten (für das Deutsche Institut für Fernstudien, Tübingen)	95
– Lebenslauf als handlungsleitendes Konzept für die Erwachsenenbildung (für den Studiengang Pädagogik der Universität Augsburg)	110

Antworten auf die gesellschaftlichen Entwicklungen

– Zur Handlungsorientierung Politischer Bildung mit Erwachsenen (für Hans-Hermann Groothoff)	115
– Erwachsenenbildung zwischen Reform und Voluntarismus (für Willy Strzelewicz)	126
– Affirmation und Kritik – heute gedacht (für Joachim Dikau)	140
– Was wird aus der ethischen Dimension der Erwachsenenbildung? (für Gerhard Strunk)	149

Selbstverständnisdiskussion

– Das Problem der Verschulung (für Georg M. Rückriem)	159
– Zur Integration von kultureller Bildung und politischer Bildung (für Günther Dohmen)	170

Historische Dimension

– Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung (für Klaus Senzky)	181
– Die Relevanz Theodor Geigers für Konzepte politischer Bildung	191
Quellenverzeichnis	202
Bibliographie Hans Tietgens 1953-1996	204

Vorbemerkungen

Am 17. Mai 1997 wird Hans Tietgens 75 Jahre alt. Das hier vorliegende Buch ist die Festschrift für diesen Anlaß. Es ist von ihm selbst geschrieben, nicht aktuell und nicht als Festschrift für sich selbst, sondern in Form von Beiträgen zu anderen festlichen Ereignissen, insbesondere Geburtstagen von Kolleginnen und Kollegen.

„Eine Schule kann man in der Erwachsenenbildung nicht gründen“, das hat Hans Tietgens in dem Interview gesagt, das unter dem Titel „Wahrnehmung ist Bestandteil von Lernen“ in der Festschrift zu seinem 70. Geburtstag¹ veröffentlicht wurde. Hans Tietgens hat keine Schule in der Erwachsenenbildung gegründet, keinen Kreis von Getreuen um sich geschart. Sein Wirkungskreis war wesentlich größer, seine Reflexionen haben die Erwachsenenbildung der vergangenen vierzig Jahre in wesentlich größerem Umfang beeinflußt. Dabei ging es weniger um die ‚Disziplin‘ der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung; bis Mitte der 70er Jahre gab es sie nicht einmal im Ansatz, und auch seitdem hat sie nicht jene strenge methodologische und begriffliche Struktur, die Disziplinen konstituiert. Hans Tietgens umkreist und initiiert ein solches Zentrum der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung, indem er sich mit gesellschaftlichen Problemen, anderen wissenschaftlichen Disziplinen und insbesondere mit Menschen auseinandersetzt. Er verarbeitet, reflektiert, diskutiert Gedanken und Positionen anderer Menschen, vermittelt sie mit pädagogischen und wissenschaftlichen Fragen, schafft ein reflexives Netzwerk, in dem das Ziel humaner Menschenbildung recht wohl aufgehoben ist. „Eigentlich bin ich ja ein Skribent“, sagte er vor fünf Jahren – die hier versammelten Texte bestätigen dies eindrucksvoll.

Die Absicht dieser Festschrift ist es, das eigenartige Verhältnis von Person und Sache bei Hans Tietgens in seinen eigenen Worten und Gedanken zum Ausdruck zu bringen. Nicht nur die beiden biographischen Beiträge zu Beginn, in denen Studienzeit und Rentnerdasein reflektiert werden, enthalten die Person Tietgens. Alle Beiträge setzen sich nicht nur mit den Personen auseinander, für die sie geschrieben wurden, sondern beziehen immer seine persönlichen und sachlichen Positionen ein. Wenn Hans Tietgens sich zur Sache äußert, ist er persönlich – wenn er persönlich wird, ist er sachlich. Er fühlt sich in der Sache geborgen und kommt in ihr zur Geltung. Geborgenheit und Geltung sind auch die Grundbedürfnisse, die nach seiner Auffassung menschliches Verhalten und menschliches Lernen steuern.

Alle Beiträge lassen spezifische Wesenszüge von Hans Tietgens erkennen. Er stellt sich als Person gern hintan, redet lieber von der Sache oder von anderen Personen als von sich selbst. Er läßt lieber andere feiern – im doppelten Sinn dieser Worte. Er beteiligt sich zwar auch daran, undenkbar aber, daß er darauf verzichten würde, dies ohne sachliche Auseinandersetzung zu tun. Er verweigert sich nicht gegenüber Ritualen, Verpflichtungen und Symbolen, aber er nutzt sie stets produktiv zum Diskurs.

Hans Tietgens schreibt in den hier gesammelten Beiträgen für viele bekannte Personen aus der Wissenschaft. Sie repräsentieren unterschiedliche Bildungsbereiche, gesellschaft-

¹ Alle Zitate aus: E. Nuissl (Hrsg.): Person und Sache. Bad Heilbrunn 1992, S. 186 ff.

liche Provenienzen, wissenschaftliche Disziplinen. Sie repräsentieren das differenzierte, die zeitgenössische Diskussion prägende Spektrum von Personen, mit denen er umging und umgeht. Daß Personen aus der Praxis fehlen, liegt nicht an ihm, sondern daran, daß Festschriften eine akademische, keine bildungspraktische Tradition haben. Auch hier wieder seine diskursive Wirkung: Die Auseinandersetzung mit Kollegen aus der Wissenschaft erfolgte immer auch mit Blick auf Praxis, Praxisrelevanz und Praxisprobleme.

Daß hier – anders als heute üblich – nur die männliche Form (Kollegen) verwendet wurde, liegt in der Sache: Nur einer der hier wiedergegebenen Beiträge ist an eine Frau gerichtet. Dies liegt weniger daran, daß Hans Tietgens eher die Auseinandersetzung mit Männern als die mit Frauen gesucht hätte, als vielmehr daran, daß die Repräsentanz von Frauen in der älteren Generation von Erwachsenenbildnern und vor allem auch in der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung äußerst gering war. Erst seit Ende der 80er Jahre läßt sich ein steigender Anteil von Frauen in wissenschaftlichen Positionen der Erwachsenenbildung feststellen. Der ‚Gender-Aspekt‘, Fragen der Gleichberechtigung der Geschlechter spielen in den Beiträgen von Hans Tietgens keine Rolle. Auch andere Fragen gesellschaftlicher Macht, Herrschaft, Gewalt und Unterdrückung behandelt er immer – vorsichtig formuliert – differenziert. Umgang und Passung, Balance und Gegensteuerung sind für ihn zentrale Begriffe, nicht nur sachlich, sondern auch persönlich. Die Formulierung des „Sowohl-als-auch, die bei mir oft vorkommt“, verdeutlicht seinen Versuch, die Extreme zu vermeiden, die Mitte zu finden, den Kompromiß zu suchen und Menschen ins Gespräch zu bringen. In diesem Sinne tritt Tietgens, ohne auf eigene Position, Analyse und Kritik zu verzichten, dafür ein, sich für ein „Nichtengagement zu engagieren“. Es mag an seiner historischen Erfahrung mit dem Faschismus liegen, wohl auch daran, daß „man sich nicht in Kontroversen ohne Wirkungschancen einlassen“ sollte. Hans Tietgens ist ein Mann des Diskutierens, Reflektierens, Schreibens, kein ‚Macher‘, kein ‚Redner‘. Dies bewahrt ihn davor, in den personenbezogenen Beiträgen schräg klingende Lobeshymnen anzustimmen, auch davor, ‚vernichtende‘ Kritik an Positionen und Personen zu betreiben.

Das Sowohl-als-auch, die Balance, das engagierte Nichtengagement sind Grundelemente der ‚indirekten Kommunikation‘, die Hans Tietgens kennzeichnet. Diese indirekte Kommunikation ist nicht nur dann festzustellen, wenn es sich um Beiträge zu Festschriften für andere, um Reflexionen über sachliche und personelle Bezüge und Perspektiven handelt. Diese indirekte Kommunikation kennzeichnet fast die gesamte Arbeit von Hans Tietgens als Autor, als Institutsleiter, als Wissenschaftler, als Bildungspolitiker. Er konnte und kann sich das leisten: Weil er etwas zu sagen hat, bemühen sich viele Menschen, ihn zu verstehen, ihn zu interpretieren. Dabei sind vor allem diejenigen motiviert, seinen spiralförmig aufgebauten Denkfiguren zu folgen, die ihn, seine Position und seine Ziele persönlich kennen. Doch wer meint, Hans Tietgens könne nur indirekt kommunizieren, befindet sich im Irrtum: Ich kenne viele Situationen, in denen er sehr direkt wird: wenn er sich ärgert, wenn es langweilig wird, wenn man ihn dazu auffordert. In manchen der hier gesammelten Beiträge wird dies – an teilweise überraschenden Stellen – deutlich.

Die Beiträge sind systematisch, nicht chronologisch angeordnet. Mit der Systematik wird versucht, das Spektrum der Berufsbiographie – und auch der persönlichen Biogra-

phie – von Hans Tietgens einzufangen. Den biographischen Bogen spannen Studienzeit und Rentnerdasein. Das humane Menschenbild als Bildungsziel (anthropologische Dimension der Deutungen) und die gesellschaftliche Dimension von Bildung (gesellschaftliche Entwicklungen, Selbstverständnisdiskussion) spiegeln wider, daß Hans Tietgens Erwachsenenbildung immer in einem übergreifenden gesellschaftlichen Kontext verstanden hat; kurzschrittige methodologische oder instrumentalisierte Zugänge lehnte er stets ab.

Mit der ‚Professionalität‘ ist einer der wesentlichen Arbeitsschwerpunkte seiner Berufstätigkeit markiert: Es ging ihm immer darum, daß Menschen, die anderen Menschen gegenüber als Lehrende auftreten, dies mit Sachverstand und kritischer Distanz, mit Selbstreflexion und humaner Diskursfähigkeit tun – eben das, was man ‚Professionalität‘ nennen könnte. Und mit ‚Vermittlungsforschung‘ ist ein zweiter Schwerpunkt genannt, der Hans Tietgens auch als Person in seiner ‚Zwischenlage‘ zwischen Wissenschaft und Praxis beschreibt, jene Anforderungen an die Leitung der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, die er immer als wichtigste formulierte: mit wissenschaftlich und praktisch Tätigen gleichermaßen sprechen zu können.

Daß, je länger je mehr, Hans Tietgens sich für die historische Dimension in der Erwachsenenbildung interessiert, belegen in diesem Band zwei Beiträge, viele weitere sind aktuell bekannt. Hans Tietgens ist, ohne Frage, nicht nur jemand, der heute wesentliche Beiträge zur Geschichte der Erwachsenenbildung liefert, sondern er ist auch selbst ein aktives Element der Geschichte der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung.

Die Festschrift enthält Texte eines Mannes, der als politischer Bildner, als Wissenschaftler, als Historiker, als Autor, als Herausgeber, als Förderer und als Motor der Erwachsenenbildung eine immer noch nicht ausreichend gewürdigte Rolle in der deutschen Erwachsenenbildung gespielt hat. Seine Texte, die er in der Auseinandersetzung mit anderen Personen und Positionen formuliert hat, als historische Dokumentation zu präsentieren ist einerseits falsch (Hans Tietgens ist aktiv, aktuell und kreativ wie eh und je), andererseits richtig, weil sie die historische Rolle dieses Mannes definiert: Er hat die Erwachsenenbildungs-Wissenschaft zu wesentlichen Teilen mitangeregt und mitgestaltet.

Hans Tietgens ist heute wie früher nicht nur ein wesentlicher Einflußfaktor der deutschen Erwachsenenbildung, sondern er verkörpert heute wie früher die Grundidee des Instituts, das er aufbaute und über so viele Jahre leitete. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung hat immer Kontakt zu den unterschiedlichsten Personen und anderen Institutionen gesucht, verstand sich immer als Mittler, durch den Inhalte interpretiert und transportiert werden, durch den Wissenschaft initiiert und vorangebracht, gesellschaftliche Entwicklungen beeinflußt und Bildung unterstützt wird. Auch wenn Hans Tietgens sich in seiner ‚indirekten Kommunikation‘ immer zurücknahm: Er selbst und das Institut, dem er vorstand, waren nie nur ein gesichts- und substanzloser ‚Transmissionsriemen‘. Es ging stets darum, in dem schwierigen, diffusen, lebendigen und zukunftsweisenden Bereich der Erwachsenenbildung und ihrer Wissenschaft Fragen zu stellen, Entwicklungen zu fördern und Strukturen aufzubauen. Darum geht es

auch in aktuellen Entwicklungsphasen. Erwachsenen- und Weiterbildung wird immer wichtiger, das DIE hat ein wachsendes Aufgabenfeld.

Hans Tietgens arbeitet daran – als Rentner – mit. Aber auch hier kommuniziert er wieder indirekt: Für die Kontinuität von Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung im allgemeinen und die Kontinuität der Arbeit des Institutes im besonderen ist er ein unverzichtbares Element.

„... Wer für Bildung eintritt, tritt für Verlierer ein und ist selbst ein Verlierer ...“. Man darf gespannt darauf sein, wie er zu dieser Aussage heute steht.

Ekkehard Nuissl
Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

Biographisches

Studieren in Bonn nach 1945

Versuch einer Skizze des Zeitgeistes

I.

Nach 1945 erhielt erlebte Geschichte für die Geschichtsforschung einen bis dahin nicht gekannten Stellenwert. Anfang der 50er Jahre wurde die Zeitgeschichte zu einer – wenn auch vielfach nur mit Vorbehalten anerkannten – Wissenschaftsdisziplin, bald darauf zum Thema für die Schule. Auch heute wird die Bedeutung der Zeitgeschichte allenthalben betont. Dabei sind allerdings zwei Erscheinungen auffällig. Zum einen ist eine beängstigende Diskrepanz zwischen Medienpräsentation und Stammtischgerede zu beobachten. Zum anderen wird Zeitgeschichte vornehmlich immer noch mit dem Blick darauf erörtert, wie der Anfang vom Ende der Weimarer Republik zu bestimmen und wie die Herrschaft des Nazismus zu erklären ist. Das heißt, der Zeitraum dessen, was als Zeitgeschichte bezeichnet und erforscht wird, hat sich nicht, wie es dem Wortsinn entsprechen würde, verändert. Sie ist zum Titel für die Auseinandersetzung mit einer Epoche geworden. Sie folgt nicht einer generationsspezifischen Periodisierung. Erlebte Geschichte ist damit wiederum aus dem Blickfeld gerückt. Wie es dazu gekommen ist, sollte interessieren. Immerhin hat das Stationärgewordensein der Zeitgeschichte Folgen für die Gegenwart, die gerade deshalb wirksam sind, weil sie selten bewußt werden.

Augenscheinlich wirkt sich aus, daß die vielzitierte unbewältigte Vergangenheit nazistischer Herrschaft auch heute noch keineswegs aufgearbeitet ist. Sie überschattet vielmehr das Interesse an der ihr nachfolgenden Epoche. Damit ist auch die Restaurationsphase zu einem Stück unbewältigter Vergangenheit geworden. Eine doppelte Verdrängung wurde mentalitätsbestimmend. Sie hat ein Erfolgsbewußtsein hervorgebracht, dem kein Selbstbewußtsein entspricht. Die verkürzte Problemsicht behinderte ein Tradieren verarbeiteter Erfahrung. Den daraus erwachsenen außerordentlichen Generationsspannungen sehen wir uns heute ausgesetzt. Das Lähmende dabei ist: Während die Interpretationen über Weimar und Hitler immerhin noch Kontroversen hervorrufen, kommt eine Kommunikation über die Zeit danach kaum in Gang. Vielmehr macht sich die Tendenz geltend, mit Stereotypen aneinander vorbei zu reden. Die einen wollen den restaurativen Charakter des ersten Jahrzehnts der Bundesrepublik nicht wahrhaben, die anderen kritisieren ihn aus moralisch rigoroser Position mit Klischeevorstellungen. Die gegenseitige Aufforderung, sich der Sinnfrage zu stellen, verkommt in Anklagen und Rationalisierungen. Beiderseitige Situationsgebundenheit und durchgehende Prozeßabhängigkeit bleiben unbedacht, zeitgeschichtliche Analysen sporadisch und unverarbeitet. Entgegen allem Reden von der Bedeutung des historischen Bewußtseins stößt die jüngste Vergangenheit auf Desinteresse, sei es aus Betriebsamkeit oder Scham, aus ideologischer Verengung oder Verachtung. So überlagert die emphatische Alternative die kritische Differenzierung.

Die heute erstarrte und aus dem historischen Prozeß herausgelöste Betrachtung der Zeitgeschichte führt zu bornierenden Konsequenzen. Einige konkrete Einblendungen mögen dies verdeutlichen. Vor der letzten Bundestagswahl hat Hans Heigert darauf aufmerk-

sam gemacht, daß die Mehrheit der Wähler einen Bundeskanzler Adenauer nicht mehr erlebt hat und von dieser Zeit auch nichts wissen will. Damit war die Überzeugungsfähigkeit der Bundesregierung beeinträchtigt. Zugleich wäre, so läßt sich auch sagen, der Rückfall in die Schwarz-Weiß-Polarisation nach der Afghanistan-Krise kaum möglich gewesen, wäre die Art des politischen Denkens und Handelns in den 50er Jahren noch erinnert worden. Ein anderes Beispiel: Den Stammheim-Besucher Jean Paul Sartre vermochte man nicht mehr geistig zu verorten, weil nicht einmal eine historische Ahnung geschweige denn ein historisches Wissen überliefert ist, von welcher Art die Widerständigkeit war, die sein Denken zu vermitteln versucht hat und die mit „kompensatorischer Hyperidentifikation“ nicht erklärt ist. Zugleich wird heute die Bundesrepublik von nicht wenigen Intellektuellen als ein Land der Unfreiheit und der geistigen Knebelung hingestellt. Sie übersehen, welche Freiheiten sie selbst durchgesetzt haben, weil sie die geistige Verfassung der 50er Jahre ignorieren, für die Tabuierung, Mentalität des Kalten Krieges, Ausblenden der wissenschaftlichen Entwicklung des Auslandes und geistige Immobilität im Bereich der Bildung Selbstverständlichkeiten waren.

Schließlich ein Beispiel, das unmittelbar auf die Philosophie führt. Wer bemerkt, wie sehr die Argumentationsweisen heute von Husserl und denen, die sich auf ihn beziehen, bestimmt werden, wie sehr etwa Alfred Schütz zu einer Schlüsselfigur der Denkentwicklung geworden ist, der fragt befremdet, warum hier eine späte Entdeckung notwendig war, wieso nach 1945 nicht Husserl, sondern Heidegger gelesen und in alle Geistesbereiche transformiert wurde, auch von denen, die die dubiosen politischen Botschaften des einsamen Herrn aus dem Schwarzwald mit Erschrecken und Widerspruch zur Kenntnis nahmen. Warum verfiel man sich, wie es Wolfgang Koeppen in dem weithin verdrängten Roman der Zeit „Tauben im Gras“ 1950 formulierte, „auf den Holzwegen, ratlos im Gestrüpp in den Fußangeln Heideggers“? „Es scheint an der Zeit zu sein, mit Heidegger gegen Heidegger zu denken“, so beschloß Jürgen Habermas 1955 einen Aufsatz in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung. Er konnte es dort vermutlich schreiben, weil Karl Korn, für das Feuilleton dieses ansonsten nicht gerade aufrührenden Blattes zuständig, zu den wenigen zählte, die Wert und Symptomatik dieses Romans erkannten, deren Sensibilität für das geistige Klima der Zeit Verstrickungen und Irritationen erkennen ließ, auf die sich einzulassen nur wenige bereit waren. So trat auch das, was Habermas „an der Zeit hielt“, erst ein Jahrzehnt später ein. Die Integration der „Logik der Sozialwissenschaften“ in das Philosophieren erfolgte in einem überstürzten Nachholprozeß mit entsprechenden Verkürzungen. Es mag verwundern, daß diese Integration nicht zu einer Zeit stattgefunden hat, in der der politische Leerraum es nahezu legen schien. Eine solche „nachträgliche“ Kritik wäre aber nur ein weiteres Beispiel für die „totale Vergangenheitslosigkeit“ (J. Kaiser) und für eine verkürzte Konsequenz aus einem verspäteten Rezeptionsprozeß.

II.

Sind dies allzu individuelle Belichtungen einer wenig erkundeten Zeit? Unsere erlebte Geschichte ist bisher fast nur mit dem Blick auf wenige Schlüsselsituationen diskutiert worden. Handelte es sich 1945 wirklich um eine Stunde Null? War die Westorientierung

wirklich unvermeidlich? Damit hat es fast schon sein Bewenden. Selbst die Frage, wie die Veränderungen in den 60er Jahren möglich geworden sind, wird eher oberflächlich behandelt. Die Mentalitätsstrukturen der Nachkriegszeit erscheinen als ein historisches Niemandsland. Die Wiederentdeckung der Zeitschrift „Der Ruf“ fand wenig Resonanz. Und wie viele andere hat es bei aller Papierknappheit dennoch gegeben! Wieviel an Aufbruch ist nach der Währungsreform an den neuen Marktmechanismen gescheitert! So bleiben die literarischen Anfänge im Dunkeln. Im Rückblick erscheinen sie durch die Gruppe 47 aufgesogen. Aber eine solche Überschattung hat sie selbst nicht gewollt. Wohl aber das Pathos des Wiederaufstehens, noch in der Getreulichkeit gegenüber Realität und Ethos, wie sie Heinrich Böll geduldig belegte, und in der unerbittlichen Verfremdung von Entwurf und Alltag, wie sie Arno Schmidt anbot. Da aber die Herkunft ihrer Vergegenwärtigungsimpulse vergessen und verdrängt wurde, konnten nur Verspätung, Mißverständnisse und Befremden Kennzeichen ihrer Wirkung sein. Die Erwartung liegt nahe, daß die Wissenschaftsgeschichte weiter gediehen ist. Doch sind ihre Ansätze bisher kaum zu einer Aufarbeitung geraten. Die Literaturwissenschaft beispielsweise erschöpfte sich in einem einmaligen Akt der Abkehr von ihrer deutschtümelnden Vergangenheit, kam aber nicht zu dem subtilen Eindringen in die Komplikationen ihrer Geschichte, das ihr angestanden hätte und das von Hingabe und Distanz gegenüber herrschenden Normen zeugen könnte. Werkimmanenz und gesellschaftliche Verhaftung blieben so unverbundene Orientierungspole der Interpretation. Die Psychologie ließ Freud und Adler und die, die sie weiterführten, verbannt. Sie hob ihre Einflußstränge aus dem Ausland erst hervor, nachdem sie sich als akademische Berufsausbildungsinstanz etabliert hatte. Von erkenntnishindernden Berührungängsten zeugte lange Zeit auch der Umgang der Politikwissenschaftler mit ihrer eigenen Vergangenheit. Auch hier wurden das Wohltdosierte, Anbequemte ihres Traditionsverständnisses, die Reduktionen auf formale Grundpositionen erst aufgegeben, als die Einbrüche von außen nicht mehr aufzuhalten, zugleich damit aber die Grundverständnisse von Wissenschaft und Politik selbst in Frage gestellt waren. So mußte das Versäumnis einer historisch entwickelten Selbstverständigung besonders verwirrende Folgen haben. Das mag auch erklären, warum die Rekonstituierung der politischen Wissenschaften in der Bundesrepublik zwar an den Aufgaben der Politischen Bildung orientiert war, dieser aber dennoch nicht die in der Tat wünschenswerte Grundlegung geboten hat. Was schließlich die Soziologie zu ihrer historischen Selbstvergewisserung unternahm, ist in einer institutionellen Betrachtungsweise steckengeblieben, gelangte nicht bis zu dem Versuch, ihre Anfänge in Westdeutschland über die Identifizierung von Schulen hinaus in den gesellschaftlichen Zusammenhang einzubetten, ihre Verwicklung mit geistig-seelischen Strukturen der Zeit aufzudecken. Vor allem blieb unausgesprochen, was in dieser ersten Zeit an Möglichkeiten des erkenntnis-kritischen und methodischen Zugriffs *nicht* aufgegriffen wurde. Die Abstinenz von der Wissenssoziologie ist dafür nur das eklatanteste Beispiel. So entstand ein wissenschaftstheoretischer Nachholbedarf mit weit über das ‚Fach‘ hinausweisenden Konsequenzen.

Die Philosophie in den Jahren vor 1933 hatte sich weithin als eine Auseinandersetzung mit wissenschaftstheoretischen Versuchen ausgewiesen. Sie hat damit Unsicherheiten hervorgerufen. Sie haben nach 1945 eine merkwürdige Ambivalenz erzeugt. Der An-

spruch auf wissenschaftstheoretische Zuständigkeit blieb, aber er unterlag einer unaufhebbaren Beschädigung durch einen anfangs mehr erahnten als erkannten Exodus der Humanwissenschaft nach 1933. So verwundert die Zurückhaltung der Philosophie gegenüber den Einzelwissenschaften nicht, und es brauchte auch hier zwei Jahrzehnte, um der Transformation der Philosophie Geltung und Resonanz zu verschaffen.

Vielleicht wäre dieser sicherlich grobe Überblick nicht so despektierlich ausgefallen, wenn wir nicht gerade anderthalb Jahrzehnte hinter uns hätten, die allen herrschenden Prämissen zum Trotz erkennen ließen, was geistiges Engagement zu bewirken in der Lage ist. Dies recht einschätzen zu können setzt einen Rückblick voraus, der den Begründungszusammenhängen nachgeht, die uns die außerordentliche Bewegung seit etwa 1965 eingebracht haben. Die intellektuelle und emotionale Spannungslage dieser Zeit, das Hochfliegende ihrer Projekte und Pläne, die Ausdifferenzierung ihrer Entwürfe, der Blick auf Universalität und situative Existenz, der Drang nach rationaler Durchdringung und spontaner Aktion, alle diese Widersprüchlichkeiten und Ambivalenzen, die versuchte Aufhebung des Gegensatzes von Puritanischem und Hedonistischem, diese Dialektik von Selbstbestimmungsanspruch und Sehnsucht nach dem Solidarischen erscheinen in historischer Perspektive nur vergleichbar mit dem Aufbruch um die Wende des 18. zum 19. Jahrhundert. Und wenn heute von Rückstau die Rede ist, so will beachtet sein, daß sich hier nicht nur eine ökonomisch getragene Gegenformation zur Geltung bringt, sondern daß die Kategorie des Möglichen wieder realistisch interpretiert wird und daß die Selbstzerfleischung derer, die zu Veränderungen angesetzt hatten, sich in lähmender Weise auswirkt. Wieviel von diesen Veränderungen erhalten werden kann, ist nicht nur eine Frage des ökonomisch Erlaubten, es ist auch eine Frage, die dazu herausfordert, Spielräume auszuloten, die nach historischer Erfahrung gegeben sind. Dabei ist nicht zuletzt an die historische Erfahrung zu denken, die mit der persönlichen Erfahrung in die Gegenwart eingebracht werden kann. Auf sie zu rekurrieren bietet sich in der für uns gegebenen Situation insofern besonders an, als mit dem Aufbruch eines Jahrzehnts die voraufgegangene Zeit verdeckt und als suspekt erklärt worden ist, obwohl sie teils die Voraussetzungen für diesen Aufbruch erst geschaffen hat, teils durch ihre Eigenart Vehemenz und Auflaufen dieses Aufbruchs verständlich machen kann.

Wozu wir herausgefordert sind, ist die distanzierte Reflexion auf die selbst erlebte Vergangenheit. Dazu gehört die Erinnerung an Daten, die nicht unbedingt in offiziellen Chroniken zu finden sind. Dazu gehört aber auch der Versuch einer Rekonstruktion der Vorstellungen und Lebensweisen, der Urteilkategorien und der Präferenzen bzw. Ausblendungen, mit denen die anfallenden Daseinsprobleme angegangen und in gesellschaftsbezogenem denkerischem und künstlerischem Handeln transformiert wurden. Ohne Vergegenwärtigung von Stimmungslagen ist Verstehen nicht möglich, erscheint leicht als abwegig, was alltäglich war, wird etwas als selbstverständlich unterstellt, was gar nicht in den Bewußtseinshorizont gelangen konnte. Materielles kann dabei eine ausschlaggebende Rolle spielen. Wenn Studenten kein Auto, kein Telefon und kein Vervielfältigungsgerät haben, können sie das nicht in Gang setzen, was sie Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre bewegt haben. Aber auch die unmittelbaren geistigen Vorerfahrungen wirkten nach, die Vorannahmen, die noch nicht reflektiert sind, die

geistigen Potentiale, an denen sich zu reiben, für eigene Perspektiven öffnet, die Formen des Umgangs der Menschen miteinander, die als selbstverständlich gelten, der Stil der Informationsverarbeitung, der vorgegeben erscheint, das politische Argumentationsspektrum, das laut werden darf. Auf diesem Hintergrund erscheint eine Geschichte des Zeitgeistes der Nachkriegsepoche als ein dringendes Desiderat. Ohne sie ist eine Kontinuität des historischen Bewußtseins nicht erreichbar. Wäre es lebendig, würde sich manche angestrenzte Aufgeregtheit als überflüssig, manche Originalitätsgebärde als Illusion erweisen. Diskussionen könnten dann produktiver sein, würden vielleicht etwas weniger auf der Stelle treten. Ohne entsprechende zeitgeschichtliche Vergewisserungen fehlt der wissenschaftlichen Kommunikationsgemeinschaft die Identifikationsbasis, verengt sich zugleich der gesellschaftliche Handlungsspielraum.

III.

Was hier bei einem ersten Überblick gefordert wurde, ist nur unter Beteiligung vieler zu leisten. An dieser Stelle kann, allein orientiert an einem konkreten Anlaß, versucht werden, einige Aspekte hervorzuheben, die derzeit wenig im Gespräch sind, die aber Beziehungen und Brüche ins Gedächtnis zurückholen. Das Bonn der ersten fünf Jahre nach 1945 als Zeit und Ort der Erinnerung ist vermutlich nicht gerade exemplarisch gewesen. Was dort und damals vor sich ging oder ausblieb, darf aber wohl als symptomatisch gelten. Dafür spricht die Eigenart der Situation und das, was aus den Studenten der ersten Stunde geworden ist, soweit sie bis 1950, nicht fixiert auf ein Staatsexamen, den Diskussionen innerhalb und außerhalb der geisteswissenschaftlichen Seminare auffällig oder untergründig das Gepräge gegeben haben. Dafür spricht schließlich auch das vergleichsweise differenzierte Spektrum der akademischen Lehrer. Diese heute altmodisch erscheinende Bezeichnung erscheint durchaus am Platz. Auch wenn damals schon die Fensterbretter der Hörsäle als Sitzgelegenheiten dienten und der ‚Massenbetrieb‘ beklagt wurde, entwickelten sich doch intensive, durchaus kritische Beziehungsstrukturen.

Die Situation: Studieren in Räumen, die der Zufall von der Kriegszerstörung verschont hatte. Leben hinter heute wieder herausgeputzten Mansardenfenstern. Mit den Lebensmittelmarken die bittere Erfahrung, daß die Planung nicht eine humane Verteilung, sondern den Schwarzmarkt garantiert. Die seltene Kälte eines Winters, die ohne Kohlen auch die größten Individualisten in Hautnähe trieb, und wobei es Diskussionen gab, deren spiritueller Impetus in einem krassen und dennoch kaum bemerkten Widerspruch zu den alltäglichen Widrigkeiten stand, die dazu nötigten, die Brotschnitten zu zählen. Dies in einer Stadt, an der die Zerstörung nicht vorübergegangen war, die sich aber doch wohnliche, wenn auch manchmal abgewohnte Idylle erhalten konnte, die die Reste einer wilhelminischen Vergangenheit noch sichtbar werden ließ und die zugleich andeutete, wie einmal Bundesrepublik Deutschland werden sollte. Tradition war hier noch präsent und zugleich ein erster Hauch der neuen Politik wie in Koepfens „Treibhaus“. So galt es, Widersprüche auch unterhalb dialektischer Theorie zu verarbeiten. Wie anderwärts wohl kaum nahe beieinander standen Teilstücke einer zumindest schein-

bar unerschütterten Vergangenheit und frühe Signale eines neuen Sichzurechtfindens auf längere Sicht. Da erschien die Nazi-Herrschaft wie eine verwehte Erinnerung an den Durchzug einer fremden Reiterhorde, und an dieser Fiktion erlahmte das Insistieren, so ohne Nachwirkung könnten die 1000 Jahre doch wohl nicht vorübergegangen sein. Da erschienen die Vorboten parlamentarischer Mannschaften, und die Vorahnung ihrer gespenstischen Rhetorik ließ die durchaus gestellte Frage, wie denn menschliche Politik möglich sei, je nach Temperament mit Ironie oder Resignation beantworten. Nur wenige blieben dabei, daß politische Philosophie und Ethik als Einheit zu verstehen sind. Immerhin konnten am Rheinufer unter den Sitzungsräumen des Parlamentarischen Rates Philosophiestudenten und Mitglieder erster politischer Studentenvereinigungen über den Ursinn des Koalitionsrechtes diskutieren.

Wie war es mit den Studenten? Zuerst waren sie wohl überrascht, daß sie schon wieder – ab November 1945 – studieren durften. Einige gab es, die zweifelten, ob die unbedenklich frühe Wiedereröffnung der Universitäten eine gute Tat war. Zumindest zeugte sie von einem Umerziehungsoptimismus, der einläßlich Denkenden naiv erschien. Die Fragebogen sorgten zwar in der ersten Zeit für einen politischen Minimalkonsens. Aber der schnelle Beginn des Vorlesungsbetriebes, das erstaunliche Funktionieren des Organisationsapparates, ließ ebenso schnell die gesicherte Beamtenlaufbahn am Horizont einer ansonsten noch ungeklärten Zukunft erscheinen. Fleiß und Stille waren die Kennmarken. Immerhin gab es auch die – mit Achim von Arnim zu sprechen – „namhaften Studenten“. Sie nahmen das Ungeklärte der Zukunft auf sich. Für einen Teil war diese Risikobereitschaft in den Skrupeln gegenüber der Vergangenheit begründet, die für sie nicht der Vergessenheit anheimzugeben war. Das Unbehagen an der Gegenwart, das Isoliertbleiben der wirklichen Verarbeitungsversuche, ließ sie vor dem geraden Weg zum Sicherheit bietenden Examen zögern. Für einen Teil war es auch das manches Mal irritierte, letztlich aber doch sich durchsetzende Vertrauen in die eigene intellektuelle Vitalität, das auf die Normalität des Studienzieles verzichten ließ.

Diese Motivationslagen korrespondierten mit der potentiellen Freiheit zur Diskussion. So wurde der intellektuelle Stil, das geistige Klima, von Studierenden bestimmt. Dennoch sind nur wenige von ihnen beruflich an den Hochschulen geblieben. Das mag in äußeren Umständen begründet sein, in ihrem überdurchschnittlichen Alter und in den minimalen Entwicklungschancen, kam doch im Normalfall auf einen Professor gerade ein Assistent, und das, was später mit dem Etikett ‚Mittelbau‘ versehen wurde, war unbekannt. Aber wenn die Wege der meisten der Protagonisten unter den Studenten in die Publizistik und in die Verlage führten, wenn wir heute lesen, was Walter Boehlich, Wilhelm Godde, Helmut de Haas, Günter Kandler, Rudolf Walter Leonhardt, Franz Schonauer, Heinrich Vormweg, Dieter Wellershoff schreiben oder geschrieben haben, dann entsteht der Eindruck, daß dies nicht ein Weg des Zwanges, sondern der Neigung und Eignung war. Sie alle haben die ersten Bonner Jahre belebt, und sie haben dazu beigetragen, daß das Philosophieren in dieser Zeit in Bonn sich nicht isolierte, daß es sich in kulturelle Lebensbezüge eingebettet verstand, daß es historisches Bewußtsein zu integrieren unternahm, daß es der Reflexion auf die Sprache einen hohen Stellenwert beimaß. So konnte in Bonn im Miteinander und im arbeitsteiligen Nebeneinander gelernt werden, daß ästhetische Subtilität und Sensibilität für gesellschaftliche Rele-

vanz durchaus vereinbar sind, und ebenso konnten Philosophiestudierende, und hier vor allem Karl Otto Apel, davon überzeugen, daß erkenntnismethodische Skrupel, daß ein hartnäckiges erkenntniskritisches Zurückverfolgen eines Aussagengefüges pragmatisch, publizistisch, pädagogisch ergebnisreich ist. Dies in einer Zeit, es muß wohl gesagt werden, in der es eine Soziologie an deutschen Hochschulen noch nicht wieder gab.

Die Professoren haben auf diesen Wegen des Hinterfragens und Exponierens geholfen. Zwar fehlte es an Einzelkritik durch die Studenten keineswegs. Aber Bonn hatte gerade im Fall der Philosophie den Vorzug, Denkstile personell präsentieren zu können, durch Personen zudem, die bei aller Entschiedenheit oder auch Robustheit ein Sensorium für Qualität und Gelassenheit gegenüber anderen Denkstilen zu bekunden vermochten. Da war der behutsame hermeneutische Zugang zu den Problemen bei Johannes Thyssen zu erfahren, eine ungewöhnliche Verbindung von Systematik und Elastizität bei Aloys Müller, der selbst bei generationsspezifischer Skepsis gegenüber der Ontologie zu beeindrucken vermochte, und schließlich Erich Rothacker, der Anreger, der Perspektiven eröffnete, der die Grenzen der wissenschaftlichen Disziplinen ständig überspielte, der Präzisionisten aller Couleur ein Greuel sein mußte, der aber den Blick für Zusammenhänge übte, der ständig herausforderte, sich seinen Denkgängen zu entziehen, und dem sich doch keiner recht entziehen konnte, je fragwürdiger ihm ein *Aperçu* oder eine gewagte Synthese erscheinen mochte. Mit Anmerkungen über das Verhältnis von Denkgebrauch und Sprachgebrauch hatte er seine eigene Dissertation eröffnet, und zentral ist dieses Problemfeld geblieben. Diese dreifache Erfahrung, dieses dreifache Training konnte befreien für das eigene originäre Denken, für den zugleich intimen und souveränen Umgang mit dem historischen Gang des Philosophierens.

Gestützt wurde dieses Lernen durch die flankierenden Angebote der Geisteswissenschaften, durch den von der Phänomenologie ausgehenden Nachvollzug der Seinsweise von Dichtung, der Morphologie der Ausdrucksgestaltung bei Günter Müller, durch die Verschränkung von Historizität und artifiziellem Gestus bei dem Romanisten Ernst Robert Curtius, durch das In-den-Blick-Rücken der Lebenstotalität über die sinnliche Wahrnehmung des gestalteten Augenblicks bei dem Kunsthistoriker Heinrich Lützeler, dessen letzte Vorlesung über Sokrates bei seiner Relegation 1940 noch bekannt war, und im Hintergrund zwar, aber um so nachdrücklicher, das Eindringen in den Realitätsvollzug von Sprache und das Aufdecken ihrer Strukturierungselemente durch Leo Weißgerber. In der unmittelbaren Auseinandersetzung mit den Studienangeboten waren dies je für sich beeindruckende Erfahrungen. Im nachhinein verweisen sie aber auch auf einen gemeinsamen Grundzug, auf einen Typus des Anschauens und Erarbeitens von Symbolqualitäten, der die Grundlage schafft, sich in der Geistesgeschichte und gegenüber verschiedenen Erkenntniswegen problemadäquat bewegen zu können.

IV.

Wie aber wurde studiert? In einer Situation, die wenig vorstrukturiert, in der jeder mit seinen Versuchen des Sich-Zurechtfindens und des Verarbeitens der Vergangenheit auf sich selbst gestellt war, ist eine solche Frage beinahe aufschlußreicher als die nach dem

Was. Das Wort vorstrukturiert war aber noch nicht in Gebrauch. Es mußte erfahren werden. Impulse dafür gab der neue Tatbestand, daß das Miteinander nicht mehr unter dem Druck von Befehlsgewalt oder Verdächtigung stand. So wurde Studium als Chance zur individuellen Ausprägung gesehen und genutzt. Zugleich gab es informelle Gruppen, die sich zu Informations- und Diskussionszwecken trafen. Sie verschafften gegenseitige Unterstützung auf den Denk- und Lernwegen. Es waren nicht in erster Linie Gleichgesinnte, sondern in der wechselseitigen Ergänzung wurde der Vorteil des Zusammenkommens gesehen. Jeder brachte etwas aus dem Zentrum seines Studierens ein. Für alle bedeutete es Vielfalt der Perspektiven, graduelle Erweiterung des Horizonts, sich öffnen für den Spielraum der Interpretationen.

Das Bedürfnis nach Individualität und nach informellen Gruppen war zudem begründet in dem Doppelbödigen der Lebensgrundlage, in der Ungeklärtheit der Zukunft, in der Neugier, was es mit dem eigenen Ich und dem anderen auf sich hat. Immerhin mußten Menschen nicht länger vortäuschen, solche nach Vorschrift zu sein. Außerdem waren die publizistischen Medien noch rar, die Informationskanäle spärlich. Was heute als Selbsterfahrungsgruppe stilisiert wird, war damals unaufwendiger Alltag. Kommunikation wurde entdeckt. Zugleich blieb der Habitus der Vorsicht erhalten. Die durchschlagende Erfahrung eines kollektiven Mißbrauchs der Gefühle war nicht ohne weiteres abzustreifen. Es blieb offen, wie die frühe Melancholie zu überwinden war. Sie führte jeden in eine je eigen geartete Krise, aus der jeder seinen eigenen Weg des Selbstbeweisen finden mußte. Es war die Hinterlassenschaft eines wie immer durchlebten Krieges. Es war die Erfahrung eines rudimentären Daseins. Es war die Chance eines Suchendürfens aus dem Nichts.

Der Umgang mit Studienanforderungen wurde als intellektuelle Herausforderung und als emotionale Aufforderung verstanden. Ohne sie wäre ein intrinsisch motiviertes Studium für die Nachkriegsgeneration kaum durchzuhalten gewesen. Was daraus gewonnen wurde, war die Fähigkeit der ausholenden Anverwandlung von Dimensionen und Interpretationen des Wahrnehmens und des Denkens. Fremd blieben dabei die Urteilskategorien der tradierten Moral, ihre Perversion der Scham, ihr Nachbarschaftsterror, ihr alle politischen Veränderungen unterlaufender Rückzug in die in ihren ursprünglichen Motiven verkannte Gartenlaube, ihre blinde Gewißheit in dem, was ‚man‘ zu tun hat. Daran zu erinnern ist nötig, weil derzeit das Ausmaß der Veränderungen, die in den letzten 35 Jahren stattgefunden haben, unterschätzt wird. Wenn wir heute im Fernsehen die Gemächlichkeit von Filmen beobachten, die gerade 30 Jahre alt sind, so scheint der Umbruch der Moral und die Beschleunigung des Lebensrhythmus auf. Ansätze dazu hat es in den ersten Jahren nach dem Krieg gegeben. Um sie dauerhaft verbreiten zu können, fehlte aber das Selbstbewußtsein. Es war durch die Sozialisationserfahrung gestört. Es konnte sich gegenüber dem weit verbreiteten Konsolidierungsbedürfnis nicht durchsetzen. Die Restauration machte sich geltend. Die Gegenwehr isolierte sich im existentiellen Pathos.

Die Skizze der Stimmungslage, der Vergangenheitsbelastung durch die Einprägungen des Krieges – auch wenn er im Hinterland verbracht wurde –, der Sorge um die Zukunft – wie wenig aus dieser Vergangenheit gelernt wurde –, der Umriß einer Befindlichkeit, die sich auf sich selbst zurückverwies verstand, ohne daß diesem Selbst anders als

durch die Ausnahmesituation ein Wert beigemessen wurde, sollte verdeutlichen, wovon das Philosophieren dieser Zeit überschattet war, wovon die Interpretationen der künstlerischen Ausdruckswelt geprägt wurden, unter welchem Horizont gesellschaftliche Orientierungen gesucht werden mußten. Dem kritischen Potential wurde Außerordentliches abverlangt, um die Bedingungen der Möglichkeit humanen Lebens nachfragen zu können und darin nicht abzulassen, auch wenn Verführungen des Sich-Einrichtens in vorgetäuschten Selbstverständlichkeiten angeboten waren. Die Skizze sollte verständlich machen, warum die Kategorien des frühen Heidegger beeindruckend waren und inwiefern sie als Interpretationsschlüssel für kulturelle Produktion und für personale Interaktion gewertet wurden. Darin kam ein Interesse an Aufklärung zum Ausdruck. Darin steckten auch psychologisierende Mißverständnisse. Aber wenn es möglich war, mit diesem Interpretationsinstrumentarium jede kleinste Handlung etwa auf einer Eisenbahnfahrt von Bonn nach Köln auszulegen, ihre Funktion und ihren Sinn zu beschreiben, dann war mehr wirksam als das Pathos der Eigentlichkeit, auf das die Lebenssituation Studierender nach 1945 ansprechen ließ.

Helmut Pleßner hat 1938 den großen Erfolg Heideggers als „symptomatisch“ angesehen „für die nihilistische Stimmung der bürgerlichen Nachkriegsjugend, die, von Existenz-(d.h. Zukunfts-)sorgen materiell und ideell gequält, den Schritt zum Marxismus zwar nicht tun, aber in der idealistischen Verblasenheit auch nicht bleiben wollte“. Nach 1945 trat an die Stelle der nihilistischen Stimmung eher die psychologische Beschädigung. Zudem war die Affinität Bonner Studenten zu Heidegger auch eine komplementäre Tendenz zu dem, was unmittelbar eindrucksvoll geboten wurde. Sie ließ auf den Seinsgrund dessen zurückgehen, was an kulturanthropologischer Materialfülle von Rothacker vorgelegt wurde. Es war die Suche nach bestimmenden Momenten für die Mannigfaltigkeit der historisch realisierten und von Rothacker präsentierten Lebensfülle. Es war der puritanische Vorbehalt gegenüber seinen großzügigen Auslegungen und Ausbeutungen eines Max Scheler, eines Helmut Pleßner, eines Adolf Portmann. Es war der Versuch, nach der geistigen Öde voraufgegangener Zeit, doppelt fasziniert durch Detailreichtum des einen und Letztinterpretation des anderen, eine Systematisierung der wechselnden Durchblicke durch die Geistesgeschichte anzustellen. Aufklärung und Romantik, Historismus und Lebensphilosophie erschienen nicht mehr als Richtungen und Schulen, sondern als Manifestationen der Problembewältigung im historischen, sich ständig erneuernden Prozeß der Verflechtung von Lage und Antwort. Um eine solche Sichtweise aber nicht als Ausweg in die geistesgeschichtliche Unverbindlichkeit erscheinen zu lassen, war die Frage nach dem Worumwillen zu stellen, mußte die Frage verfolgt werden, wie das „Wissen um die Subjekt-Objekt-Dialektik“ (Apel) weitergeführt werden kann.

V.

Nach dem bisher Gesagten sollte es nicht verwundern, daß es in den Jahren nach 1945 einen Streit um die „Sphärenkompetenz“ der Wissenschaften in Bonn nicht gegeben hat. Gegenseitige Anregung wurde eher positiv bewertet. Dabei wurde nicht nur ein

Zusammenwirken verschiedener Wissenschaftsdisziplinen unter philosophischer Behandlungsweise angestrebt, um eine journalistische Formulierung zu gebrauchen. Die Intentionen waren tiefgreifender. Die erkenntnisanthropologischen Nahtstellen, an denen Karl Otto Apel späterhin in immer neuen Versuchen gearbeitet hat, waren als Probleme früh erkannt, wenn sie auch noch nicht expliziert wurden. „Ontologische Differenz“ und „Hermeneutischer Zirkel“ waren von Anfang an die Orientierungsbegriffe für das Philosophieren. Warum aber ließ trotz der früh bezogenen erkenntnis-trächtigen Ausgangsposition die Explikation nach heutigen Erfahrungsmaßstäben recht lange auf sich warten? Ich meine, daß sich Gründe anführen lassen, die von weitreichender Relevanz sind.

Im nachhinein fällt auf, daß die Philosophie nach 1945 sich in starkem Maße an der Literatur exemplifizierte. Man mag hier das Vorbild des späten Heidegger vermuten. Die Begründung ist aber eher in einer anderen, höchst fatalen Erscheinung zu suchen. Nach dem Krieg war das Bedürfnis groß, über die national eingrenzenden Zäune zu schauen, die, für 1000 Jahre aufgerichtet, nun weggebrochen waren. Doch die Möglichkeiten für Studierende, Anschluß an die internationale Entwicklung im Bereich der Humanwissenschaften und der Philosophie zu finden, waren befremdlich rar. Es lag dies nicht nur an der nationalen Selbstgenügsamkeit deutscher Professoren und an den unzulänglichen Mitteln der Verlage. Gravierender war, daß das ursprünglich intendierte Niveau der Reeducation nicht eingebracht wurde. Die Konzepte eines Karl Mannheim, eines Kurt Lewin kamen nicht zur Wirkung. Der Zusammenhang von Gesellschaftsverfassung und Erziehungsformen fand so keine theoretische Fundierung im deutschen Sprachraum. Was gerade noch ankam, waren abgesunkene Vorstellungen der Gruppenpädagogik. Ihnen war aber weder ein theoretischer Bezugsrahmen noch eine inhaltliche Substanz mitgegeben. So erschien der Versuch psychologisch verkürzt und philosophisch irrelevant.

Bemerkenswert ist nun aber: Was in Bereichen der Wissenschaft und Philosophie nicht gelang, fand auf den Gebieten der Kunst und Literatur statt. Für die bildende Kunst war dies ein naheliegender Vorgang. Es genügte vorzuzeigen, was mit dem Stigma der ‚Entarteten Kunst‘ versehen worden war, und Entsprechendes in Ausstellungen zusammenzubringen und zu kommentieren. So eröffnete beispielsweise die in Bonn ausgestellte Sammlung Haubrich ‚Welten‘, und sie löste eine Verarbeitungintensität aus, die nur mit der unmittelbaren sinnlichen Wahrnehmung gegenüber der voraufgegangenen Öde künstlerischer Produktion zu erklären war. Im Literarischen waren kompliziertere Rezeptionsleistungen erforderlich. Immerhin boten frühe Übersetzungen Chancen des Nachvollzugs. Zu den ersten Rotationsdrucken gehörten neben Günter Weisenborns ‚Memorial‘ John Steinbek und William Faulkner. Geistige Prägung und Auseinandersetzung wurden indes vor allem vom Theater bestimmt. Da wurden Thornton Wilder aufgeführt und Tennessee Williams, Arthur Miller ebenso wie T.S. Eliot oder Paul Claudel. Im Zentrum der Diskussion aber standen Sartre, Camus und Anouilh. Erfahrung der Resistance, philosophisch verarbeitet und dramaturgisch stilisiert, Abgründe der Existenzanalyse in schneidenden, aber aneinander vorbeigehenden Dialogen schlugen in den Bann. Dem vermochten sich gerade die nicht zu entziehen, die Stimmungen und Wertschätzungen der NS-Zeit noch lebendig sahen. Es faszinierte die Unausweich-

lichkeit des Ausgesetztseins des Individuums. Es machte betroffen und führte zur Widerspiegelung des Erlebten, wie das „Räderwerk“, das demonstriert wurde, in dem niemand daran vorbeikam, mit „schmutzigen Händen“ dazustehen. Die Resonanz, die das Insistieren der Antigone auf ihr Selbstsein hervorrief, war Ausdruck der Sehnsucht nach einer Identität, die um so stärker wurde, je plausibler ein Kreon den Legitimitätsanspruch und -maßstab repräsentierte.

Was anzog, war das Sich-identifizieren-Können mit der unaufhebbar tragischen Konstellation, bei der die Fallhöhe zur Alltäglichkeit geworden war. Zugleich beeindruckte in der demonstrierten Zuspitzung der Alltäglichkeit der philosophische Gehalt oder Gestus. Das Ansprechen der Grenzsituation, die Vergeblichkeit der Interaktion, die Reflexion auf das Verhältnis von Sein und Handeln konnten als Symbole der Entscheidung zur eigenen Lebenssituation mit ihrer Hypothek aus der Vergangenheit und mit ihrer Ungewißheit der Zukunft verstanden werden. Dennoch waren diese Reaktionen nicht gerade politisch. Aber sie waren Indizien für eine voraufgegangene Distanz zu den politisch durchgesetzten Normen. Diese Distanz war in ästhetischen Maßstäben begründet. Das hatte einigermaßen immun gemacht, konnte aber keine Gegenkräfte mobilisieren. Vor allem fehlte ein Rückhalt an gesellschaftlichen Orientierungen und Wirksamkeiten.

Bezeichnend dafür ist, wie schwer es die Literatur aus der Emigration hatte. Im nachhinein erscheint es unbegreiflich, wie lange es gedauert hat, bis wir sie nachlesen konnten. Selbst wer vor 1933 anerkannt war, fand kaum Resonanz. Der Buchmarkt erinnerte sich nur zögernd und selektiv. Die vordergründige Polemik um äußere und innere Emigration signalisierte die tiefliegenden Barrieren, die einer unbefangenen Bearbeitung entgegenstanden. Arnold Zweig oder Anna Seghers überließ man der verteuflten ‚Zone‘, Hermann Broch und Hans Henny Jahn blieben fast unbekannt. Die Ahnung von etwas, das durch die NS-Herrschaft unbekannt geworden war, löste zwar Neugier aus, füllte zeitweilig die Vortragssäle, aber zu genau wollte man es doch auch nicht wissen. Tieferegreifende Reflexion blieb auf sich selbst verwiesen. Spätestens nach der Währungsreform blieb ihr nur die Alibi-Funktion. Bewußtlosigkeit markierte als Pendant der neuen Marktherrschaft, als Folge einer unbewältigten Vergangenheit, den Weg in die Zukunft.

Es wäre verkürzt, zu behaupten, die neue Freiheit nach 1945 wäre nicht genutzt worden. Es fehlte nicht an Einsichten und kultureller Rührigkeit. Aber wer es mit der Wahrheit genau nehmen wollte, wer die Frage nach der Gewissensnot stellte, stand einsam da. Sicherlich hat auch dazu beigetragen, daß vielfach Eindeutigkeiten gegenüber Schuld und Nichtschuld vorausgesetzt wurden, wo Verstrickungen nachzugehen angebracht gewesen wäre. Sich gegen moralische nachträgliche Urteile zu verwehren kann durchaus berechtigt sein. Indessen sind die Beschwichtigungen und Entschuldigungen allzu schnell ins Feld geführt worden. Mitläufer wurden so zu Unterläufern; die, die weggeschaut hatten, zu denen, die nichts gesehen hatten. Auch echte Betroffenheit oder Empörung gegenüber der „Endlösung“ ließen außer acht, zu fragen, wie denn die allerersten Isolierungen und Stigmatisierungen zu verantworten waren. Darüber war Kommunikation nicht möglich. Noch galt es als zersetzend, wenn Menschen auf sich selbst und ihre Verhältnisse reflektierten. Die, die es taten, setzten sich der Isolierung

aus. Auch dies war die Situation derer, die in Bonn Geisteswissenschaften studierten und den Lehrerberuf nicht fest im Visier hatten.

VI.

Das Ausbleiben der Rezeption der Humanwissenschaften auf internationalem Niveau nach 1945 entzog Problematisierungsmöglichkeiten. Der Restaurationsprozeß blieb ungestört. Eine Gegenwehr wurde von vielfältigen Faktoren behindert. Es reicht nicht aus, zu sagen, daß die Ressourcen für Übersetzungen fehlten, daß kein Kommunikationssystem vorhanden war. Wenn Reflexionsbestände unaufgearbeitet blieben, so sind dafür vor allem zwei Bestimmungsmomente zu nennen: das gestörte Verhältnis zur Emigration und die frühzeitige Verengung der Demokratisierungsdiskussion auf antibolschewistische Kategorien.

Das gestörte Verhältnis zur Emigration trat im Falle der Literatur offen zu Tage. Hier waren nicht erst – wie oft im Falle wissenschaftlicher Werke – Übersetzungen nötig. Für die wissenschaftliche Literatur kam hinzu, daß sie zwar in der Art ihrer Problemverarbeitung ihre Denktradition nicht einfach aufgegeben, Denkstile der Gastländer aber doch meist in spürbarer Weise assimiliert hatte. Die Reaktion der im Lande Gebliebenen war, eher das Fremde als das der eigenen Denktradition Gemäße herauszulesen. Dies auch nur kritisch zu analysieren zeigte sich wenig Bereitschaft. Statt dessen abwehrend zu reagieren ermöglichte es, das volle Ausmaß des Exodus der Humanwissenschaften aus dem NS-Staat zu verleugnen. Es dauerte seine Zeit, und es bedurfte des Nachkommens einer neuen Generation, um den Tatbestand der völligen Ausscheidung einer sozial orientierten Humanwissenschaft feststellbar zu machen. Daß sie Anfang der 30er Jahre an ihrem selbst produzierten Ende angelangt gewesen wäre, konnte Helmut Schelsky noch 1959 behaupten. Angesichts dessen, was sie in diesen Jahren publiziert hatte, eine absurde Verdrehung.

Dieses Nicht-zur-Kennntnis-Nehmen fand schon sehr bald nach 1945 in der Antibolschewismusagitation ein Alibi. Darauf hat als unverdächtiger Zeuge Helmut Pleßner sehr frühzeitig aufmerksam gemacht. Gehört wurde er aber lange Zeit nicht. Die nach 1945 teils erlebnisbedingt aufkommenden, teils weltpolitisch geschürten Berührungsängste sind heute kaum nachvollziehbar. Sie haben aber zu einem verengten Demokratiebegriff geführt. Dies gilt gerade auch dann, wenn die Alibi-Funktion auf wissenschaftlich-philosophischer Ebene identifiziert wird. Sie hat eine Selektion dessen veranlaßt, was aus der Fülle der humanwissenschaftlichen Literatur in den ersten 15 Jahren nach dem Krieg rezipiert werden konnte. Sie wurde instrumentell dosiert übermittelt. Das bedeutete auch methodologisch eine Verengung. Die Reflexion auf Erkenntnisprobleme blieb ausgeklammert. Die Konfrontationstendenzen ließen Vermittlungsbemühungen gegenüber eindeutig positivistischen und idealistischen Positionen unbeachtet. Der Verweis auf die Dignität der Institutionen ließ die Reflexion auf gegenläufige gesellschaftlich-historische Prozesse überflüssig erscheinen. Daß Erkenntniskritik unter wissenssoziologischen Vorzeichen einer demokratischen Denktradition verpflichtet war, wurde geflissentlich übersehen. Versuche einer unbefangenen Auseinandersetzung

mit Marx unterlagen dem Verdikt des Subversiven. Dies zu einer Zeit, in der nicht die Versuchung im Spiele war, einen halbverstandenen Marx in Aktionismus umzusetzen. Auf die Studiensituation von 1945-50 bezogen: Die wissenschaftliche Literatur der Emigration hätte am ehesten Provinzialität verhindern, den Anschluß an die internationale Denkentwicklung vermitteln können. Doch bot sich keine Möglichkeit, sich dieser Literatur zu stellen. Wissenschaftliche Kontinuität, die an der NS-Herrschaft vorbei durchaus bestand, wurde nicht thematisiert. Die Reflexion auf sich selbst, die Lebensbedingungen und Erkenntnismöglichkeiten, blieb so auf sich selbst verwiesen, fand kaum eine nachlesbare Unterstützung. Die Abschottung gegenüber den Erkenntnisprozessen im Ausland führte zu einem außerordentlichen Verarbeitungsüberhang. Die verzögerte Rezeption der humanwissenschaftlichen Literatur hatte denn auch weitreichende Folgen. Der aufgestaute wissenschaftstheoretische Nachholbedarf erzeugte einen erkenntnis-methodologischen Überdruck. Es galt in den 60er Jahren in kurzer Zeit die Versäumnisse der Zeit nach 1945 zu bewältigen. Das Eindringen lange zurückgehaltener neuer Zugriffe auf Erkenntnisprobleme aber traf zusammen mit der Hochschulreform und der Studentenrevolte. Nun gestützt von der gesellschaftlichen Entwicklung, im Sog der Bildungsdiskussion, stellten sich zugleich neuartige Probleme der Vermittlung.

Als exemplarisch für die verzögerte Rezeption wird gewöhnlich angeführt, daß der Erkenntnisfundus der Zeitschrift für Sozialforschung lange unbeachtet blieb. Den funktionalisierten Einsichten war damit der Weg zur Breitenwirkung freigegeben. Sie lebten vom Kontinuitätsbruch. Die gesellschaftstheoretischen und erkenntnismethodischen Vermittlungsversuche, die für die Jahre vor 1933 kennzeichnend waren, blieben außerhalb des Reflexionshorizonts. Ein unbefangenes, aber drastisches Beispiel sei hier herangezogen, das zugleich auf einen zentralen Punkt für das Thema Studium in Bonn nach 1945 führt. 1959 brachte Ralf Dahrendorf mit der Rezeption des Rollenkonzepts einen bis dahin nicht (mehr) gekannten Akzent in die Diskussion. Sie reichte sehr bald weit über den soziologischen Bereich hinaus, führte zu Kontroversen und Mißverständnissen. Die sterile Aufregtheit ist nur begreiflich, wenn man sich den humanwissenschaftlichen Diskussionsstand in der Bundesrepublik vor 1960 vergegenwärtigt. Die Rezeption war überfällig. Da sie aber die erkenntnismethodische Dimension unbeachtet ließ, war auch die Kritik an ihr berechtigt.

Dieses Ausblenden signalisiert den Kontinuitätsbruch. Nur weil in Vergessenheit geraten war, was unmittelbar vor 1933 bedacht wurde, konnte das Rollenkonzept als neues Paradigma präsentiert werden, dessen Für und Wider dann fachdisziplinär verkürzt erörtert wurde. Ein unmittelbares Anknüpfen an die Diskussion vor 1933 hätte hingegen in Erinnerung gebracht, wie beispielsweise Aron Gurwitsch im wissenssoziologischen Kontext mit dem Rollenbegriff umgegangen ist. Es hätte deutlich werden können, in welcher Weise Rolle mit Situation verflochten zu verstehen ist. Es hätte in den Blick kommen können, welche Interpretationshilfe die Kategorien der ‚Umgebung‘ und der ‚Verweisung‘, des ‚impliziten Wissens um‘ und des ‚expliziten Wissens von‘ vermitteln. Es hätte zu reflektieren anregen können, in welcher Weise mit der Kategorie des Vor-Entsprechens das Konzept der Erwartungssysteme vorgedacht war. Es wäre schließlich möglich gewesen, mit den inhaltlichen Füllungen der Kategorie der ‚Mitwelt‘ auch

den Heideggerschen Analysen eine historische Verankerung zu geben. Kurz: Die erkenntnismethodologischen Verhaftungen des Rollenbegriffs, die bei der soziologischen Neufassung des Begriffs unbedacht blieben, hätten darauf verweisen können, inwiefern hier ein sozialanthropologisches Problem aufgeworfen ist, das nicht in ideologischen Kontroversen und Subsumptionen aufgeht.

Das Beispiel deutet weitergehende Zusammenhänge an. Sie betreffen die Denkgeschichte insgesamt. Sie verweisen aber auch auf eine spezifische Ausfallerscheinung, der das Studium nach 1945 unterlag, insbesondere wenn es um Philosophie ging. Um es pointiert zu formulieren: Husserl erschien nur im Schatten Heideggers. Die Weiterführung zur Sozialphänomenologie, wie sie sich insbesondere bei Alfred Schütz repräsentierte, blieb unbeachtet. Man kritisierte zwar die Beschränkung auf das Bewußtsein, auf die Unmittelbarkeit des Intentionalen, aber diese Kritik ins Produktive zu wenden erforderte Umwege, wie sie beispielhaft erst in den Aufsätzen von Karl Otto Apel dokumentiert sind. Wenn sie zu einem Zentrum geführt haben, zu dem, was mit ‚Sprachspielen‘ nicht gerade glücklich bezeichnet ist, dann war dies ein Weg, der zur ‚Rettung‘ – hier durchaus im Sinne Lessings – der Philosophie notwendig, im Blick auf die Bedingungen der Möglichkeit von Kommunikation aber durch die Explikation der Sozialphänomenologie vorgezeichnet war. Daß diese Denkwege nicht in Korrespondenz miteinander gegangen wurden, ist in den Restriktionen nach 1945 begründet und hat zu den fatalen Folgen einer verspäteten, überhasteten Rezeption geführt, bei der beispielsweise der Begriff der Lebenswelt so vergrößert und mißdeutet verwendet wird, wie es gegenwärtig im Bildungsbereich der Fall ist.

VII.

Das Bild, das hier vom Studium nach 1945 am Beispiel Bonn in knappen Strichen gezeichnet wurde, mag den Eindruck des – um ein Modewort zu gebrauchen – Folgenlosen erwecken. Versteht man folgenlos aber nicht so unmittelbar und aktivistisch, wie dies heute meist üblich ist, lassen sich Vorwegnahmen und Nachwirkungen ausmachen, die ausdrücklich anzumerken die Gleichgültigkeit gegenüber der Zeitgeschichte herausfordert. Ich meine dies nicht nur deshalb, weil auch Jürgen Habermas, der die Entwicklung der beiden letzten Jahrzehnte wissenschaftsgeschichtlich mit der ‚Logik der Sozialwissenschaften‘ und hochschulpolitisch mit dem Aufsatz im „Monat“, „Zwangsjacke für die Studienreform“ – beide 1966 erschienen – maßgeblich mitbestimmt hat, aus dem Bonner Klima hervorgegangen ist, das hier zu skizzieren versucht wurde. In dem darzustellenden Zusammenhang erscheint es gravierender, daß das, was in der ‚Logik‘ erkenntniskritisch referiert worden ist, und das, worauf der Aufsatz im „Monat“ abzielte, auch ohne Literaturkenntnis vorgedacht bzw. ohne konkrete Chance der Realisierung intendiert war.

Derartige Aussagen mögen nach dem vorauf Geschilderten überraschen. Sie sollen deshalb mit einigen Anmerkungen begründet werden. Ich schicke die politischen den geisteswissenschaftlichen voraus. So neu auch erscheinen mochte, was mit der Studentenrevolte zur Sprache gebracht worden ist, ich habe kaum etwas entdecken können, was nicht

auch von Studenten der unmittelbaren Nachkriegsjahre bedacht worden wäre. Zwar befaßte sich die Mehrheit der im SDS organisierten Studenten mit Schumpeter und nur eine Minderheit mit Leo Kofler. Aber auch diese Mehrheit war sehr gering an der Zahl, weil unter Studenten eine Abneigung gegen Organisation bestand. Das hinderte nicht, sondern stützte eher „soziologische Phantasie“. Man konnte sich Hochschule und Gesellschaft sehr viel anders vorstellen, als sie in ihren aus der NS-Zeit übernommenen Apparaturen waren. Nur auf einen Gedanken kam man nicht, nämlich seine Gedanken unmittelbar in die Tat umsetzen zu wollen. Daran hinderte nicht nur die Abneigung gegen Organisation, nicht nur die schon erwähnte fehlende materielle Basis, nicht nur die Nachwirkung der Sozialisation, entgegen stand zu all dem, wie das Miterleben des deutschen Faschismus interpretiert wurde. Faschismus, das war jenseits anderer, inhaltlich orientierter Deutungsversuche eine Verfahrensweise, war die „unmittelbare Umsetzung potentieller in kinetische Kräfte“. Aus dieser Perspektive konnte von „linkem Faschismus“ gesprochen werden. Aus dieser Perspektive war es nicht nur Nachwirkung unmittelbarer Anschauung, nicht nur ein Produkt politischer Ohnmacht, sondern Konsequenz einer theoretischen Implikation, wenn Faschismus und Aktion in einen Assoziationszusammenhang gebracht wurden.

Wenn Jürgen Habermas 1970 in der Auseinandersetzung mit Arnold Gehlen davon gesprochen hat, daß „das ethische Grundproblem die verhaltenswirksame Garantie der gegenseitigen Schonung und des Respekts ist“, so ist damit ausgesprochen, was am Anfang der Zeit des Wieder-denken-Dürfens die Grenzen des Denkbaren gegenüber dem Handeln sehen ließ. Und ebenso sind auch damals schon die „grauen Zonen einer neuen Sozialpathologie, die sich den alten Definitionen von Krankheit und Krisen entziehen“, thematisiert worden. Dabei bezogen sich die allergischen Reaktionen auf die Aufforderungen zum Handeln nicht auf das Politische allein. In ihnen kam der Widerstand gegen den philosophischen Lehrer zum Ausdruck.

Er regte sich, wenn Rothackers „Logik und Systematik der Geisteswissenschaften“ nicht nur im Buch von 1926, sondern auch in der Vorlesung von 1946 in dem Satz endete: „Das Kriterium heißt Fruchtbarkeit.“ Diese Fatalität ließ die Grenzen zur Durchsetzung auf dem Weg über die Gewalt nicht mehr erkennen. Hier mußte bei aller Einsicht in historische Prozesse die Argumentation auf Distanz gehen, Selbstreflexivität herausfordern, nach Letztbegründungen fragen und sie in Frage stellen. Diese denkfördernde Konfrontation beinhaltet allerdings zugleich eine Irritation gegenüber den Beiträgen zu einer Philosophie sozialen Handelns. Ebenso wenig konnten, wenn Geistesgeschichte in ihrer Fülle und Widersprüchlichkeit bei Rothacker gelernt war, die Reduktionen auf Nabelschau und Instrumentalität, die für die Geistesproduktion in den Anfängen der Bundesrepublik kennzeichnend waren, überzeugen. So lag es nahe, erkenntnisanthropologische Ansätze, die Person und Gesellschaft in ihrer Verflechtung sehen, in die Reflexion aufzunehmen. Sicherlich nicht zufällig wurde der Versuch, diese Ansätze nicht der Wissenssoziologie zu überlassen, sondern als vorrangig philosophische Probleme auszuarbeiten, zum zentralen Thema Karl Otto Apels, zu einem Thema, das unter dem Vorzeichen der „unendlichen Approximation“ verhandelt sein will und dem die „Reflexion auf die sprachlichen Bedingungen der Möglichkeit des Erkennens“ allein adäquat ist.

Dieser individuelle Denkweg korrespondiert mit der allgemeinen Denkentwicklung der Nachkriegsgeneration. Die Verkettung mit einer Faschismusinterpretation – was auch immer hieß: mit der lebensgeschichtlichen Selbstausslegung –, die sich durch die Art ihrer Kritik selbst blockierte, wurde schub- und schrittweise durch gesellschaftliche Anstöße und durch das Vordringen wissenschaftsimmanenter Reflexion über menschliche Erkenntnismöglichkeiten in den sozialen und kommunikativen Bedingungsbeziehungen aufgelöst. Ihre Wechselwirkungen hier zu diskutieren würde den Rahmen sprengen. Es kann nur in Stichworten angedeutet werden, inwiefern die Denkstrukturen der unmittelbaren Nachkriegszeit nachgewirkt haben, was sie verändert hat und in welcher Weise sie unter veränderten Realverhältnissen wieder als relevant aufscheinen. Ein erster Anlaß, der eine neue Dimension eröffnete, Ethik neu dimensionierte, war Günter Anders' „Antiquiertheit des Menschen“. Nachhaltiger wirkte die Herausforderung, als die Hochschulreform auf eine Schiene gesetzt werden sollte, die als Verschulung und damit als Ende der akademischen Freiheit empfunden wurde. Der Aufstand dagegen drang über die Hochschulen hinaus, weil er zeitweilig eine emotionale Basis in der antiautoritären Bewegung fand. Zugleich wurde aber auch ein neues Problem sichtbar. Der Restaurationserfolg hatte für die nachfolgende Generation eine Sinnlücke hinterlassen, die mit einem moralischen Rigorismus ausgefüllt wurde, der bis Anfang der 60er Jahre unabhängig von der inhaltlichen Begründung noch als postfaschistisch gegolten hatte. Zum anderen meinte der administrativ geregelte Kapitalismus offenbar, die Erziehungsrevolution, die sich zwar gesellschaftskritisch gebärdete, in der Breite aber an Stelle der Fachidioten Erlebnisioten erzeugte, weich auffangen zu können. Nachdem die strukturellen Veränderungen gegenüber den mentalen zurückgeblieben sind, macht sich indes der „Aufstand der Gefühle“ (Horst Eberhard Richter) geltend. Damit ist ein Vorgang auf den Begriff gebracht, der aus historischer Erfahrung als eine spektakuläre Regression erscheint. Die Faschismus-Erfahrung läßt ihn besonders beklemmend erscheinen, weil sie eine Befreiung zur substantiellen Ratio als Verhaltens- und Gestaltungsmaßgabe erhoffen ließ. Eine solche heute eher naiv erscheinende Einschätzung war immerhin das, was man derzeit alternativ nennt. Sie fand indessen weder eine emotionale Stütze, weil sie das Gegenteil eines Entlastungsangebots war, noch eine argumentative Hilfe, weil die dem Ansatz entsprechende Literatur nicht zugänglich war. Diese Zugänglichkeit ist heute gegeben. Indessen, die „gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“ wird zwar zitiert, aber selten in ihrer interpretativen Funktion verstanden, vor allem weil die vorbereitenden Denkprozesse unbekannt blieben. Damit aber stellt sich die Frage, ob und inwieweit diese noch über die Nachkriegsgeneration vermittelbar sind. Denn sie hat, zumindest aus der hier dargestellten Bonner Perspektive, diese Vorarbeit zur Einsicht in die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit vollzogen, die sich ihrerseits in den Strukturen der Sprache vermittelt.

Mit dem Studium in Bonn waren Denkwege vorgeprägt, die es ermöglichten, Phänomenologie und Dialektik miteinander zu verknüpfen, symbolisch vermittelte Interaktion als Schlüsselphänomen adäquater Selbst- und Gesellschaftsinterpretation zu sehen, szientistische und ethische Komponenten aufeinander zu beziehen und die Verschränkungen von sozialer Dimension und Identitätsanspruch zu begründen. Damit war die Aufnahmebereitschaft gegeben, wissenschaftstheoretische Paradigmen, die in kürze-

ster Zeit aus den angelsächsischen Ländern eingeführt wurden, zu verarbeiten, weil sie in Ansätzen vorgedacht und selbständig in die Denktradition anverwandelt waren. Es beinhaltete die Ablösung der Humanwissenschaften und der Philosophie von der Funktion der Restaurationshilfe zugunsten der Problematisierung und Selbstvergewisserung. Es entstand ein neues Bemühen um die Balance von Sozialisation und Identitätssuche. Die anfangs verzögerte Rezeption bedeutete freilich für die jüngere Generation die unvorbereitete Konfrontation mit einer Komplexität, die zu Scheinpolarisierungen verführte, in vereinseitigte Auslegungen ausweichen ließ. Damit wurde der Stellenwert von Wissenschaft und Philosophie von neuem in Frage gestellt. Dieses In-Frage-Stellen hat die Nachkriegsgeneration entgegen vielfacher Behauptungen thematisiert. Die neue Frage ist, inwieweit die Rekonstruktion ihrer Thematisierung künftig weiterführend sein kann.

Mit dem Blick auf die Bonner Situation zugespitzt formuliert: Wenn das praktische Interesse an Aufklärung zu Heidegger geführt hatte, so mußte es auch von ihm entfernen. Dabei führte *ein* Weg über die Vergewisserung dessen, was als Philosophie angesichts der Herausforderungen eines Wittgenstein noch möglich war, ein *anderer* über die Herausforderung einer Marx-Rezeption und einer negativen Dialektik zur kontrafaktischen Anstrengung des Diskurses. Ein *weiterer* war die Hinwendung einer im Zirkulären aufgehenden Daseinsanalyse zur Lebensweltanalyse. Sie machte hellhörig für das interpretative Paradigma, erlaubte es, das traditionelle Subjekt-Objekt-Schema des Denkens aufzuheben, regte dazu an, die Dimension des Alltags nicht nur abstrakt als ‚man‘, sondern in ihren Auslegungszusammenhängen philosophisch ernst zu nehmen. Verbindend für alle Wege aber ist: „Humanität ist die Kühnheit, die uns am Ende übrigbleibt, nachdem wir eingesehen haben, daß den Gefährdungen einer universalen Zerbrechlichkeit allein das gefährvolle Mittel zerbrechlicher Kommunikation selber widerstehen kann“ (Habermas 1971, S. 219). Ich kenne keinen Satz, der treffender wiedergeben könnte, wie die Situation nach 1945 in Bonn empfunden wurde, ohne daß sie schon hätte so verbalisiert werden können. Das verweist zugleich darauf, daß die „transzendente Reflexion auf die Bedingungen der Möglichkeit ... des Verstehens“ (Apel, 1973, I, S. 62) schon am Anfang die gemeinsamen Suchbewegungen in Bonn bestimmte, daß es nicht nur ein Sollensanspruch war, „im eigenen reflexiven Selbstverständnis die mögliche Kritik der idealen Kommunikationsgemeinschaft“ als „Prinzip der möglichen moralischen Selbsttranszendenz ... zur Geltung zu bringen“ (Apel, 1973, II, S. 435).

Literatur

- Apel, K.-O.: Transformation der Philosophie. Band I: Sprachanalytik, Semiotik, Hermeneutik. Band II: Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft. Frankfurt/M. 1973
- Habermas, J.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt/M. 1971

Identitäten, die Rollen und der Markt

Für jemanden, der das Rentner-Dasein verspätet erreicht hat, erscheint die Aufgabe, einmal etwas von seiner „anderen Seite“ zu schreiben, im ersten Moment recht reizvoll. In Anbetracht der Bedeutung, die dem Biographischen heute beigemessen wird, ist sie sogar höchst verführerisch. Dies gilt erst recht, wenn der Aufgeforderte tägliche Vortausnus-Spaziergänge und wöchentliche Taunuswanderungen als einen Teil seiner „anderen Seite“ ansieht. Da ist Zeit zum freien Sinnieren. Aber es kommen dann auch Zweifel, ob es denn sinnvoll ist, von einer „anderen Seite“ zu sprechen, Getrenntes, Trennbares anzunehmen. Zwar liegt es nahe, die Kategorien Beruf und Freizeit zu Hilfe zu nehmen. Aber auch damit müssen nicht eindeutig zwei Seiten gegeben sein. Jedenfalls dann nicht, wenn Bildung und Wissenschaft im Sinne von Mittelstraß als Lebensform verstanden werden. Wenn ich an das Theater denke, so ist es so weit entfernt von der Vorderseite nicht. Und der Fußball war so lange Entlastungs- und Kommunikationshilfe zugleich, wie seine Welt nicht vom feudalkapitalistischen Gebaren beherrscht wurde. Heute sehe ich nur noch die in den Zeitungen offenbar unvermeidlichen aufgerissenen Siegermünder und geballten Fäuste, und ich erinnere mich dann, daß ich schon als Schüler immer für die Verlierer war. Also schon ganz früh seitenverkehrt. Und so ist es dann geblieben, denn wer für Bildung eintritt, tritt für Verlierer ein und ist selber ein Verlierer. Von daher ist dann wohl auch mein gestörtes Verhältnis zu allem, was mit Markt zu tun hat, zu verstehen. Wenn aber der Ekel vor den Siegern und die Abneigung gegen Kaufen und Verkaufen Identitätsmerkmale sind, wie sieht es dann mit der „anderen Seite“ aus? Ist sie das vielleicht schon?

Als Angehöriger des Jahrgangs 22 waren für mich die ersten Sieger die Braunhemden. Und ich muß meine ganze kognitive Sozialisationsverarbeitungskraft aufbringen, um nicht jeden Sieger im Braunhemd zu sehen. Aktuelle Relevanz hat das für mich heute noch. Deshalb habe ich beispielsweise Klaus von Bismarcks Warnung vor dem „Tryumphalismus“ nach dem 9. November 1989 häufig zitiert. Zwar habe ich gelernt, daß da, wo der Markt nicht funktioniert, der Schwarzmarkt floriert, aber deshalb sollten die Marktgesetze und ihr Betrugssystem nicht unbegrenzt gelten, sollte der Anspruch auf humanen Freiraum erhalten bleiben. Mit den Chancen dafür ist es in einer Zeit, in der das Marktdenken totalitäre Züge annimmt, nicht gut bestellt. Markt und Identität werden dann zu den zwei Seiten. Ich wurde bei Seminaren in nächtlichen Gesprächen gelegentlich gefragt, wie ich die extrem pessimistischen Einschätzungen der Lage mit einem scheinbar unbeirrbareren pädagogischen Optimismus in Einklang bringen kann. Antworten darauf sind schwierig, weil von Vollzügen gesprochen werden müßte. Aber die Frage zu reflektieren läßt vielleicht etwas von der anderen Seite erkennen.

Ein solches Reflektieren führt mich allerdings alsbald auf Fragliches. Hier im Singular zu sprechen, läßt allzu leicht in ein Alternativ-Denken verfangen. Müßte nicht von anderen Seiten die Rede sein, um nicht das Entweder-Oder etwa von Pflicht und Neigung, von selbstverständlichem Außen und geheimem Innern für das die Menschen Konstituierende zu halten. Dies ist um einiges differenzierter, so daß hier nicht zwei Seiten, sondern viele verschiedene Blätter anzuschauen wären. Das Reduzieren des

Menschen auf seine zwei Leben erleichtert zwar die Unterhaltung – wie es das Fernsehen demonstriert –, trägt aber nicht gerade zur Verständigung bei. Für die wollen die graduellen Varianten des Verhaltens beachtet sein. Denn es ist die Mannigfaltigkeit des Situativen, die menschlichem Leben das Gepräge gibt. Die dahinterstehenden Normen aber können nicht, wenn sie problemangemessen reflektiert werden sollen, auf zwei gegensätzliche Formen gebracht werden. So gibt es auch zwischen nüchterner Lagebeschreibung und Betonung negativer Entwicklungstendenzen auf der einen sowie Bereitschaft und Fähigkeit kontrafaktischen Denkens und entsprechenden beruflichen Tuns auf der anderen Seite Nuancierungen der Selbstinterpretation und der Konstellationsauslegungen, die, wie es heißt, in Fleisch und Blut übergehen. Mit ihrer Reflexion aber wird die Mehrseitigkeit offensichtlich.

Ich habe hier recht vertrauensvoll formuliert. Ist dies vielleicht nur deshalb geschehen, weil ich es mir als Rentner leisten kann? Bestehen die zwei Seiten, von denen ja nicht nur die Aufforderung zu diesem Beitrag spricht, vielleicht aus der offiziellen Vorzeigeseite und der unter „normalen“ Umständen versteckten? Auf der einen ein Gerechtwerden den alltäglichen Zumutungen, auf der anderen die Ablagerungen des Frust und Entladung aufgestauter Bedürfnisse? Auf den ersten Blick paßt eine solche Denkfigur nicht für die, die ohne weiteres Bedenken den herrschenden Verhaltensmaßstäben folgen. Dazu scheint derzeit die große Mehrheit zu gehören. Ein aufmerksames Hinhören läßt allerdings auch noch Subtiles bemerkbar werden. Übertriebenes, allzu Schematisiertes und vor allem Widersprüchliches wird hie und da schon erkannt. So werden denn auch die Manipulationen der Marktbestimmenden immer raffinierter. Soweit es um das Ansehen geht, erscheint die Anpassung unumgänglich. Vor allem, wenn die berufliche Tätigkeit im öffentlichen Licht etwas bewirken soll, gibt es vor den täglichen Zwängen kaum ein Entrinnen. Joggen und Surfen füllen dann die andere Seite aus, in kultivierteren Haushalten noch die Musik, die den Vorzug hat, nicht an Übliches zu erinnern.

Wer in der Erwachsenenbildung tätig ist, sieht sich viel-schichtigen Zwängen gegenüber. Das Besondere ist, daß sie aus verschiedenen Erwartungspositionen kommend auch in ihren Erwartungen unterschiedlich gerichtet sind. Das spiegelt sich in den Reden über die Zerreißproben wider, über die verschiedenen Sprachen, die man als Erwachsenenbildner sprechen muß. Wer dies unmittelbar erfährt, neigt zu Klageliedern, und ihm wird dann Larmoyanz vorgeworfen. Vergleichende Selbstreflexion läßt allerdings zu der Einsicht kommen, daß hier nur eine spezifische Form dessen gegeben ist, was allgemein von Gesellschaftsmitgliedern verlangt wird, nämlich den verschiedensten Rollenanforderungen gerecht zu werden. Wer der beste Rollenspieler ist oder meint, es sein zu müssen, ist in Gefahr, zum Zyniker zu werden. Was am ehesten davor zu bewahren vermag, ist, wie im Umgang mit den Zwängen noch Eigenes, individuell Bestimmtes wirksam werden kann. Auf diese Weise kann sich die andere Seite als die Subjektseite gegenüber der gesellschaftsorientierten Funktionserfüllungsseite zur Geltung bringen. Allerdings entscheidet sich dabei immer nur fallweise, was bei den untergründigen Umdrehversuchen auf Gegenseitigkeit am Ende herauskommt. Gemeinhin wird angenommen, daß der Subjektaspekt umso eher zum Tragen kommt, je besser er durch eine andere Seite, eine kreative private Lebensführung, gestützt wird.

Indes kann diese auch nur zur Ablenkung von alltäglichem Ärger genutzt werden und nicht zur Identität als gelungener Rollenkombination führen.

Sich Zwänge bewußt zu machen ist umso wichtiger, je mehr die Freiheit propagiert wird und der Markt allfälliges Regulativ ist. Dies geschieht seit dem 9.11.89 in besonders penetranter Weise. Es wäre fatal, wenn eine demgegenüber selbstkritische Einstellung sich allein auf Beispiele sozialpolitischer Fehlleistungen stützte. Über die Diskrepanzen zwischen demagogischer Rhetorik und ökonomischen und ökologischen Misereen sollte das Auseinanderfallen von Anspruch und Wirklichkeit im Bereich humanwissenschaftlichen Denkens nicht vergessen werden. Wer in der Erwachsenenbildung tätig ist, erfährt zudem, wie beide Widersprüchlichkeiten in verhängnisvoller Weise ineinander verstrickt sind. Das fordert zu einer professionellen Mehrseitigkeit heraus, der gegenüber dem hier gestellten Thema kaum noch eine humorvolle Seite abzugewinnen ist. Indes ist bei gegenwärtiger Lage die Fähigkeit zu humorvoller Betrachtung als Kraftquelle des Widerstandes eine außerordentliche Hilfe. Ohne sie kommt ein fixierungsverweigerndes Denken schwer aus. Dies war mir aber von Anfang an in der Berufstätigkeit selbstverständlich. Dafür waren von den Aufgaben und den zu bearbeitenden Themen her schon immer zu viele Seiten im Spiel, die zudem in verschiedenen Zeiträumen ein unterschiedliches Gewicht in der veröffentlichten Diskussion erhielten.

Wenn ich noch einmal darauf zurückschauen, was ich seit den Anfängen vor allem zur politischen Bildung geschrieben habe, so kommen vier Begriffe immer wieder vor: Umgang und Passung, Balance und Gegensteuerung. Es sind gleichsam Signale für Versuche des Austarierens von verschiedenen Seiten. Nicht zufällig sind sie in den beiden bedeutendsten erwachsenenbildungspolitischen Dokumenten auf Formeln gebracht worden, mit denen die Spannweite der Anforderungen in den Blick kommen sollte, ebenso aber auch die Skala der Realisierungsmöglichkeiten in Übergängen. „Anpassung und Widerstand“ ist die Grundintention beim Gutachten des Deutschen Ausschusses für des Erziehungs- und Bildungswesen 1960, „Identitätslernen und Qualifikationslernen“ im Strukturplan des Bildungsrates 1970. Umgang und Passung, Balance und Gegensteuerung sind Antworten, die situationsgerechte unterschiedliche Akzentuierungen signalisieren. Mit ihrem Wechsel habe ich oftmals den Eindruck mangelnder Identität und Schlüssigkeit hervorgerufen, so als ob sich Anpassungsbereitschaft verselbständigt habe. Aber von mir aus war es das situationsbezogene Aufschlagen wechselnder Seiten des Argumentationsbestandes zur Erwachsenenbildung mit der unveränderten Intention, einen Beitrag zur Humanisierung zu leisten.

Umgang, das meint Probleme von allen Seiten zu betrachten, um damit Perspektivenverschränkungen bewußt werden zu lassen. Dies wiederum weder als Selbstzweck noch als Spezialzweck, sondern in Rücksicht auf Passungen für die Lern- und Bildungswirksamkeit. Balance gegenüber sich immer wieder geltend machenden Pendelausschlägen der Entwicklung und damit den kurzatmigen Forderungen an die Erwachsenenbildung. Ihnen gegenüber erscheinen dann Gegensteuerungen angebracht, mit denen langfristige Aufgaben in der Diskussion bleiben, Aktualität und Kontinuität verbunden werden können. Das Phänomen des Umgangs als Umgang mit sich selbst und anderen ist inzwischen Reflexionsgegenstand der Volkshochschulpraxis. Der Begriff der Passung hat inzwischen verschiedene erkenntnistheoretische Auslegungen erfahren. Deshalb ist

es nötig, an den hier gemeinten Kontext zu erinnern. Er ergibt sich aus der Frage, wie trotz aller Schwierigkeiten interpersoneller Wahrnehmung über Deutungsthematisierung ein Optimum bei Lehr-Lern-Prozessen erreicht werden kann. Balance erscheint am meisten anpassungsverdächtig. Doch ist darin nicht nur Ausgleichendes, Kompromißlerisches enthalten, sondern sie ist auch das Kriterium des aufrechten Gangs gegenüber divergierenden Ansinnen der Dienstbarkeit und den Tendenzen zum Extremen. Dem entspricht es, wenn mit Gegensteuerung die Widerständigkeit gegenüber bedenkenlosen Strömungen angemahnt und zugleich aber angedeutet wird, daß eine Veränderung der Voraussetzungen auch eine Änderung der Gegensteuerung mit sich bringen kann.

Zu meinem Selbstverständnis von „anderer Seite“ gehört auch die des Adressaten. Das heißt hier, was von Ingrid Lisop zu dem gesagt worden ist, was ich hier zur Sprache zu bringen versuchte. Der Grund der Berührungen kommt wohl am besten in dem von ihr zitierten Satz des frühen Habermas zum Ausdruck. „Am Ende erweist sie (die Freizeit) sich gar als ein kunstvoll arrangiertes System von Regeln, die verbindlich einzuhalten sind“. Und was von mir am Anfang nur höchst abstrakt formuliert war, das liest sich bei Ingrid Lisop so: „... soziokulturelle Entmündigung betrügt um die Möglichkeit der Subjektbildung. Sie enteignet damit von dem Lebensertrag, der über ein sozialstaatlich abgedecktes Proletarierdasein mit Amüsiergarantie hinausreicht“. Es ist so an dem Resümee kaum vorbeizukommen: „Deshalb hat den breitesten Erfolg, was die größtmögliche Selbstbestätigung für möglichst viele bietet“. Wer das zitiert, setzt sich dem Verdacht aus, selbst der Neigung zur Selbstbestätigung zu unterliegen. Aber in der Erwachsenenbildungswissenschaft, die ansonsten dahin tendiert, zu betonen, was in ihr Divergierendes gesagt wird, erscheint es an der Zeit, auch einmal das Konvergierende zu betonen. Immerhin steht sie „im Kampf um eine Sicherung der Entwicklung und Entfaltung des Humanvermögens“. Für die, die in ihr tätig sind, bedeutet dies, im Widerspiel gesellschaftlich-politischer Kräfte auch die eigene Identität zu achten. Das wiederum bedarf des bewußten Rollenübernehmens einschließlich der Fähigkeit, sich von ihnen zu distanzieren. In der Verbindung erst von Identifikation und Distanz entsteht die Widerstandskraft, mit der versucht werden kann, Marktgesetzlichkeit von Bildungsbemühungen fern zu halten, andere Seiten im Plural zu ermöglichen.

Profession(alität)

Zur Vorbereitung auf die Tätigkeit in der politischen Bildung

„Wichtig ist, daß Zeit bleibt für die Reflexion ... auf das Phänomen der Veränderung der Sachverhalte im Vermittlungsprozeß, damit nicht die kategorial-didaktische Organisation der Wissenschaft mit ihrem Gegenstand verwechselt wird.“ Diesen Satz fand ich in einem *Bericht über die Arbeitstagung der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes mit dem Fachverband der Soziologen und Politologen im Verband Deutscher Studentenschaften* zum Thema „Probleme des Studiengangs für die politische Erwachsenenbildung“. Die leise Umständlichkeit der Ausdrucksweise läßt vermuten, daß die Formulierungen von einem Anfänger stammen. Und in der Tat war die Veranstaltung im Jahre 1961, kurze Zeit, nachdem ich die Pädagogische Arbeitsstelle übernommen hatte. Aber ich erinnere mich auch heute noch sehr gut, wie Fritz Borinski mit konzilianter Intensität bemüht war, gegensätzliche Auffassungen zu einer Übereinstimmung zu bringen. Das Gemeinsame der anwesenden Professoren, Studenten und Vertreter der Erwachsenenbildung zeigte sich dann auch in einer Einstellung, die von ihrem didaktischen Gewissen bestimmt war.

Liest man den Text von 1961 wieder, in dem manch ein genereller Vorschlag zur Studienreform angedeutet ist – Heinz-Theodor Jüchter gehörte zu den Sprechern der Studenten –, kann man sich eines Gefühls der Melancholie nur schwer erwehren. Die Probleme, die aufgerührt wurden, sind noch aktuell, aber die Zeit, sie in Ruhe zu bewältigen, ist verthan, so daß sich heute die bange Frage stellt, wie noch zwischen Verstocktheit und Verbissenheit ein Weg der Vernunft gefunden werden kann.

Man sollte darüber aber die zentrale Frage der zitierten Tagung nicht vergessen. Wenn für ihre Beantwortung bisher wenig geschah, so ist dies in einer Reihe objektiver Schwierigkeiten begründet, die nicht allein mit gutem Willen aus der Welt zu schaffen sind. Es sollte sich jedoch lohnen, über diese Schwierigkeiten auch heute noch zu reflektieren, denn immerhin handelt es sich bei der Außerschulischen Politischen Bildung (APB) um einen Aufgabenbereich, dessen Bedeutung lange genug betont worden ist und der auch mehr oder weniger von der öffentlichen Hand gefördert wurde, der aber in letzter Zeit ins Zwielicht zu geraten droht, weil der Minimalkonsens darüber gefährdet ist, was APB bezwecken soll und wie dieser Zweck am besten zu erreichen ist.¹ Während im Falle des Sozialkunde-Unterrichts inzwischen wenigstens Ansätze einer angemessenen Ausbildung und Vorbereitung vorhanden sind bzw. diskutiert werden, zeichnet sich Ähnliches für die APB nicht ab, obwohl klar sein müßte, daß Qualität und Wirkung der Arbeit unter diesem Mangel leiden.

Bei genauerer Betrachtung ist allerdings die Immobilität oder gar Gleichgültigkeit gegenüber unserer Frage nicht verwunderlich, denn die in irgendeiner Weise an der APB Beteiligten haben ihr gegenüber jeweils unterschiedliche Motivationen und Interessen. Die Rollenanalyse dieser Situation deckt Wechselwirkungen auf, die die allgemeine Zurückhaltung begründlich machen. Voraussetzungen und Intentionen der Studierenden, Lehrenden und der Veranstalter der APB – oder, wie man heute im Organisations-Deutsch sagt, ihrer „Träger“ – divergieren in einer Weise, die es einleuchtend erscheinen läßt, wenn man die hier angeschnittene Problematik unberührt läßt.

Betrachten wir die hemmenden Faktoren im einzelnen. Die Studierenden sind durch die Schule in keiner Weise auf ein sozialwissenschaftliches Studium vorbereitet. Darin mag die oft sehr kindliche oder zumindest jüngerhafte Art und Weise begründet sein, mit der die Angebote der Sozialwissenschaften aufgenommen werden. Da den Studierenden weitgehend die Kategorien fehlen, um das für sich zu ordnen, was sie an der Universität hören und lesen, neigen sie in der Mehrheit dazu, sich mehr oder weniger gedankenlos anzupassen, und in der Minderheit kritisieren sie diesen Zustand mit vorgegebenen Formeln. Vorsätze sind also durchschlagender als Einsichten, und das ist keine gute Ausgangsposition für eine wissenschaftliche Vorbereitung auf die Tätigkeit in der politischen Bildung. Vor allem bestärkt diese Einstellung auch die Professoren in ihrer Zurückhaltung gegenüber einer solchen Vorbereitungsaufgabe. Diese Zurückhaltung ist allerdings vielfach auch grundsätzlicher Art, denn man hält an dem täglich widerlegten Theorem fest, Ausbildung gehöre nicht an die Universität. So wehrt man sich vielfach auch noch gegen die Einsicht, daß eine didaktische Reflexion notwendig ist, die klären hilft, was aus der Fülle des Gewußten das für die jeweiligen Adressaten Wissenswerte ist. Ebenso unüblich ist noch eine kritische Analyse dessen, was durch die didaktische Aufbereitung mit dem Gewußten geschieht.

Im Falle der politischen Bildung bietet sich außerdem eine besonders günstige Chance des Ausweichens an, weil das, was vermittelt werden soll, sich nicht mit dem Aussagebereich einer bestimmten Wissenschaft deckt, sondern auf mehrere bezogen ist. Während aber für die Vorbereitung auf den Sozialkunde-Unterricht schon vielfältige Vorschläge gemacht wurden, welche Kombination der Wissenschaften den Unterricht am besten fundieren kann, welche Anteile der Studienzeit einzelne Disziplinen haben sollten, sind entsprechende Überlegungen für die APB bisher kaum angestellt worden.²

Dieser Mangel dürfte mit der beruflichen Situation derer zusammenhängen, die in der APB tätig sind. Die in vergleichbaren Fällen übliche Tendenz zur Professionalisierung ist über Ansätze noch nicht hinausgekommen. Es hat sich kein gemeinsames Berufsbeußtsein entwickelt. Dieser Umstand läßt eine Tätigkeit in der APB aus der Sicht der Studierenden wenig attraktiv erscheinen. Er verweist außerdem auf das Dilemma, daß die in der theoretischen Diskussion herausgestellte Aufgabe politischer Bildung, kritisches Bewußtsein zu wecken und zu stärken, in der Berufspraxis vielfach desavouiert wird, weil man von den Mitarbeitern allzuoft erwartet, daß sie sich in den Dienst des Staates oder eines Verbandes stellen. Daß damit dem Staat und den Verbänden – wenn sie sich demokratisch verstehen – gerade nicht gedient ist, wird noch zu selten begriffen. Deshalb ist man nicht überall an einer wissenschaftlichen Vorbildung der Mitarbeiter der APB interessiert, und deshalb nutzt man gern Gelegenheiten, von ihrer Aufgabensolidarität in Sachen politischer Bildung abzulenken, so daß sie auch ihrerseits nicht an einem Nachwuchs interessiert sind, der ein von der Sache her bestimmtes Berufsbeußtsein mitbringt bzw. wünscht.

In dieser Situation zu resignieren liegt nahe. Wenn wir jedoch bedenken, welche Bedeutung politische Bildung für den Prozeß der Demokratisierung haben kann, dann ist dies zugleich eine Aufforderung, weiterhin zu überlegen, was zu tun noch möglich ist. Dabei wäre einerseits ein langfristiges Ziel zu präzisieren, und andererseits wären erste Schritte zu empfehlen, wie bei den gegebenen Umständen wenigstens ein Teil

dessen, was notwendig erscheint, auch realisiert werden kann. Wir werden uns hier mit unseren Überlegungen zwischen Nah- und Fernziel bewegen, denn einerseits brauchen wir Überlegungen, die Grundsätzliches im Auge behalten, und andererseits sollten Chancen, die sich aus Kompromissen ergeben, gewahrt werden.

Vorweg zu fragen ist, ob, wie bisher üblich, der Studiengang offengehalten werden soll oder ob es besser und vielleicht sogar unumgänglich ist, einen eigenen Studiengang zu projektieren, der auf das Berufsziel abgestellt ist. Im ersten Fall wird es ausreichen, sich Gedanken darüber zu machen, wie eine wissenschaftlich abgesicherte Berufsvorbereitung aussehen kann, die etwa der Referendarzeit der Gymnasiallehrer entspricht. Im zweiten Fall wäre eine Analyse der Bedarfslage notwendig, die so mit der wissenschaftstheoretischen Reflexion zu verbinden ist, daß ein Lehrkanon zustande kommt, der sachlich verantwortlich, beruflich effektiv und problematisierend zugleich ist.

Wenn wir die konkreten Realisierungsmöglichkeiten bedenken, dann wird man sich wohl zuerst für Überlegungen zu einem möglichen „Vorbereitungsdienst“ entschließen. Eine solche Forderung kann auch durch die Erfahrung gestützt werden, daß der Wechsel vom Studium zum Beruf meist einige Übergangsschwierigkeiten bereitet. Zum Teil handelt es sich dabei um Probleme, die jeder erste Berufseintritt mit sich bringt. Es sind Erscheinungen, die den Praktiker veranlassen, ein Studium für eine überflüssige Angelegenheit zu halten, weil es zu wenig unmittelbare Hilfe für die Praxis zu geben scheint. Bei allen pädagogischen Berufen beruht diese Kritik vornehmlich darauf, daß die Aneignung von Wissen den Studierenden in einem Umfang beansprucht, der zu wenig Gelegenheit beläßt, zu lernen, wie dieses Wissen anderen vermittelt werden kann.

Diese Übergangsschwierigkeiten haben oftmals weitreichende Folgen. Es ist bedenklich zu sehen, wie schwer die Umstellung vom Studium zum Beruf anfangs fällt, wie endgültig sie dann aber sehr bald zu sein pflegt. Indem man sich den Forderungen des Berufsalltags anpaßt, vergißt man zugleich die Arbeits- und Denkweisen, die man im Studium gelernt haben sollte. Damit sind die Fortbildungsmöglichkeiten entscheidend eingeschränkt. Theorie und Praxis scheinen weit auseinanderzuklaffen, und man sieht nicht, daß dies weder in der Theorie noch in der Praxis, sondern in der eigenen intellektuellen und emotionalen Unfähigkeit begründet ist, beide miteinander in Beziehung zu bringen. Theorie erscheint dann als etwas Ornamentales, das gelegentlich zu repräsentativen Zwecken nützlich erscheint, und die Praxis, das sind die Eindrücke und Erlebnisse, die man für Erfahrungen hält. Sollen aber Erfahrungen wirklich zur Sprache kommen, dann ist ein Bezugsrahmen unentbehrlich, dann sind Kategorien erforderlich, die Relation und Stellenwert in der Fülle der Wahrnehmungen erkennen lassen, durch die sie erst mitteilbar werden. Andernfalls kann man zwar Gefühle bewegen, aber nicht miteinander lernen.

Eine der wichtigsten Funktionen, die ein Vorbereitungsdienst in der APB haben kann, ist damit schon bezeichnet. Er muß Gelegenheit bieten, kritisch auf das eigene Tun zu reflektieren, und die Reflexion an der Wirklichkeit orientieren, damit die Fähigkeit entwickelt werden kann, Theorie und Praxis miteinander zu durchdringen, Besonderes und Allgemeines, Gesetz und Beispiel in ihrem Verhältnis zueinander zu sehen. Wenn dieses Relationsdenken geübt wird, dann ist nicht nur eine unmittelbare Einführungshilfe gegeben, sondern man darf erwarten, daß dann auch bessere Voraussetzungen für die Weiterbildungsbereitschaft geschaffen sind.

An der Nahtstelle zwischen Studium und Beruf entstehen aber nicht nur funktionale Aufgaben. Es ist auch die Zeit, in der man sich ein Wissen aneignen muß, das das Studium gewöhnlich nicht mitgibt, und in der man sich in Praktiken einüben muß, die dann am besten beherrscht werden, wenn man nicht nur sie, sondern auch sich selbst zu kontrollieren gelernt hat. Mit anderen Worten: Wer ein sozialwissenschaftliches Fachstudium, gleich welcher Art, hinter sich hat, braucht eine Einführung in die Didaktik seines Fachgebiets, die auf die Aufgabe APB bezogen ist, und das heißt zugleich, eine Didaktik des Zusammenhangs des eigenen Fachgebiets mit den anderen Fachdisziplinen, die für die APB relevant sind. Ferner ist eine im Vollzug reflektierte Anthropologie politischer Bildung erforderlich. Dazu gehört, nicht nur etwas über Lern- und Sozialpsychologie zu wissen, sondern gruppenspezifische Prozesse wahrnehmen zu können.³ Schließlich ist zu bedenken, daß die Vermittlungsaufgabe in der APB nicht nur pädagogischer bzw. andragogischer Natur ist, sondern Verhandlungs- und Organisationstechnik vielfach Voraussetzungen dafür sind, im Sinne politischer Bildung tätig werden zu können.

Der Aufgabenkatalog erscheint so sechsfach gegliedert: Er enthält, vereinfacht ausgedrückt, einen didaktischen Aspekt, der zum einen fachlich und zum anderen fächerübergreifend zu verstehen ist; einen anthropologischen Aspekt, der den Lernenden in seiner individuellen und vor allem gruppenbestimmten Vielfalt bewußt macht; und einen methodischen Aspekt, der sowohl pädagogisch als auch politisch zu sehen ist, weil es einmal um die Techniken der sachlichen Vermittlung und zum anderen um die Techniken der Planungsdurchsetzung geht. Man mag einwenden, daß ein solcher Aufgabenkatalog einen Vorbereitungsdienst überfordert. Dann aber ist ein berufsbezogenes Zusatzstudium erforderlich, das die Disponibilität gibt, die der Mitarbeiter der APB jenseits aller arbeitsrechtlichen Regelungen braucht, wenn er seine Aufgabe so rational-kritisch jenseits von Opportunismus und Rigorismus auffaßt, wie es einer demokratischen Grundordnung entspricht.

Gegenüber einem solchen Konzept nimmt sich das, was bisher gleichsam in kleinsten Dosen an Berufsvorbereitung schon versucht worden ist, einigermaßen dürftig aus. Man kann vordergründig Geldmangel und angespannte Arbeitsmarktlage als Entschuldigung anführen. Aber es gibt noch gewichtigere Momente, die einer Entwicklung entgegenstehen, wie sie hier konzipiert wurde. Jedoch lassen sich unter Umständen zwei Haupthindernisse auf eine Weise überwinden, die bisher noch kaum diskutiert werden konnte: durch die Möglichkeit nämlich, den Vorbereitungsdienst mit einem Zusatzfernstudium zu koppeln.⁴

Es wurde schon am Anfang darauf hingewiesen, daß der geregelte Ausbildungsgang eine wichtige Voraussetzung dafür ist, daß ein Berufsbewußtsein entsteht. Dies ist für die APB außerordentlich wichtig, wenn sie auf die Dauer ihrer Aufgabe gerecht werden soll. Andererseits ist ebenso unverkennbar, daß in einer pluralistischen Gesellschaft, in der APB weitgehend eine Angelegenheit von gesellschaftlichen Gruppen und Verbänden ist, bei den Arbeitgebern der in der APB Tätigen kein Interesse daran besteht, daß sich ein solches Berufsbewußtsein bildet. Deshalb darf es nicht verwundern, wenn die Frage der Berufsvorbereitung als etwas Nebensächliches behandelt worden ist. Nach aller Erfahrung sind die Chancen auch gering, Verbände bzw. ihre Repräsentan-

ten von heute auf morgen zu überzeugen, was in ihrem wohlverstandenen eigenen Interesse ist, wenn sie nur von heute auf morgen schauen. Es wird sich also nur allmählich etwas bessern lassen und nur dann, wenn sich eine Möglichkeit eröffnet, die zwar ein gewisses Maß der Gemeinsamkeit der Vorbereitung gewährleistet, gruppenbedingten Interpretationen und Interessen aber allen Spielraum läßt. Dieser Fall ist dann gegeben, wenn es einen Fernstudien-Lehrgang für Mitarbeiter in der APB gibt, der während des praktischen Vorbereitungsdienstes er- und verarbeitet werden muß.⁵ Dazu sollten außerdem Studienseminare beitragen, in denen das Gelesene gemeinsam reflektiert und mit dem Erlebten konfrontiert wird, damit Erfahrung entsteht. Dies wird sich zweifellos dann am besten erreichen lassen, wenn die Teilnehmer an den Studienseminaren aus unterschiedlichen Erfahrungsbereichen kommen. Allerdings wird man auch berücksichtigen müssen, daß die Trägerverbände darauf bedacht sein werden, bei solchen Seminaren ihre jeweiligen Besonderheiten zu vermitteln und die Situationsbezüge sicherzustellen. So wird es offenbleiben müssen, ob Studienseminare getrennt oder für einige Gruppen gemeinsam veranstaltet werden sollen.

Ein Fernstudien-Lehrgang ist deshalb eine günstige Lösung, weil es einerseits notwendig ist, daß den in der APB Tätigen ein Minimalkonsens ihrer Arbeit bewußt ist, auf dessen Grundlage sie in demokratischem Sinn wirksam werden können. Zugleich müssen ihnen aber auch die Bereiche und Alternativen des Widerstreits deutlich werden, was ebenfalls für den Prozeß der Demokratisierung unentbehrlich ist. Diesen beiden Aspekten aber ist im Fernstudien-Lehrgang am besten gerecht zu werden, weil es die öffentlichste Form des Unterrichts ist, weil keine Lehrform in gleicher Weise der Kontrolle und der Kritik ausgesetzt ist. Damit ist zweifellos die Gefahr verbunden, daß die Lektionstexte im Zuge eines pluralistischen Aushandelns nichtssagend werden oder die gleiche fatale Tendenz der verharmlosenden Harmonisierung verfolgen, die uns aus „Gemeinschaftskunde“-Büchern bekannt ist.⁶

Diese Gefahr ist aber keineswegs zwingend. Man kann ihr drei Momente entgegenhalten. Zum ersten sind die Sozialwissenschaften so weit konsolidiert, daß sie einen Katalog des Unstrittigen formulieren können, der durch Gruppeninteressen nicht wegdiskutiert werden kann und der sich auch nicht in Formalismen erschöpft. Zum zweiten braucht das Fernstudium nicht allein aus Lehrbriefen zu bestehen, wie wir es vom Fernunterricht kennen, sondern es kann auch Aufforderungen zu bestimmten Lektüren beinhalten, mit deren Hilfe Alternativen vermittelt werden können. Und zum dritten bleibt den Trägern der APB hinreichend Gelegenheit, in ihren eigenen Aus- und Fortbildungsveranstaltungen die Akzente zu betonen, von denen sie glauben, daß sie im Fernstudium nicht in angemessener Weise zum Zuge gekommen sind.

Der Weg über das Zusatzfernstudium hat aber außerdem auch den Vorzug, einer bisher besonders spürbar gewordenen sachlichen Schwierigkeit zu begegnen. Alle bisher vorgenommenen kleineren Versuche, einen ordentlichen Vorbereitungsdienst durch Aus- und Fortbildungsseminare und durch Hospitationen zu ersetzen, krankten daran, daß mit Theorie und Praxis immer im Nacheinander konfrontiert wurde, was gerade die Aufgabe erschwerte, die hier als die wichtigste herausgestellt wurde, nämlich aus der Theorie für die Praxis und aus der gegenwärtigen Praxis für eine zukünftige zu lernen. Das Zusatzfernstudium hingegen erlaubt eine gegenseitige Verzahnung, und wenn es

im Studienseminar von Menschen begleitet wird, die Zusammenhänge zwischen Theorie und Praxis zu sehen vermögen, dann sollte eine so wichtige Fähigkeit mit der Zeit auch weiter zu verbreiten sein. Auf jeden Fall kann erreicht werden, daß durch Fernstudium und Studienseminare eine gewisse bewußtseinsmäßige Distanz von den konkreten Ersterlebnissen der politischen Bildungs-Praxis möglich wird.

Alle Überlegungen, die sich darauf richten, den Übergang vom Studium zum Beruf und die Einführung in die Berufspraxis zu systematisieren, sollten aber nicht vergessen lassen, daß damit die Frage nach einem geeigneten Studium für die APB nur hinausgeschoben, aber nicht beantwortet ist. Man kann einen solchen weiterreichenden Gedankengang für deplaziert halten, weil er zu einer Standardisierung der politischen Bildungs-Praxis führen könnte. Eine solche Folge ist zumindest dann nicht wünschenswert, wenn sie eine inhaltliche Kanonisierung bedeutet. Bedenkenswert bleibt aber, daß es der APB zweifellos Gewicht gäbe, wenn über die für sie vorrangigen Fragestellungen ein Konsens bestünde.

Nur bei einem solchen Konsens ließe sich ein eigener Studiengang bestimmen. Eine weitere Voraussetzung wäre eine einschneidende Studienreform, die durch eine wissenschaftsdidaktische Reflexion begründet ist und die eine Zwei- bzw. Dreiteilung des Studiums vorsieht. Setzt man dann eine Gliederung mit einem sozialwissenschaftlichen Grundstudium an, das wahlweise in einem Fachgebiet weiterentwickelt werden kann, würde man theoretisch Akzeptables planen, das zugleich den Bedürfnissen der pädagogischen Praxis entgegenkommt. Worin diese bestehen, haben die Untersuchungen über die Wirkung des politischen Unterrichts der Schulen deutlich erkennen lassen.⁷ Die Ausklammerung gesellschaftlicher Perspektiven und Kategorien läßt politische Bildung am Maßstab der Demokratisierung vielfach das Gegenteil von dem bewirken, was beabsichtigt war. Dem ist nur zu begegnen, wenn schon im Studium andere Akzente gesetzt werden. Die Schwierigkeit aber besteht darin, daß es nicht damit getan ist, anstelle eines Geschichtsstudiums ein Soziologiestudium zu verlangen. Vielmehr muß die Art und Weise des Lehrens und Lernens an der Universität gesellschaftsbezogener und kommunikativer werden. Nur dann werden Studenten nicht versucht sein, später im Beruf als „Autoritäten“ aufzutreten; nur dann werden sie ihrer Aufgabe in der APB gerecht werden können, die nicht allein im Informieren liegt, sondern im Fragenstellen, im Anregen von Kritik, im Verweisen auf Mehrdeutigkeiten, im Helfen für das Verstehen, im Ordnen für ein Sich-Entscheiden.

Anmerkungen

¹ Während sich der beliebte Streitpunkt der fünfziger Jahre, ob politische Bildung „als Prinzip“ ausreiche oder „als Fach“ betrieben werden müsse, als eine Scheinalternative herausgestellt hat, wird heute die Neigung erkennbar, unterschiedliche Ansätze der Praxis in der theoretischen Diskussion und bei der Selbstdarstellung zu verwischen. So wird beispielsweise den Differenzierungen zwischen politischer Bildung, politischer Meinungsbildung und politischer Willensbildung kaum noch Aufmerksamkeit zugewandt. Man sollte aber im Auge behalten, daß Veranstaltungen, bei denen man in erster Linie lernen sollte, etwas zu vertreten, von anderer Art sein müssen als solche, bei denen es darum geht, etwas verstehen zu lernen. Damit

ist die Vertretung einer Meinung in der politischen Bildung keineswegs ausgeschlossen. Man wird sie aber aus der jeweiligen Situation heraus sachlich begründen müssen, das heißt, man kann sich nicht auf vorgefaßte Meinungsäußerungen immer der gleichen Instanzen berufen. Man kann in der politischen Bildung nicht „über den Parteien“, aber man muß in jeder Frage neu zu ihnen stehen.

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang auch, daß die begrenzte Wirkung, die politische Bildung als Bewußtseinsbildung nur erreichen kann, zu Überlegungen geführt hat, wie etwas für eine weiterreichende positive Einstellung zur Demokratie getan werden kann. Eine solche Reaktion ist begreiflich, aber man sollte die daraus abgeleiteten Konsequenzen nicht mit politischer Bildung in eins setzen. Vielmehr gilt es zu sehen, daß wir es mit widerstreitenden Tendenzen zu tun haben, die man mit Bracher auf die Formel „Demokratisierung des Staates oder Verstaatlichung der Demokratie“ bringen kann.

- ² Die an sich für die Praxis geeignetste Fächerkombination, die mit dem Abschluß des Diplom-Sozialwirts verbunden war, litt unter ihrer hochschulpolitischen Ausnahmesituation. Der zur Zeit in der Gesellschaft für Erziehungswissenschaft diskutierte Plan für den Studiengang eines Diplom-Pädagogen hat nur die Erwachsenenbildung generell im Auge. So dürfte im Augenblick der in Bochum entwickelte Abschluß als Diplom-Sozialwissenschaftler für die politische Bildung am relevantesten sein, wenn auch hier erst die praktischen Erfahrungen mit diesem neuen Studienabschluß abgewartet werden müssen.
- ³ Vgl. Brocher, Tobias: *Gruppendynamik und Erwachsenenbildung*, Westermann-Verlag Braunschweig 1967.
Tietgens, Hans: *Lernen mit Erwachsenen*, Westermann-Verlag, Braunschweig 1967.
- ⁴ Vgl. Knoll, Joachim H.: „Überlegungen zu einem Zusatz- oder Begleitstudium für die Erwachsenenbildung“, in: *VHS im Westen*, 5/65.
Tietgens, Hans: „Studium für die Erwachsenenbildung“, in: *VHS im Westen*, 3/66.
- ⁵ Vgl. Dohmen, Günther: *Das Fernstudium*, Quelle & Meyer, Heidelberg 1967.
- ⁶ Becker/Herkommer/Bergmann: *Erziehung zur Anpassung*, Wochenschau-Verlag, Schwalbach 1967.
- ⁷ Teschner, Manfred: *Politik und Gesellschaft im Unterricht*, Europäische Verlagsanstalt, Frankfurt/M. 1968.

Fernstudienmodelle der Erwachsenenbildungspraxis – SESTMAT des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Es soll hier von dem Selbststudienmaterial die Rede sein, das die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes im Rahmen eines durch das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft geförderten Projekts (SESTMAT) entwickelt hat, das heißt von den Intentionen eines Vorhabens, das sich vorrangig an die hauptberuflichen Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung wendet, sowie von den Erfahrungen, die mit dieser Initiative gemacht wurden.

Im Falle der Erwachsenenbildung liegt es aus mehreren Gründen nahe, Fernstudienmaterial anzubieten. Zum einen wird der Zugang zu einer beruflichen Tätigkeit in der Erwachsenenbildung mit Rücksicht auf die unterschiedlichen Anforderungsprofile der Arbeitsplätze offengehalten, also nicht an den Diplomstudiengang mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung gebunden. Das bedeutet zum zweiten, daß der Zeitpunkt, eine Berufsentscheidung für die Erwachsenenbildung zu treffen, beliebig gewählt werden kann. Zum dritten ist das Lehrangebot für ein Studium der Erwachsenenbildung an den Hochschulen unterschiedlich dicht und zeigt selten Kontinuität. Die Aufnahme der Erwachsenenbildung in das Studienprogramm der Fernuniversität Hagen kann daher als notwendiger Schritt angesehen werden. Neben dem Diplomstudium ist damit die Chance eines Zusatzstudiums gegeben.

Diese künftige Möglichkeit erübrigt eine Berufseinführung nicht. Sie steht unter einem zweifachen Anforderungsdruck mit zum Teil gegenläufigen Tendenzen. Einerseits erscheint es erforderlich, angesichts der Vielzahl der Zugangswege so etwas wie eine gemeinsame Ausbildungsbasis herzustellen. Andererseits läßt die Unterschiedlichkeit der jeweiligen Arbeitsplatzbedingungen für eine an den konkreten Aufgaben orientierte Berufseinführung plädieren. Für die Betonung des ersten Weges spricht, daß es auch weiterhin neue Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung geben wird, die nicht durch ihr Studium auf dieses Tätigkeitsfeld vorbereitet sind. Für den zweiten spezifizierenden Weg läßt sich ins Feld führen, daß die der Erwachsenenbildung konstitutive Situations- und Teilnehmerabhängigkeit sich auch in einer praxisnahen Berufseinführung niederschlagen sollte.

Eine solche Einführung in systematischer Form gibt es noch nicht. Die Bemühungen, von denen hier zu berichten ist, haben daher Pilotcharakter. Daß daran ein Nachholbedarf besteht, hängt zweifellos mit den angedeuteten widerstreitenden Ansinnen an die Berufseinführung zusammen. Bei der Ausführung des SESTMAT-Projekts ist denn auch versucht worden, den divergierenden Interessen gerecht zu werden. Daß diese Entscheidung richtig war, beweist die Verbreitung des Materials weit über den ursprünglichen Adressatenkreis der Volkshochschulmitarbeiter hinaus. Die Evaluation des Projekts hat zudem gezeigt, daß das Fehlen einer Berufseinführung von den Betroffenen deutlich als ein Mangel empfunden wird. Wenn daraus noch keine Konsequenzen gezogen worden sind, so hängt dies zweifellos damit zusammen, daß Hauptberuflichkeit in der Erwachsenenbildung erst seit etwa einem Jahrzehnt eine nennenswerte Erscheinung ist und die Erfahrungen mit dem Referendariat im Schulbereich zu einer

Zurückhaltung gegenüber formalisierten Formen der Berufseinführung beigetragen haben. So herrscht im Falle der beruflichen Verankerung noch der Geist der Improvisation, aus der Erwachsenenbildung hervorgegangen ist.

Auf diesem Hintergrund sind die Aktivitäten der Pädagogischen Arbeitsstelle zur Berufseinführung zu sehen. Der skizzierte Bedingungs-zusammenhang, der auch im Detail untersucht wurde, worüber aber hier nicht berichtet werden kann (Gieseke u. a. 1979), ließ es geraten erscheinen, auf ein Bausteinangebot zur Berufseinführung hinzuwirken, aus dem je nach Voraussetzungen bei dem jeweiligen Berufsanfänger und je nach Anforderungen des Arbeitsplatzes und des Trägers ausgewählt werden kann. Dieses Bausteinangebot, das sich unter Nutzung der schrittweise gewonnenen Erfahrungen, d. h. bei ständiger Rückkopplung mit den Betroffenen, in der Entwicklung befindet, beinhaltet sowohl Veranstaltungen als auch Materialien. Am Anfang standen Konzeptualisierung und Realisierung eines vierwöchigen Seminarzyklus zur Grundeinführung. Er wird inzwischen auf Länderebene fortgeführt. Derzeit werden ergänzende Seminarmodelle erprobt, mit denen gezielt einzelne Problembereiche angesprochen werden (Fachbereichsdidaktik, Arbeitsbeziehungen zu Kursleitern, Verhältnis Pädagogik/Verwaltung).

Wenn außerdem schriftliches Material entwickelt wurde, so geschah dies unter zwei Aspekten. Zum einen sollte es Seminare von der Informationsvermittlung entlasten und ihnen mehr kommunikative Lernmöglichkeiten bieten. Zum anderen galt es, auch denen Hilfen zu bieten, die das Veranstaltungsangebot nicht nutzen können und deren Berufseinstieg nicht allein an örtliche, institutionelle und personelle Zufälle gebunden sein sollte. Im Hinblick auf diese zweite Funktion ist die Bezeichnung Selbststudienmaterial ernst gemeint. Es ging darum, so lautete das Konzept von Anfang an, die Texte so zu gestalten, daß sie auch für den isoliert in der Arbeit stehenden, für den „einsamen Lerner“, anregend und informationshaltig und das heißt handlungsrelevant sind.

Eine solche Initiative mag in einer Zeit befremdlich erscheinen, in der nachhaltig dafür plädiert wird, Fernunterricht und Fernstudium sollten mit Kontaktphasen verbunden sein, und in der kommunikatives Lernen als der Königsweg der Pädagogik angesehen wird. Wenn dennoch die Akzentuierung auf das Selbststudium gelegt wurde, sprach dafür eine Hypothese, die inzwischen durch die SESTMAT-Erfahrungen bestätigt worden ist. Lerntheoretisch spricht zwar alles für den Medienverbund, praktisch gelernt ist er aber noch nicht. So wie beim Medienverbund allgemein die Verbundqualitäten noch längst nicht in dem Maße genutzt werden, wie es möglich wäre, so zeigen sich auch bei der Berufseinführung Schwierigkeiten, die jeweiligen Vorteile der Medien in gegenseitiger Unterstützung zu nutzen. Das wird beispielsweise am Umgang mit Texten in Kleingruppen deutlich, wenn es darum geht, schriftliche, meist generalisierte Aussagen mit dem in Verbindung zu bringen, was Gruppenmitglieder selbst zu dem Thema zu sagen haben oder sagen wollen. Noch fällt es schwer, einen produktiven mittleren Weg zwischen traditioneller Textauslegung und Loslösung vom Text durch Verselbständigung zufälliger Meinungs- und Erfahrungsdiskussionen zu finden. Soll die Verschränkung von Lektüre und Kommunikation gelingen, erfordert dies spezifische Modalitäten der Steuerung, wobei zu berücksichtigen ist, wie deren affektive Abwehr verhindert werden kann.

Aufgrund der Erfahrung mit Berufseinführungsaktivitäten ist zunächst jedenfalls festzustellen, daß Lernen durch Lesen und Lernen durch Kommunikation als getrennte

Lernchancen mit jeweiligem Eigenwert verstanden werden. Dieser wird im ersten Fall in der theoretischen Selbstvergewisserung gesehen, im Bewußtwerden des Bedingungsrahmens der Arbeit. Im zweiten Fall gilt der Erfahrungsaustausch als der unersetzbare Nutzen, wobei die affektive Befriedigung wesentlich höher ist als im ersten. Es wird angenommen, daß der Transfer von einer Fallschilderung zum eigenen Fall leichter und sicherer herzustellen ist als der von der Generalisierung von Fällen auf die eigene Situation. Es macht sich darin eine Vermittlungsschwierigkeit bemerkbar, die gemeinhin unter dem Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis subsumiert wird. Daß eine solche Problemidentifikation zu kurz greift, kann hier nur benannt, nicht aber näher ausgeführt werden (Tietgens 1981). Zudem wirkt sich aus, daß das Lesen, das seit eh und je unter dem Odium des Unproduktiven gestanden hat und das insbesondere im Bereich der Erwachsenenbildung als einem Ort der Begegnung und des Gesprächs als deplaziert galt (bis vor 15 Jahren konnte man Bücher über Erwachsenenbildung an den Fingern abzählen), nunmehr auch im Bildungsbereich selbst ins Zwielicht geraten ist. In der Kommunikation zu bekunden, daß man etwas gelesen hat, dazu gehört heute Mut, denn Lektüre als Basis der Kommunikation setzt die Annahme der Realität von Bildungswissen voraus. Heute aber besteht die Tendenz, Aneignung von Wissen allein im Sinne von Herrschaftswissen zu verstehen.

Unter diesem Aspekt war es von besonderem Vorteil, daß der Projektcharakter von SESTMAT es ermöglichte, nicht allein auf der Basis von Annahmen und Vermutungen Texte zu produzieren, sondern vorab und laufend die Adressatensituation zu eruieren. Dabei beschränkte sich der Forschungsansatz nicht allein darauf, die inhaltliche Bedarfslage auszumachen. Ebenso wichtig erschien es, die Wahrnehmungsstruktur, die Deutungsmuster und die Verarbeitungsformen derer zu recherchieren, für die das zu erstellende Material gedacht war. Die Frage nach den Adressaten interessierte also nicht allein im Hinblick auf sozialbiographische Daten, sondern unter dem Gesichtspunkt, was die subjektive Interpretation der Arbeitsplatzsituation, was die eingebrachten kognitiven Strukturen und Stile für die Gestaltung des Mediums bedeuten können. Dafür war es wichtig zu erkunden, von welcher Art die Erfahrungen an die Berufseinführung sind, mit welchen Vorstellungen vom Einführungslernen zu rechnen ist, welche Verarbeitungsformen notwendig bzw. zumutbar erscheinen (Gieseke 1980; Gieseke u.a. 1979; Tietgens/Gieseke 1981).

Derartige Fragestellungen hatten ein besonderes Gewicht, weil die grundlegenden Vorüberlegungen zur Gestaltung von SESTMAT in die Grundthese eingemündet waren, mit der Art der Materialerstellung sowohl den Anforderungen der Wissenschaftsbezogenheit als auch des Arbeitsplatzbezugs gerecht zu werden. Es war von vornherein klar, daß diese doppelte Selbstbindung Probleme eigener Art mit sich bringen würde. Diese sollten aber gerade auch im Zentrum der Begleitforschung stehen. Auf diese kann hier nur insoweit eingegangen werden, als sie die Medienstruktur von SESTMAT und ihre Wirkungsweise betrifft, das heißt, inwieweit die widerstreitenden Prinzipien der Wissenschaftsbezogenheit und des Arbeitsplatzbezuges im Material Ausdruck gefunden haben und wie sie von den Adressaten angenommen worden sind. Vorab muß aber etwas zur Begründung des widerstreitenden Selbstanspruchs gesagt werden.

Angesichts des Handlungsdrucks, unter dem die Adressaten von SESTMAT stehen,

mag der Vorwurf naheliegen, Wissenschaftsbezogenheit sei nichts anderes als das Alibi von Autoren, die sich nicht in die Praxis hineinversetzen können, oder Ausdruck des Bedürfnisses nach Sozialprestige. Dabei wird außer acht gelassen, daß die Arbeitsplatzanforderungen in der Erwachsenenbildung auch dann, wenn der einzelne viel über mangelnde Konzeptualisierungschancen, über Zerstückelung der Arbeit und über Abhängigkeit von der Verwaltung berichten kann, dem Typus professionalisierter Berufe entsprechen. Dies besagt, es geht für den Mitarbeiter immer von neuem darum, Planungsentscheidungen auf verschiedenen Handlungsebenen zu treffen, wobei die Entscheidungsbedingungen und -kriterien aufeinander zu beziehen sind und wobei es darauf ankommt, abstrahierte Grundannahmen der empirischen Erfahrung und des Planungswillens miteinander zu verbinden und in konkretes Berufshandeln umzusetzen. Dafür ist der Planungsrahmen allzu oft nicht in dem Maße bekannt und in seinen komplexen Zusammenhängen bewußt, wie dies für eine zieladäquate Entscheidungsgrundlage notwendig wäre. Dies hängt zum einen mit der Situationsabhängigkeit der Entscheidungen selbst zusammen, zum anderen aber auch mit der unzureichenden wissenschaftlichen Durchdringung des Handlungsfeldes. Insofern besteht ein spezifisch wissenschaftlicher Nachholbedarf, der mit der Berufseinführung zumindest partiell abgedeckt werden kann.

Ein anderer Gesichtspunkt kommt hinzu, der sich aus der aktuellen Diskussion ergeben hat und der zugleich zeigt, inwiefern die Implikationen der Gestaltung von SESTMAT in ihrer gestaltungsmethodischen Relevanz auf spezifische Barrieren stoßen können und deshalb der ausdrücklichen Erörterung bedürfen. In der Erwachsenenbildung besteht seit mehr als einem Jahrzehnt die Tendenz, alle didaktisch-methodischen Überlegungen an den sogenannten Bildungsdistanzierten zu orientieren. Angesichts der bekannten Teilnehmerstruktur der Erwachsenenbildung ist dies verständlich. Problematisch wird eine solche Aufmerksamkeitsorientierung aber dann, wenn sie Ausbildung und Berufseinführung nicht nur inhaltlich akzentuieren, sondern auch methodisch bestimmen soll. Eine solche Forderung wird häufig erhoben. Die Behauptung, in der Ausbildung und für die Berufspraxis könne nur wirksam gelernt werden, wenn so situationsorientiert und elementar motivierend vorgegangen wird wie in Veranstaltungen mit Bildungsgewohnheiten, ist weit verbreitet. Das Eintreten für ein solches unmittelbares Einüben von Gewohnheiten mag auf den ersten Blick plausibel erscheinen. Nichtsdestoweniger erweist sich eine solche Forderung bei gründlichem Nachdenken als absurd. Ihr zu folgen leitet den Anfang eines Endes organisierten Lernens ein. Es würde den Verzicht auf Wissenschaftlichkeit als Methode bedeuten. Sie muß Planenden und Lehrenden zugemutet werden können. Situationsbezogenheit kann deshalb nicht alleiniges Gestaltungsprinzip für das Medium SESTMAT sein. Gerade auch dann, wenn Einsichten in die Situationszusammenhänge und Handlungsstrukturen vermittelt werden sollen, ist es nicht möglich, auf der Ebene der Beispiele zu verharren. Geschähe dies, würde eine Kasuistik entstehen, bei der Bedingungsrahmen und Zielkoordinaten gleichermaßen aus dem Blick geraten. Eine Gegensteuerung gegenüber der Situationsverfallenheit ist nur möglich durch die exemplarische Analyse anfallender Situationen. Dies wiederum erfordert ein Erkenntnisinstrumentarium, das die einzelnen Situationen transzendiert, das über ein abstrahiertes Orientierungswissen einen Bezugsrahmen für das konkrete Handeln bietet. Dies ist im Falle

von SESTMAT mit der Wissenschaftsbezogenheit intendiert. Sie dokumentiert sich also primär nicht in einem Belegschaftssystem, sondern in der Systematisierung der jeweils angesprochenen Problemfelder. Das bedeutet die zeitweilige Distanzierung von Situationserfahrungen zugunsten von Informationssequenzen, die an gegebenen Sachstrukturen orientiert sind. Ein solches Distanzieren soll die Reflexionsmöglichkeiten für die Situationserarbeitung schaffen. Demgegenüber würde ein bloßes Abbilden der Situationen eine allein handwerkliche Berufseinführung bedeuten. Da dieses von keiner Seite gewollt wird, erscheint Wissenschaftsbezogenheit im hier verstandenen Sinne unumgänglich.

Zu diesem Verständnis gehört es, Arbeitsplatzbezug nicht als eine Forderung anzusehen, die im Gegensatz zur Wissenschaftsbezogenheit steht. Dies gilt nicht nur deshalb, weil die Arbeitsplatzanforderungen wissenschaftliche Ansprüche stellen. Hinzu kommt, daß Arbeitsplatzbezug eine Analyse des Arbeitsplatzes verlangt, die zeitweilige reflektierende Distanz voraussetzt und für die in der Berufseinführung Kategorien zu entwickeln sind, die später auch unter Handlungsdruck noch tragen. Nur ein wissenschaftsgestütztes Berufswissen ermöglicht es, gegenüber dem Handlungsdruck Planungsgesichtspunkte zur Geltung zu bringen. Dieser Aspekt ist von besonderem Gewicht, weil die Arbeitsplatzanforderungen immer wieder darauf hinauslaufen, Widerstände unterschiedlicher Provenienz gegenüber dem Geplanten kommunikativ zu bewältigen (Weinberg 1980). Arbeitsplatzbezug bedeutet, sich mit Begründungszwängen auseinanderzusetzen. Dafür reicht die Mitteilung von Erfahrungen nicht aus. Es will verarbeitet sein, was das Situationspezifische und was das Invariante dabei ist. Dafür muß der Reflexionshorizont über den Vergleich von Fällen hinausgehen und Kriterien in sich aufgenommen haben, die es ermöglichen, Probleme des beruflichen Handelns zu identifizieren und zu generalisieren und unter Gesichtspunkten zu handhaben, die aus dem so gearteten Lernen einen zielgebundenen Optimierungsprozeß werden lassen (Gieseke u.a. 1979, S. 59). Der lerntheoretische Kontext dieses Ansatzes kann hier nicht detaillierter erläutert werden. Deutlich aber sollte sein, daß der Begriff „Arbeitsplatzbezug“ bedacht gewählt worden ist und daß er nicht in der weithin zu hörenden Forderung nach Praxisorientierung aufgeht. Allzuoft wird davon ausgegangen, das Postulat des Praxisbezugs durch punktuelle Kommentierung von Handlungsabläufen zu erfüllen. Daraus folgt dann die Erwartung, ein Rezeptwissen für berufliches Handeln könne in die individuellen Handlungsmuster umstandslos integriert werden. Ein Zusammenwirken von „begreifendem Erkennen des Arbeitsfeldes und erprobtem Können“ ist auf eine solche kurzgeschlossene Weise aber nicht möglich (ebenda, S. 64). Das Verhältnis von mehr oder weniger deutlichen Rahmenbedingungen des beruflichen Handelns mit den subjektiven, handlungssteuernden Situationsinterpretationen ist komplizierter. Es bedarf der Thematisierung, sollen Handlungsspielräume erkannt werden. Arbeitsplatzbezug in der Präsentation von SESTMAT beinhaltet daher immer auch Problemorientierung. Der Arbeitsplatz erscheint dabei in einem komplexen Bedingungsgeflecht, an dem die Situationsentwürfe aller Beteiligten, auch der Mitarbeiter selbst, mitwirken. Dieses Geflecht durchschauen und sich darin bewegen zu können ist die Aufgabe, vor der Mitarbeiter stehen, die Selbstreflexivität erfordert und für die sie durch berufseinführende Angebote eine Unterstützung erhalten sollen. Es wäre sinnlos, dafür Fern- bzw. Selbststudienmaterial bereitzustellen, wenn angenommen werden müßte, Arbeits-

platzbezogenheit ginge völlig in einer Situationsbezogenheit auf. Sie fordert vielmehr Abstraktionen im Umgang mit Situationen. Darauf stützt sich die doppelte Gestaltungsintention des Mediums SESTMAT.

Wie aber sind sie in die Textrepräsentation umgesetzt, und inwieweit hat sie zieladäquat gewirkt? Einzuziehen ist hier auf die Gliederung und die sprachliche Form der Darstellung. Jede der insgesamt 24 Studieneinheiten, deren thematischer Auswahl Recherchen bei potentiellen Adressaten, erfahrenen Mitarbeitern und Verbandsvertretern sowie Untersuchungen über die vorhandene Literatur sowohl in inhaltlicher als auch in methodischer Hinsicht vorausgegangen waren, ist dreigegliedert: Einleitung, Basistext, Verarbeitungstext. Hinzu kommen eingestreute Denk- und Handlungsaufgaben. Mit dieser Einteilung wird den Gesichtspunkten der Selbstreflexivität, der wissenschaftsorientierten Systematik und der problemorientierten Handlungsrelevanz Rechnung getragen.

Die Einleitung hat die Funktion der Metakommunikation. Sie setzt darüber in Kenntnis, was mit dem folgenden Text bezweckt ist, was er leisten soll und was er nicht zu leisten vermag, welche Lernziele im Hintergrund standen, worauf beim Schreiben geachtet wurde und worauf beim Lesen geachtet werden soll, kurz: warum eine Studieneinheit gerade so angelegt worden ist, wie sie dem Benutzer erscheint. Diese Art des Vorspanns ist durchweg positiv eingeschätzt worden. Auffällig ist allerdings: Während Autoren und Projektmitarbeiter eher den Eindruck hatten, daß diese Vorabklärungen vielfach zu knapp geraten waren, nicht alles zu sagen vermochten, was man zum Stellenwert des Textes und als Lesehilfe mitgeben wollte, ist in kritischen Äußerungen eher zum Ausdruck gebracht, daß man diese Art der Einleitung als recht „umständlich“ empfunden hat, mit zu viel Selbstverständlichkeiten versehen, was die Motivationswirkung, die mit der Einleitung verbunden sein sollte, beeinträchtigt. Es konnte nicht geklärt werden, ob in dieser Reaktion ein Zuviel- oder Zuwenig-Wissen über den didaktischen Sinn der Metakommunikation zur Geltung kommt. Es ist auch möglich, daß aufgrund des Reihencharakters von SESTMAT die Einleitungen zu sehr nach dem gleichem Grundmuster präsentiert erscheinen. Auf jeden Fall zeigt sich, daß bei dem gegenwärtigen Reflexionsstand auf eine metakommunikative Einleitung kaum verzichtet werden kann, daß ihre Realisierung indessen einige Sensibilitäten erfordert, um zu erkennen, wie gründlich und wie offen eine solche Phase jeweils sein sollte. In Veranstaltungen ist dabei eine auf die Teilnehmerreaktion bezogene Flexibilität möglich. Schriftliches Material hingegen schreibt sich gleichsam selbst fest. Es kann nur versucht werden, einen mittleren Weg der Intensität für die Metakommunikation zu finden.

Die Unterscheidung von Basis- und Verarbeitungstext ist der textorganisatorische Versuch, der doppelten Intention Wissenschaftsbezogenheit und Arbeitsplatzbezug gerecht zu werden. Die deutliche Trennung in Kapitel entspricht zwar nicht den auch in diesem Beitrag angedeuteten theoretischen Implikationen einer Verschränkung, kann aber nicht nur als eine drucktechnische Notwendigkeit, sondern gerade auch nach der Leserreaktion als eine didaktische Hilfe angesehen werden. Im Basistext wird das für eine Thematik als notwendig erachtete Grundwissen vermittelt. Insofern meist auch dieses nicht jenseits des Streites ist, können schon im Basistext Spannungsmomente zur Geltung kommen. Auf jeden Fall soll er das enthalten, was für die Thematik an wissenschaftli-

chem Grundlagenwissen angeboten werden kann. Da dieses gewöhnlich weit über das hinausgeht, was in einer Studieneinheit von durchschnittlich 70 DIN-A 4-Druckseiten zusammengetragen werden kann, ist eine didaktische Reduktion erforderlich. Insofern das Kriterium der notwendigen Reduktion der Arbeitsplatzbezug ist, greift dieser durchaus auch in die Strukturierung des Basistextes ein.

Der Verarbeitungstext ist meist stark untergliedert, um der Vielfalt der handlungsrelevanten Probleme, die mit der Thematik einer Studieneinheit verbunden sind, Raum geben zu können. Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Umsetzung des im Basistext Gesagten sollen also in diesem Teil angesprochen werden. Dabei gilt es, Wechselwirkungen zwischen wissenschaftlichen Einsichten und konkreten Handlungssituationen plausibel zu machen. Die Aha-Erlebnisse bei den Lesern sind denn auch beträchtlich. Andererseits überschattet die Wissenschaftsbezogenheit des Basistextes den arbeitsplatzbezogenen Verarbeitungstext noch insoweit, als auch in diesem letzten Teil meist konkrete Komplikationen auf ein Abstraktionswissen hingeführt werden, so daß die Transformation in den Berufsalltag, abgesehen von einigen exemplarischen Hinweisen, den Lesern überlassen bleibt. Die Problematik bei der Ausführung dieses Teils der Studieneinheiten bestand vor allem darin, daß es das Ziel sein mußte, möglichst Exemplarisches herauszufinden und zu demonstrieren. Gerade im Falle der Erwachsenenbildung aber ist schon strittig, was als exemplarisch gelten kann.

Zur Reaktion der Nutzer von SESTMAT kann gesagt werden, daß für sie der Unterschied der Funktion der beiden Teile der Studieneinheiten durchaus erkennbar war. Die Einteilung wird auch allgemein akzeptiert und die überzeugende Gliederung innerhalb der einzelnen Teile positiv herausgehoben. Daß die Strukturierung der Texte durchdringender ist als bei „normalen Büchern“, wird erkannt. Was gelegentlich kritisiert wird, ist, daß die Problematisierungen im Verarbeitungstext manchem Leser nicht entschieden genug erscheinen. Man wünscht sich des öfteren eine stärkere Betonung des Kontroversen, weil die Texte eher dahin tendieren, Zusammenhänge und Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten. Dementsprechend ist auch die häufig erhobene Forderung nach mehr Beispielen mit der nach negativ zu beurteilenden Fällen verknüpft. Diese finden manche Leser nicht hinreichend aufgedeckt. Sie vermuten, daß dies auf den moderaten Standpunkt der Autoren und auf die Glättungen der Herausgeber zurückzuführen ist. Richtig daran ist, daß das heute vielfach empfohlene Prinzip, durchgängig von Konfliktfällen auszugehen, im SESTMAT nur selten angewendet worden ist. Von einem solchen sozialpsychologisch naheliegenden Vorgehen wurde abgesehen, weil damit ein zugespitzt verzeichnetes Bild von Berufsrealität weitertransportiert würde, wie es von den Tagesmedien vermittelt wird. Die üblichen journalistischen Pointierungen von Falldarstellungen, die auf die Komplexität des Falles selten eingehen können, sind nicht verstehensdienlich und damit auch nicht praxisdienlich. Als didaktisches Arrangement müssen sie daher fragwürdig erscheinen.

Der hier herangezogene kritische Diskussionspunkt steht letztlich für ein weiterreichendes medienspezifisches Problem, nämlich dafür, wie bei Selbststudienmaterial das Verhältnis von Exemplifikation und Abstraktion vermittelt werden kann. Ablehnung von Studieneinheit-Texten regt sich dann, wenn Zusammenfassungen oder Einzelbeispiele mit der Erfahrung der Leser kollidieren. Es wird dann die Übertragbarkeit der

Aussage angezweifelt. Ist versucht worden, einer solchen Reaktion durch Textformulierungen zu entgehen, die vorsichtig und offen gehalten sind, wird der Mangel an Entschiedenheit kritisiert und darin zugleich ein Mangel an Handlungsrelevanz gesehen. Das „Griffige“ wird dann vermißt. Ein solcher Kritikpunkt bedarf besonderer Aufmerksamkeit, weil die Übertragbarkeit als ein zentrales Beurteilungskriterium gilt. Es zeigen sich daran medienspezifische Grenzen, aber auch adressatenpsychologische Mißverständnisse. Die Grenzen beruhen vornehmlich darauf, daß Texte in ihrer Linearität die zahlreichen Bedingungsfaktoren einer komplexen Handlungssituation nur begrenzt wiedergeben können. Das Sprichwort „Beispiele hinken“ trifft die Realität. Deshalb ist der Ruf nach mehr Beispielen didaktisch so lange unergiebig, wie nicht der Umgang mit ihnen gelernt ist. Daß dies nicht selbstverständlich ist, zeigen Mißverständnisse, denen Textstellen häufig ausgesetzt sind, die potentiell handlungsrelevant, aber nicht festlegend sein wollen. Dies läßt sich in Kürze am besten an Hospitationskriterien verdeutlichen. Es ist naheliegend, daß eine Studieneinheit mit dieser Thematik entsprechende Kataloge der Prüfung und Nutzung anbietet. Allzu leicht werden derartige Auflistungen aber unmittelbar angewendet, um dann ihre Unbrauchbarkeit zu monieren. Und dies, obwohl deutlich gesagt wird, daß derartige Kataloge mit der Tendenz zur Abstraktion, aber auch zur Vollständigkeit immer auf Situationen bezogen, in Teilstücken und abgewandelt verwendet werden sollten. Der gleichsam statische Umgang mit Textstellen dürfte auch dazu beigetragen haben, daß die Vorschläge für Denk- und Handlungsaufgaben, die in die Studieneinheiten aufgenommen wurden und die zu einer handlungsorientierenden Strukturierung beitragen sollten, sehr oft nicht verstanden oder aber als nicht übertragbar angesehen wurden. Hier war allerdings auch der Punkt erreicht, wo die Revision der Textfassungen keine Möglichkeit der Verbesserung gesehen hat.

Es ist hier wohl der Ort, etwas dazu zu sagen, vor welchen Problemen der Umgang mit Autoren bei der Erstellung von Medien steht, die unter bestimmten Gestaltungsgesichtspunkten und mit der Möglichkeit der Evaluation entwickelt werden. Der Entstehungsprozeß von SESTMAT sah vier Arbeitsgänge vor: einen Planungsentwurf, eine Rohfassung, eine medienspezifisch bearbeitete, gedruckte Fassung, eine aufgrund der Evaluation überarbeitete Fassung. Dieser Prozeß bedeutete inhaltlich und didaktisch gesehen zumeist ein Herausarbeiten der intentionalen und der lernpsychologischen Aspekte, gelegentlich wohl auch eine Überfrachtung, wenn versucht wurde, möglichst vielen Gesichtspunkten gerecht zu werden. Den Autoren wurde – auch bei grundsätzlichem Wissen – meist erst während der Arbeit bewußt, welche Art von Aufgabe sie übernommen hatten, inwiefern die Mitarbeit bei SESTMAT sowohl eine sehr viel intensivere Art des Umgangs mit Texten voraussetzte als auch eine intensivere Art des Umgangs mit Textwirkungen. Dies ist vielfach als eine besondere Chance, oftmals aber auch als eine gut gemeinte, aber nicht zumutbare Belastung angesehen worden. Es kann auch nicht übersehen werden, daß es Autoren gibt, deren Stärke in ihrer unverwechselbaren Handschrift liegt, und ebenso solche, deren Stärke die flexible sprachliche Anpassung an jeweils andere Aufgaben und Adressaten ist. Auf jeden Fall darf bei dieser Art der kontrollierten Medienproduktion das Ausmaß und der Wert der Kleinarbeit nicht unterschätzt werden, die nur von einem Redaktionsteam zu leisten ist, das den

Vorgang der SESTMAT-Evaluation koordiniert und dabei textbearbeitend mitwirken muß.

Diese Textbearbeitung verlangte die Auseinandersetzung mit Fragen der Verständlichkeit von Texten. Die Diskussionen, die darüber seit den Veröffentlichungen von Schulz geführt wurden, waren bekannt. Bei der Planung und Redaktion von SESTMAT wurde teils darauf aufbauend, teils weiterführend von der Hypothese ausgegangen, daß der Grad der Verständlichkeit in starkem Maße auf den Grad der Implizität von Texten zurückzuführen ist. Das heißt, ein Aussagegefüge nachzuvollziehen ist durch Mitgemeintes erschwert, das dem Leser nicht hinreichend deutlich zum Ausdruck gebracht wird. Das Ausmaß entsprechender Stellen sollte deshalb bei SESTMAT so gering wie möglich gehalten werden. Davon war die Aufmerksamkeit beim Lesen und Revidieren in besonderem Maße bestimmt. Dabei kommt es darauf an, das Identifizieren von impliziten Stellen unabhängig von individuellen Kenntnisvoraussetzungen zu halten. Ein anderes Problem besteht darin, daß die Auflösung impliziter Stellen meist eine Verlängerung des Textes nach sich zieht. Mit diesen beiden Hinweisen soll nur angedeutet werden, daß das genannte Redaktionsprinzip immer nur annähernd erreicht werden kann. Es ist auch durchaus möglich, daß die erwähnte gelegentliche Kritik an der Umständlichkeit der Einleitungstexte mit diesem Prinzip zusammenhängt, zumal es begrifflicher Weise gerade bei einer Einleitung konsequent zu befolgen versucht wurde.

Implizität von Texten ist zum einen dadurch bestimmt, in welchem Maße Vorwissen und Erfahrung unterstellt wird. Dies geschieht durchweg in viel größerem Umfang, als es Autoren gemeinhin bewußt wird. Dafür kann es Gründe geben, die durch Inhalt, Zielsetzung oder Umfangsgrenzen oder durch das Temperament und die Schreibweise des Autors bedingt sind. In allen Fällen stehen redaktionelle Versuche, etwas expliziter zu machen, vor der Schwierigkeit, daß mit der Überarbeitung die weiterführenden, sinntragenden didaktischen Anteile der Aussagen zu weit auseinandergerissen werden. Dem kann nur entgegengewirkt werden, indem versucht wird, die Grundsätze transparenter Gliederung nicht nur bei dem Aufbau des Gesamttextes zu beachten, sondern bis hin zu der Organisation von Satzgefügen.

Mangelnde Explikation ist häufig auch der Grund für die allenthalben am häufigsten zu hörende Kritik, nämlich die an dem Übermaß an Fremdwörtern. Sie ist oft auch dann nicht abzubauen, wenn man belegen kann, warum Fremdwörter gelegentlich unentbehrlich sind. Dahinter steht ein weitreichendes Problem. Fremdwörter signalisieren, daß Verstehen den Umgang mit einem Begriffsnetz erfordert. Wenn ein solches Begriffsnetz nicht annähernd präsent wird, verliert die Publikation von Texten ihren pädagogischen Sinn. Daher kann auf die Entwicklung einer Terminologie nicht verzichtet werden. In der Alltagssprache bleibt der Hof der Mißverständnisse zu groß. Die Frage ist also, wie die Begrifflichkeit eingeführt wird und wie ihr terminologischer Zweck des Präzisierens und des überschaubaren Vernetzens der Aussagen überzeugend gemacht werden kann. Darauf bei der Planung und Redaktion von SESTMAT zu achten erschien nicht zuletzt deshalb wichtig, weil der Anspruch der Wissenschaftlichkeit das Heranziehen verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen und damit – im übrigen wieder in sich nicht einheitlicher – Terminologien erfordert. Zugleich war zu beachten, daß die Berufspraxis ihre eigenen Modalitäten des Sich-Ausdrückens und Mitteilens

mit sich gebracht hat, die im Interesse eines über das Kasuistische hinausgehenden Erkenntnisertrags mit der formalen Sprache der Wissenschaft in Beziehung gesetzt werden müßte. Hier werden Notwendigkeit und Problematik des doppelten Anspruchs des Mediums SESTMAT konkret.

Für die Rezeption von SESTMAT ist nun kennzeichnend, daß im Hinblick auf den Stil ziemlich durchgehend bestätigt wurde, SESTMAT habe sich mit Erfolg um eine klare, nachvollziehbare Diktion, um eine transparente Syntax bemüht. Als schwierig wird hingegen häufig die Begrifflichkeit genannt und dabei meist die Notwendigkeit einer Terminologie angezweifelt. Dabei wirkt sicherlich die weitverbreitete These mit, daß – unabhängig vom Bereich der Erwachsenenbildung – die Bildungsreform inzwischen an der Sprache gescheitert ist, mit der sie vertreten wurde. Zweifellos hat sie sich mancher sprachlicher Manierismen nicht enthalten können. Ebenso muß aber auch gefragt werden, inwieweit Innovationen verständlich und realisierbar zu machen sind, ohne nicht auch neue Begriffe oder neue Definitionen von Begriffen zu gebrauchen. Auf jeden Fall erscheint es belastend, daß in der kurzen Zeit, seit die Erwachsenenbildung zur Sprache gekommen ist, noch kein Konsens über eine ihr eigene Nomenklatur entwickelt werden konnte. Sie steht zudem bei entsprechenden Versuchen vor der Schwierigkeit, ihr Verhältnis zur allgemeinen Pädagogik und zu den Bezugswissenschaften klären zu müssen. Damit greifen Fragen der Zielsetzung, der inhaltlichen und methodischen Gewichtung und der Trägergebundenheit im Hinblick auf die begriffliche Präsentation ineinander.

Begriffsgerüst und spezifische Terminologie erscheinen vor allem aus zwei Gründen wichtig, die von den Adressaten selbst für vorrangig gehalten werden, ohne daß die Konsequenzen immer bedacht sind. Wenn nämlich zum einen Professionalisierung angestrebt, zum anderen Erfahrungsaustausch als vorrangige Aufgabe von Aus- und Fortbildung hingestellt wird – und beides ist nach den Projekterfahrungen als zentral anzusehen –, dann gehört dazu ein terminologischer Minimalkonsens als Kriterium der Professionalisierung und als Mittel der Verständigung. Erfahrungsaustausch im Kontext einer Profession kann sich nicht allein auf die Übermittlung dessen, was einem passiert ist, beschränken. Es kommt vielmehr darauf an, Beobachtungen unter dem Aspekt zu verarbeiten, welche ertragreichen Konsequenzen für welche ähnlich oder anders gelagerten Situationen daraus zu ziehen sind. Voraussetzung dafür ist, daß eine Verständigung nicht im Modus momentaner Vor- und Selbsttäuschung stehenbleibt, sondern darauf beruht, daß man weiß, worüber man spricht. Das setzt voraus, sich über den Wortgebrauch zu verständigen, sich der Anstrengung des Begriffs zu unterziehen. Auch damit ist eine Nahtstelle von Wissenschaftsbezogenheit und Arbeitsplatzbezug getroffen.

Die Projekterfahrung hat zudem einen weiteren Zusammenhang sichtbar gemacht, der darin zum Ausdruck kommt, daß für die Zukunft der Erwachsenenbildung das gelassene, aber deutliche Berufselbstbewußtsein der Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung eine entscheidende Rolle spielen wird. Daß dazu ein gewisses Maß an Berufszufriedenheit gehört und wie dies zustande kommt oder behindert wird, kann an dieser Stelle nicht näher ausgeführt werden. Der hier zu erörternde Aspekt ist allein der, inwiefern ein Medium wie SESTMAT zu einem beruflichen Identitätsbewußtsein beitragen kann.

Daß es gut täte, eine solche Funktion zu erfüllen, ist spätestens im Zuge der Evaluation deutlich geworden. Ebenso, daß mit dem Mißverständnis gerechnet werden muß, SESTMAT als Sozialisationsinstrument zu deuten und ihm mit daraus abgeleiteten Vorbehalten zu begegnen. Es zeigen sich Probleme, die in einer Phase des Statusübergangs häufig auftreten. Bei der Berufseinführung sind sie mit dem Lernen einer für viele neuen Art des Lernens verbunden. Nicht nur das zu Lernende, sondern auch der Umgang mit dem zu Lernenden ändert sich, insofern die Lerngegenstände nicht mehr Gedachtes, sondern Geschehendes sind. Es gilt primär den Stellenwert des Erlebten zu identifizieren und auf einen dafür bereitgestellten Wissensbestand zu projizieren. Dies verlangt vom Medium SESTMAT eine spezifische Übergangsdidaktik, die mit der Koppelung von Wissenschaftsbezogenheit und Arbeitsplatzbezug, von Begriffsgerüst und situationsbezogener Exemplifikation zu erreichen versucht wurde. Es geht darum, einerseits die Antizipation von Handlungsweisen anzuregen, andererseits in der damit verbundenen Unsicherheit eine Identitätsstütze zu bieten, um die Ambivalenzen der Einstiegssituation verarbeitbar zu machen. Einführungsdidaktik beinhaltet also Vertrautmachen mit den Arbeitsbedingungen und Arbeitsweisen, mit der Eigenart der Handlungssituation. Wenn heute in Rücksicht darauf im Rahmen der Mitarbeiterfortbildung vielfach mit dem Instrumentarium des mediengestützten situativen Lehrtrainings gearbeitet wird, so kann dies zwar als praxisnah und für die Berufseinführung übertragbar gelten. Ein solches Vorgehen greift aber zu kurz, wenn nicht auch die Bedingungen eines solchen Verhaltenstrainings reflektiert werden, wie dies durch SESTMAT versucht wird, denn es kommt nicht nur darauf an, Verfahrensmethoden zu beherrschen, sondern sich mit ihrem Sinn auseinanderzusetzen bzw. identifizieren zu können.

Der Identitätsaspekt wird hier besonders herausgestellt, weil derzeit das frühzeitige Ausgebranntsein der Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung diskutiert wird. Erscheinungen – besser des Ausgelaugtseins als des Ausgebranntens – sind auch in ihren Ursachen durchaus erkennbar. Sie hängen mit dem zerstückelten, sich ständig selbst überrollenden Arbeitsanfall zusammen, der nach allen Befunden kennzeichnend zu sein scheint. Es wird damit aber zu einer entscheidenden Frage, inwieweit Widerstandskräfte gegen das Ausgefranstwerden der Arbeitskraft und ihres intentionalen Potentials wachgerufen bzw. wachgehalten werden können, ohne daß daraus eine unproduktive Opposition gegen alltägliche Anforderungen wird. Es gibt hinreichend Anzeichen dafür, daß dazu eine Berufseinführung beitragen kann, wie sie sie bisher nicht gegeben hat, die durch ihre Anlage eine kognitive und emotionale Basis der Selbstverständigung und des Kontextwissens verschafft, mit der der Beruf nicht nur als aushaltbar, sondern auch als sinnvoll und produktiver in den Grenzen seiner Möglichkeiten angesehen wird.

Ist damit nicht ein Medium wie SESTMAT überfordert? Zweifellos ist es nicht auf eine sozialemotionale Wirkung hin eingestellt. Indessen sollte auch diese Dimension der Wirkungsmöglichkeiten nicht unterschätzt werden. Reflexivität und Gemeinsamkeit können nicht nur aus direkten Kontakten erwachsen. Soll ein Bewußtsein davon vorhanden sein, bedarf es erfahrungsübergreifender Repräsentation einer Verständigungsbasis, die über gemeinsames Wissen vermittelt wird, das nicht situativ gebunden ist, wenn es auch situationsspezifisch interpretiert werden muß. Für diese Funktion erscheint SESTMAT geeignet, insofern es keinen deklaratorischen Charakter hat und

wissenschaftlich begründete Offenheit beläßt, aber auch nicht in der Beliebigkeit dieser oder jener Buchveröffentlichungen bleibt, sondern die im Entstehungsprozeß des Mediums rückgekoppelten Gemeinsamkeiten der Arbeitsbedingungen entfaltet. Zu seiner vollen ihm zugedachten Wirkung kann SESTMAT allerdings nur kommen, wenn der Stellenwert innerhalb einer umfassenden, differenzierten Berufseinführung sichtbar und der Bausteincharakter des Angebots von seinen Nutzern erkannt wird. Das kann bei dem derzeit rudimentären Entwicklungsstand der Berufseinführung nur begrenzt der Fall sein. Für deren Ausbau aber kann das Medium SESTMAT Orientierungsmarken abgeben.

Literatur

- Gieseke W.: Zur Rekonstruktion pädagogischer Handlungskonzepte hauptberuflicher Mitarbeiter in Volkshochschulen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 4/80.
- Gieseke, W., u. a.: Zur Berufseinführung und Fortbildung für eine pädagogische Tätigkeit in Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Frankfurt 1979.
- Schulz von Thun, F.: Verständlichkeit von Informationstexten. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie 2/1974.
- Tietgens, H.: Die Erwachsenenbildung. Reihe Grundfragen der Erziehungswissenschaft. München 1981.
- Tietgens, H./Gieseke, W.: Forschungsinnovationen für die Praxis der Erwachsenenbildung. In: Pöggeler, F./Wolterhoff, B.: Neue Theorien der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1981.
- Weinberg, J.: Professionalisierung der Erwachsenenbildung als ausbildungstypische Arbeitsplätze. In: Zukunftsaufgabe Weiterbildung. Weil der Stadt 1980.

Studium – Profession – Beruf und Berufung

Lange Zeit lag der Gedanke, für die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung Hauptberuflichkeit zu fordern, in aller Ferne. Von den Gründen, sie abzulehnen, wirken einige noch bis in die Gegenwart nach. Indes sind Veranstaltungen für die Bildung Erwachsener seit dem Gutachten des Deutschen Ausschusses von 1960 und dem Strukturplan des Bildungsrats 1970 aus dem Randdasein herausgetreten. Heute, wo sich wieder eine Trendwende, und zwar massiv, bemerkbar macht, ist daran zu erinnern, daß der Bedeutungszuwachs der Erwachsenenbildung zwar auch mit der gesellschaftlichen Mobilität, vor allem aber mit anthropologischen Prämissen begründet war: Bildungsfähigkeit im Sinne der Arbeit des Menschen an sich selbst in Auseinandersetzung mit der Umwelt ist eine unbefristete und förderungsbedürftige Anforderung. Das hat nicht nur Hauptberuflichkeit legitimiert, sondern auch Anforderungen gestellt, denen professionell begegnet sein will. Es war deshalb nicht verwunderlich, wenn Anfang der 70er Jahre der Diplomstudiengang Erwachsenenbildung konzipiert und an vielen Hochschulen auch realisiert wurde. Schon 1973 haben es dann Gottfried und Irmgard Buttler unternommen, in ihrer Diplomarbeit die „Parallelen zwischen der Berufsentwicklung und der Ausbildungsgeschichte zu untersuchen“ (1974, S. 3). Sie stießen dabei auf manche Widersprüchlichkeiten zwischen einer Forderung nach Professionalisierung und einer „Zurückhaltung gegenüber dem Diplomstudium“ (ebenda, S. 1). Da bis in die letzten Jahre hinein derartige Störungen nicht selten zu beobachten sind, sollte es sinnvoll sein, sich diese Analysen, die vor mehr als 15 Jahren angestellt wurden, noch einmal zu vergegenwärtigen. Zugleich kann dann die weitere Entwicklung fundierter im Rückblick verfolgt und die derzeit aktuelle Problematik mit Zukunftsperspektive angesprochen werden.

Die Mißverständnisse und die Ängste, die der Begriff der Professionalisierung ausgelöst hat, sollen hier nicht noch einmal rekapituliert werden (Tietgens 1988). Die kritischen Punkte, die Gottfried und Irmgard Buttler schon in der Anfangszeit entdecken konnten, waren zum einen die Schwierigkeit, im Studiengang die Vermittlung der fachlichen und der erwachsenendidaktischen Kompetenz miteinander zu verbinden, zum zweiten aber der nicht ausdiskutierte Zwiespalt zwischen dem Anspruch auf „berufliche Autonomie“ (Buttler/Buttler 1974, S. 14) und der Organisationsstruktur der Erwachsenenbildung. Überbrückt wurde die Problematik im ersten Fall durch kasuistische Entscheidungen und Regelungen, die sich jeweils aus der Relation zwischen Arbeitsplatzzuschnitt und individuellem Kompetenzprofil ergaben. Im zweiten Fall setzte sich weitgehend durch, das Verhältnis zwischen Einrichtung und Träger zu tabuieren (Tietgens 1984). Beides trägt begrifflicherweise nicht zum Professionsbewußtsein bei. Das Gleiche gilt für den Umstand, daß das erwartete Berufswissen nicht exakt umrissen werden kann. Es variiert je nach Arbeitsplatz, z.B. aufgrund unterschiedlicher Institutionalisierungsgrade, beträchtlich. Daraus ist in der Vergangenheit oftmals der Schluß gezogen worden, der Studiengang könne jegliche Berufsbezogenheit außer acht lassen. Das zeugt aber nur von einem Mißverständnis dessen, was Professionswissen ausmacht.

Mit dieser Beobachtung nähern wir uns dem Kern der Mißlichkeiten um die Herausbildung eines originären Berufs für die Erwachsenenbildung. Dies gilt jedenfalls dann, wenn wir den Grundannahmen zustimmen, die Gottfried und Irmgard Buttler vor 15 Jahren folgendermaßen formuliert haben: „Vom Stadium abgeschlossener Professionalisierung der Erwachsenenbildung wäre zu erwarten, daß mit dem ‚*Berufswissen*‘ jene erwachsenenpädagogischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten gemeint seien, die, als systematisiertes theoriebegründetes Wissen in einem wissenschaftlichen Studium vermittelt, den Erwachsenenbildner befähigen, Lernprozesse Erwachsener zu organisieren und die mit der Notwendigkeit lebenslangen Lernens gegebenen Probleme der Gesellschaft als Experte zu lösen“ (Buttler/Buttler 1974, S. 9). Nimmt man eine solche Umschreibung des Berufswissens ernst, dann wird deutlich, warum ich vor einigen Jahren darauf hingewiesen habe, „in welchem Mißverhältnis Ansprüchlichkeit der Studienordnung und Ausstattung mit Lehrpersonal zueinander stehen“ (Tietgens 1985). Indessen ist die Problematik nicht nur eine quantitative. Vielmehr werden die Studienanforderungen in ihrer Komplexität erst dann vorstellbar, wenn bewußt ist, daß Wissen hier auch immer Planungs- und Interaktionswissen heißt und Prozeßsensibilität einschließt.

Auf den damit angedeuteten Kontext der Arbeitsbedingungen wurde im Zuge der Revision des Studiengangs Rücksicht zu nehmen versucht. Was dabei jedoch als Aneignung eines Handlungswissens hinzugesetzt und hervorgehoben wurde, läßt nur in sehr verengter Form bewußt werden, worauf es ankommt. Für ein situationsgerechtes Handeln genügt eine in die Praxis hereingeholte Reaktionsübung gerade nicht. Es ist die Unabweislichkeit des Situativen, die ein durch wissenschaftliches Studium vermitteltes, systematisiertes und theoriebegründetes Wissen (siehe Zitat oben) verlangt. Und insofern die Situationen, mit denen es die in der Erwachsenenbildung Tätigen zu tun haben, sowohl gesellschaftlich als auch personal bedingt sind, insofern Makrosoziologisches und Tiefenpsychologisches hineingreifen und dies alles einem ständigen Veränderungsprozeß unterliegt, scheint eine permanente Überforderung gegeben. Entsprechende Klagen sind denn auch allzu oft von hauptberuflichen Mitarbeitern zu hören. Wenn zugleich Berufszufriedenheit bekundet wird, weil doch Gestaltungsmöglichkeiten aus eigener Kraft und in gelungener Kommunikation gefunden werden, so geht dies meist auf nicht verallgemeinerbare Konstellationen zurück. Im Studium Gelerntes wirkt dabei kaum mit. Indes kann das, was als intuitiv passendes Erfassen der Situation erscheint, durch das Studium bzw. durch die Art des Studierens vorbereitet werden. Die Frage ist nur, wie dafür die systematisierte und theoriebewußte Vermittlung aussehen muß (dazu neuerdings sehr gründlich: Koring 1989).

Was mit dem Zitat von Buttler und mit den Klagen der Praktiker über mangelnde Berufsvorbereitung angesprochen wird, führt unmittelbar auf die Probleme, die mit jedem professionellen Beruf verbunden sind. Für die Juristen scheint das Situative verdeckt durch Formalisierungen und Modifizierungen. Die Ärzte verschleiern es durch geheimwissenschaftliche Sprache und Standesbewußtsein. Wer dagegen Erwachsenenbildung als Beruf gewählt hat, ist dem Situativen ungeschützt ausgesetzt und ist nicht einmal darauf eingestimmt, geschweige denn dafür ausgebildet worden. Es drängt sich da die sarkastische Bemerkung auf: Weil alles kasuistisch ist, fällt der einzelne Fall

nicht mehr als einmalig spezifischer auf. Demgegenüber wäre aber zu fragen, auf welchen Studienwegen etwas von der gewünschten Professionalität zu erreichen ist. Sie besteht letzten Endes daraus, aus dem allgemeinen wissenschaftlichen Wissen in der jeweiligen Situation das für sie passende zum Verstehen und Handeln herausgreifen zu können, also in konkreten Fällen wieder zu erkennen, was aus dem gelernten Wissensfundus relevant ist. Eine solche Aufgabenbeschreibung läßt die Kritik Buttlers an der „Engführung für methodisches Know how“ (Buttler/Buttler 1974, S. 12), wenn es um erwachsenenpädagogische Kompetenz geht, gerechtfertigt erscheinen. Sie macht zudem auch begreiflich, warum eine solche Kritik auch heute angesichts der Realität angebracht erscheint. Was aber ist zu tun?

Wenn von den in der Erwachsenenbildung Tätigen – und dies gilt für alle, die nicht in einer betrieblichen Arbeit stehen und unter dem Namen Weiterbildung der Personalbewirtschaftung dienen – „multifunktionale Fähigkeiten“ (ebenda, S. 13) verlangt werden, dann könnte es naheliegen, für diese Rolle als „Tausendsassa“ im Kommunikationstraining die effizienteste Vorbereitung zu sehen. Demgegenüber haben Gottfried und Irmgard Buttler zu Recht für eine „sozialwissenschaftliche Grundlegung des Diplomstudiums“ plädiert (ebenda, S. 16). Dem stehen die Studienordnungen auch nicht entgegen. Diese zu kritisieren geht generell in die falsche Richtung. Es ist nicht das wohldurchdachte Konzept, was an der Fundierung für eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung hindert. Ein Vertraut-Werden mit den soziologischen und psychologischen Voraussetzungen gehört dazu, unabhängig davon, welchem Arbeitsbereich die Kenntnisse davon später Rückhalt geben. Ein differenziertes Realitätsbewußtsein ist in jedem Falle eine Hilfe. Dazu gehört es auch, ein gesellschaftskritisches Potential wachzuhalten. Das Fatale war in den Jahren, in denen sich der Studiengang entfaltete, daß Kritik sich nicht am Möglichen, sondern am Wunschdenken orientierte und dies mit den Zielen der Erwachsenenbildung gleichgesetzt wurde. So ist es nicht erstaunlich, daß das Berufsfeld Erwachsenenbildung für Absolventen anderer Studiengänge weit offen blieb.

Die Vorstellungsmechanismen der 70er Jahre, die den Glauben an die große Veränderung nährten, sind unter der vereinten Herrschaft von Technik und Konsum irritiert und die Inhalte desillusioniert worden. Sie wirken aber noch in der Neigung zu Generalisierungen nach, und sie finden groteskerweise in der Digitalität des Computerdenkens eine Bestätigung. Gradualistisches Denken ist auch heute noch weitgehend Fehlanzeige. Eben das aber wäre eine angemessene Art erwachsenendidaktischen Denkhandelns. Statt dessen verlegt man sich bei Versuchen, dieses Handeln zu begründen, auf Vereinfachungen, die sich gegen das eigene Wollen und gegen die professionelle Aufgabe wenden. So bereitet es z.B. vielen Mitarbeitern Schwierigkeiten, den Unterschied zwischen Teilnehmerorientierung und Marktorientierung zu erkennen. Angesichts der „ökonomisierenden, instrumentalisierenden“ (Buttler 1988, S. 56) Tendenzen im quartären Bildungsbereich wäre dies aber eine fundamentale Verständigung über ein noch zu rettendes Profil. Ebenso wenig wird begriffen, daß „Ziel-Setzung ein Prozeß“ und fundamentales Professionskriterium ist (Buttler 1987, S. 328). Ein weiteres Beispiel ist – und hier führe ich wieder Kategorien aus Gottfried Buttlers Texten ein: Wenn von den „drei Kompetenz-Dimensionen“ gesprochen wird, der „fachlichen, der sozialen und personalen Kompetenz“, dann fällt es, wie sich in Gesprächen zeigt, Mitarbeitern der

Erwachsenenbildung schwer, diese „differenziert und integrativ ins Auge zu fassen“ (Buttler 1987, S. 328). Diese nicht isoliert zu sehen, sondern auf ihre gegenseitige Unterstützung hinzuwirken, wäre aber eine entscheidende Voraussetzung für die Fähigkeit zur „Problemanalyse“ (Buttler 1980, S. 66), die sowohl für das mikrodidaktische als auch für das makrodidaktische Handeln kaum zu entbehren ist.

Wenn Teilnehmerorientierung eine zentrale erwachsenendidaktische Kategorie ist und wenn sie „besagt, daß nicht in erster Linie die Interessen der Institution, die die Lernprozesse organisiert, und nicht in erster Linie dahinterstehende gesellschaftliche Interessen, sondern vorrangig die Fragen und Lerninteressen der Teilnehmer den ‚Gegenstand‘, wie den ‚Prozeß‘ des Lernens bestimmen und dazu die Institution, ihre Mitarbeiter/die Teilnehmer an der Organisation ihres Lernprozesses partizipieren läßt“ (Buttler 1980, S. 60), dann ist damit in konzentrierter Form ein Leitprinzip artikuliert, daß sich im Laufe der Jahre als professionsinterner Konsens entwickelt hat. Dies ist aber nur gegen Widerstände und Perversionen möglich gewesen. In unseren Tagen nun haben die Widerstände eine derartige Macht gewonnen, daß die Profession gefährdet ist. In Anbetracht der bedrückenden Konstellation, die von der Gebrauchsorientierung beherrscht wird, drängt sich die besorgte Frage auf, wer in nächster Zeit noch den Mut zur Profession aufbringen wird, was ja auch heißt, wer sich diesen Mut leisten kann. Daß davon auch der Studiengang überschattet wird, ist deutlich zu bemerken. Politische und ökonomische Voraussetzungen engen den Spielraum zur kognitiven Entfaltung dessen, was zur Profession gehört, ein. Allerdings wäre es ein Fehlschluß, deshalb auf ein argumentatives Vorgehen zu verzichten. Vielmehr wäre gerade in der prekären Lage die Fähigkeit zu verstärken. Das kognitive Professionspotential sollte daher erst recht mit dem Diplomstudiengang vermittelt werden.

Schon früher zu hörende Äußerungen, dies geschehe nicht zufriedenstellend, hat in der Vergangenheit über die Form des Studiums nachdenken lassen. Daraus ist quantitativ die Ausweitung der Praktika und qualitativ das Plädoyer für ein „Projektstudium“ geworden. Abgesehen davon, daß vieles davon auf dem Papier geblieben ist, wird auf diese Weise das zentrale Problem professioneller Kompetenz noch nicht angegangen. Es ist zuerst aufgeschienen, als Gottfried und Irmgard Buttler darauf aufmerksam gemacht haben, daß es für das erwachsenenpädagogische Studium um „Grundwissen und Funktionswissen“ geht (Buttler/Buttler 1974, S. 23). Meist sind diese aber nur in einem Nebeneinander gesehen und vermittelt worden. Damit bleibt das, was für die Kompetenzentwicklung entscheidend ist, außer Betracht. Die systematische Entfaltung von Wissensbeständen und die fallbezogene Einübung von Reaktionsmustern bleiben unbezogen aufeinander. Publierte Ausnahmen bestätigen nur die Regel. Das Relationieren und Relevieren macht aber das für das Planungshandeln und für das Interaktionshandeln Entscheidende aus.

Für ein solches Relationslernen ist es wichtig, Fälle zu studieren. Studieren meint hier, daß sich die Kasuistik nicht im Beschreiben und dem Ableiten von Regeln erschöpft. Damit wird nur Praxisnähe vorgetäuscht, und es scheint Zufriedenheit ausgelöst. Worauf es aber ankäme, ist, Sensibilität für Interdependenzen und ihre Unberechenbarkeit zu entwickeln. Dafür will allen Bedingungsfaktoren eines Falles nachgegangen sein. Die Vielschichtigkeit der Situation ist auszuloten. Ein solches Vorgehen kann zwar

nicht zur Wahrheit führen, aber damit wäre auch nur eine Scheinsicherheit gewonnen, denn keine Situation ist auf eine Formel zu fixieren. Was es daher für die Professionalität zu lernen gilt, das ist der Umgang mit wechselnden situativen Komponenten. Dazu vermögen Fallstudien am besten anzuregen, wenn mit ihnen Lektüre verbunden wird, die ein Vergleichen ohne Wertungen anregt, und wenn es zu Kommunikation über Lesarten kommt. Auf jeden Fall ist damit für den Bildungsprozeß Konstitutives im Blick, weil nur so der Spielraum der „Deutungen der Situation“ (Buttler 1980, S. 62) bewußt werden kann. Fallinterpretationen, die Verallgemeinerungen möglich machen, aber offen lassen, beinhalten eine reflektierte Annäherung an die Realität, mit der Professionalität grundgelegt werden kann.

Wenn in diesem Sinn bislang wenig im Kontext des Studiums geschehen ist, ja kaum die Bedeutung für die Zielvorstellungen der Professionalität erkannt worden ist, so dürfte dies mit einer irritierenden Prämisse zusammenhängen, die Franz Schütze auf den Satz gebracht hat: „Der Professionelle ... kann nie sicher sein, ob er im Wege der Abstraction und Respezifizierung bei der Anwendung von Kategorien auf konkrete Situationen das zugrundeliegende Muster der Projekt- bzw. Falldynamik hinreichend erfaßt hat“. Wo aber von vornherein bekannt ist, daß keine Sicherheiten erreicht werden können, denkt sich Wissenschaft allzu schnell nicht mehr gefragt. Die mögliche Abhängigkeit von Unvorhersehbarem läßt sie zurückschrecken. Indes sind die Humanwissenschaften potentiell immer mit dieser Problematik konfrontiert, und für eine Erwachsenenbildungswissenschaft stellt sie geradezu ein konstitutives Moment dar. Dafür ist eine Handlungshermeneutik zu entwickeln (S. Kade). Dazu gehört ein diskursiver Umgang mit situativen Veränderungen, die mit Lernen und Lehren immer verbunden sind, eine Problembearbeitung durch Hineindenken in Lebenssituationen, die Akzeptanz von Interpretationsnotwendigkeit auch bei fragmentarischer Situationskenntnis und ein Warten-Können auf den passenden Zeitpunkt der Intervention. Das, was als „Analysekompetenz des rekonstruierenden Forschers“ bezeichnet wird, muß in erwachsenendidaktisches Handeln eingehen. Und dies gilt nicht nur für das „Reading und Flexing“ der Lehr-Lern-Situation (Claude 1986, S. 9f), sondern auch für das didaktische Planungshandeln.

Was Gottfried Buttler einst mit Grundwissen und Funktionswissen zur Sprache gebracht hat und was nur rudimentär in die Studienpraxis aufgenommen worden war, kommt heute, von Erfahrungen aus den USA gestützt, unter den Stichworten „fundierungs- und anwendungswissenschaftliche Analyse und Kritik“ (Schütze) zu uns zurück. Es wird von ihm zwar für die Sozialarbeit entfaltet, kann aber für die Erwachsenenbildungswissenschaft relevant sein, wenn man Eigenheiten, die sich aus den unterschiedlichen Aufgaben ergeben, hinreichend beachtet. Beide aber gewinnen ihre Gestaltungsmöglichkeit aus „abgekürzten Untersuchungsverfahren“. Darin ist es begründet, wenn immer wieder die Abstraktionsfähigkeit als Voraussetzung der Professionalität unterstellt wird.

Studium – Profession – Beruf, darüber ein wenig zu meditieren, Anfängliches und Gegenwärtiges miteinander zu verbinden, war für diesen Beitrag angekündigt. Aber auch noch von Berufung ist im Titel die Rede. Das assoziiert den Charakter der Erweckungsbewegung, die der Erwachsenenbildung in früherer Zeit angehaftet hat.

Das ist hier aber nicht gemeint. Nach der Definition von Teilnehmerorientierung, die hier von Gottfried Buttler zitiert wurde, dürfte ein Erweckungspathos derzeit nicht mehr zu befürchten sein. Wenn aber wenige Seiten nach dem Zitat nicht nur auf die „Rolle als Lernhelfer“, sondern auf die „Deutungsmuster als erwachsenenpädagogische Handlungsvoraussetzung“ aufmerksam gemacht wird, signalisiert dies ein Moment, mit dem die angebotene symmetrische Interaktion aufgehoben werden kann. Was Enno Schmitz dann mit dem Begriff der stellvertretenden Deutung in die Erwachsenenbildungsdiskussion gebracht hat, steht zwar auch noch unter dem Leitgedanken des Öffnens und nicht des Vorschreibens. Ihm fehlt dabei jegliches Pathos. Wenn ein solches Denken aber gesellschaftlich ausgegrenzt wird, wozu gegenwärtig die Tendenz besteht, indem Verwertungsträchtiges, besser: -verdächtiges, für allein redenswert erklärt wird, dann kann sich durchaus ein Gestus des Retten-Wollens als Kontrast geltend machen. Es sind meist Defensivsituationen, die zu einem Berufungsbewußtsein drängen. Die Maßstäbe des Professionellen sind damit allerdings gefährdet. Ein Nachdenken über den Beruf des Mitarbeiters in der Erwachsenenbildung erscheint also wieder einmal herausgefordert.

Literatur

- Buttler, Gottfried: Teilnehmerorientierung und Problemorientierung. Didaktische Kriterien einer prozezorientierten Erwachsenenbildung evangelischer Kirchen. In: Buttler, G./Strunk, G./Würmell, K.: Lernen und Handeln, Gelnhausen 1980, S. 53-67
- Buttler, Gottfried: Fortbildung (berufliche Weiterbildung) kirchlicher Mitarbeiter. In: Bloth, B.C. u.a. (Hrsg.): Handbuch der praktischen Theologie, Band 4, Praxisfeld Gesellschaft und Öffentlichkeit, Gütersloh 1987
- Buttler, Gottfried: Einsichten und Aussichten. In: Arnoldshainer Protokolle 4/1988. Der Standort der evangelischen Erwachsenenbildung, herausgegeben im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung der EKHN von G. Buttler und D. Stuhmann
- Buttler, Gottfried/Buttler, Irmgard: Die Ausbildung zum Diplompädagogen als Problem einer Professionalisierung der Erwachsenenbildung, AUE-Informationen S. 5, Hannover 1974
- Claude, Armand u.a.: Sensibilisierung für Lehrverhalten, Frankfurt/M. 1986
- Kade, Sylvia: Handlungshermeneutik, Bad Heilbrunn 1990
- Koring, Bernhard: Eine Theorie pädagogischen Handelns, Weinheim 1989
- Schütze, Fritz: Professional schools. Ein Entwicklungspotential für die Zukunft der GHK. In: Präsident der GHK (Hrsg.): Aches Gießhaus-Gespräch, Kassel 1988
- Tietgens, Hans: Institutionelle Strukturen der Erwachsenenbildung. In: Schmitz, E./Tietgens, H. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 11, Erwachsenenbildung, Stuttgart 1984, S. 287-302
- Tietgens, Hans: Zur Zukunft eines Studiums der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 5/1985, S. 597-612
- Tietgens, Hans: Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: W. Gieseke u.a.: Professionalität und Professionalisierung, Bad Heilbrunn 1988, S. 28-75
- Tietgens, Hans: Professionalität als Orientierungskriterium für Wissenschaft und Berufspraxis aus der Sicht der Erwachsenenbildung. In: BAG-Mitteilungen, 35/1989, S. 7-17

*Anthropologische Dimension
der Deutungen*

Die Entdeckung der Deutungen für die Bildung Erwachsener

Sich mit der Bildung Erwachsener wissenschaftlich zu beschäftigen nimmt sich als ein zwiespältiges Unterfangen aus. Insofern Wissenschaft Wagnis des Vorgehens in Unbekanntes ist, erscheint Erwachsenenbildung als angemessener Untersuchungsbereich. Soweit Wissenschaft aber Absicherungen und Gewißheiten anstrebt, bleibt sie in der Erwachsenenbildung unbefriedigend. Nicht einmal über den Gegenstand der Erwachsenenbildung besteht ein Konsens, geschweige denn, wie er methodisch anzugehen ist. Für Enno Schmitz, so scheint es, haben diese mißlichen Sachverhalte eher einen Anreiz bedeutet. Noch in der Unsicherheit Subtiles zu entdecken und auch, wo andere in großen Zügen und Gesten reden, präzise Details zu benennen war immer sein Bemühen. Mit manchen seiner Nuancierungen wußten Altbackene der Zunft denn auch wenig anzufangen. Aber das Verhältnis zu dieser Zunft, soweit man in der Erwachsenenbildungswissenschaft davon sprechen kann, war bei Enno Schmitz insgesamt ein merkwürdig gebrochenes. Den beträchtlichen Einfluß im Sinne der Problemdefinition, zumindest auf die jüngere Generation, hatte er erreicht ohne Mitspielen in internen traditionsbestimmten Kreisen, aber auch ohne demonstrative Opposition. Was beeindruckte und nachdenklich stimmte, das war seine Art des Einbeziehens von Bezugswissenschaften. Damit hat sich Erwachsenenbildung in der Vergangenheit schwergetan. Enno Schmitz konnte dagegen mit seinen Introduktionen den Kern sowohl der Erwachsenenbildung als auch der Bezugswissenschaften treffen. Nichts ist da von den verkrampten und verdünnten Rezeptionen, die es der Erwachsenenbildung so schwergemacht haben, in der ‚scientific community‘ zu Wort zu kommen. Dabei war es ein ungewöhnlicher Weg, den Enno Schmitz gegangen ist: von der Ökonomie herkommend, von daher an betrieblicher Weiterbildung interessiert (wer war das damals schon?), in Konsequenz seiner Neigung zur Gründlichkeit dann das Verfolgen wissenschaftstheoretischer und wissenschaftssoziologischer Probleme und da wiederum mit der Hinwendung zu Interventionsformen in vorsichtigen Schritten mit differenzierten Graduierungen von der Bildung bis zur Psychoanalyse.

So ist für ihn die Bildung Erwachsener unter verschiedenen Perspektiven in den Blick gekommen. Daher war es für konventionelle Kritiker leicht, Bedenken anzumelden, die einen gegenüber dem Forschungsoptimismus, die anderen an den langen Hinterfragungsketten, die dritten wegen mangelnder Distanz von der Therapie. Ich meine aber, daß die Vielfalt der Perspektiven auf einen Schnittpunkt oder besser Überlappungsbereich geführt hat, an dem Bildungsprozesse Erwachsener in ihren konstitutionellen Momenten gesehen werden können. Diese Verortung des Beitrags von Enno Schmitz läßt zugleich erkennen, wie Wissenschaft und Studium Professionalitätsanforderungen in der Erwachsenenbildung dienen können. Die bei Enno Schmitz immer wieder spürbare Orientierung an erwachsenendidaktischem Handeln läßt bei ihm auch differenzierte theoretische Gedankengänge immer wieder praxisnah erscheinen.

Zur Professionalität gehört ein kritisches Bewußtsein von der Geschichte des Tätigkeitsfeldes. Enno Schmitz scheint gegenüber der Geschichte der Erwachsenenbildung recht distanziert geblieben zu sein. In einer zentralen Prämisse seines Denkens ist

jedoch, ohne daß es ausgesprochen wäre, eine verblüffende Nähe zu den Intentionen der Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit festzustellen. Damals ging es der „neuen Richtung“ darum, Erwachsenenbildung habe das Leben zu thematisieren, Inhalte hätten sich an der Lebenskunde zu orientieren. Dies war zu jener Zeit eine Distanzierung vom Schulischen, von der Stoffhuberei, dem abprüfbaren Detailwissen. Bildungshilfe als Lebenshilfe, könnte man mit einer Kurzformel sagen. Die Hoffnung richtete sich auf eine neue Wissenschaft des Volksdenkens, die dann pervertiert wurde. Die ethnographische Wende fand erst 50 Jahre später eine wissenschaftliche Fundierung, und ebenso fand der Bildungsidealismus eine realanthropologische Grundlage. Damit war mit Merkzeichen wie Identitätsbalance, Krisenverarbeitung, Aufgabenorientierung die Begründung dafür gegeben, Erwachsenenbildung als Modus der Lebensbewältigung anzusehen, und zwar mit einem hohen Maß an Eigeninitiative und nur sehr dosierter Intervention, dies vor allem im Unterschied zu Beratung und Therapie. Das schließt Angebote zur Problemverarbeitung in Form veranstalteter Erwachsenenbildung nicht aus. Sie bedürfen jedoch spezifischer Vermittlungsformen, denen Enno Schmitz besondere Aufmerksamkeit gewidmet hat.

Die Aufmerksamkeit für die Vermittlungsformen hat sich als sehr ergiebig herausgestellt. Ein nicht unwichtiger Grund war wohl Enno Schmitz' Herkunft aus der Forschung, während die meisten Autoren der Erwachsenenbildungsliteratur von der Lehre oder der Praxis kommen. Das hat gelegentlich Verständigungsschwierigkeiten mit sich gebracht. Entscheidend für die Wirksamkeit waren aber wohl zwei andere Umstände, zum einen Enno Schmitz' Bemühen, der empirischen Forschung einen theoretischen Hintergrund mitzugeben, um sie nicht einer kasuistischen Beliebigkeit zu überlassen; zum anderen, daß Enno Schmitz' Eintritt in die Forschung gerade zu einem Zeitpunkt erfolgte, zu dem die Subjektivität Anerkennung gefunden hatte und damit Forschungsmethoden, mit denen wissenschaftliche Standards akzeptiert wurden, die Bildungsprozessen adäquat sind. Es war die Zeit, in der die Sozialphänomenologie und der symbolische Interaktionismus neue Perspektiven für das Verständnis menschlicher Verhaltensformen eröffneten. Die Angemessenheit der forschungsmethodischen Zugänge gegenüber dem Bemühen der Bildung Erwachsener ergab sich daraus, daß der Begriff der Lebenswelt im ursprünglichen mentalen, projektiven Sinn verwendet werden konnte und, gestützt auf interpretative Forschungsprämissen, ermöglichte, die Erscheinungen auf der Ebene zu identifizieren, auf der Lern- und Bildungsvorgänge sich als Umgang mit Deutungen vollziehen. Dabei kam Enno Schmitz die relativ seltene Fähigkeit zugute, auf individuelle Handlungssituationen und strukturelle Wirkungsfaktoren gleich intensiv eingehen zu können. Das heißt hier, gleichermaßen sowohl der Logik des Strukturellen, der Logik des Fachlichen und des Situativen folgen zu können und allen gleichermaßen interpretierend Rechnung zu tragen. Damit wurde für ihn auch der Umgang der Menschen mit der eigenen Identität zu einem zentralen Thema. Eben das führt auch dahin, die Aufgabe der Erwachsenenbildung als ein Thematisieren des Lebens, der Lebensbewältigung zu verstehen. Im Geist der zwanziger Jahre hat Erich Weniger noch 1952 Erwachsenenbildner als „Deuter des gelebten Lebens“ (S. 513) bezeichnet. Ein solches Selbstverständnis läßt die Gefahr des Missionarischen oder Manipulativen assoziieren. Es ist also durchaus gewagt, heute die Deutungsfunktion wieder aufzugreifen. Wenn Enno Schmitz dies tut,

dann ist allerdings nicht die Weltdeutung im globalen Sinne gemeint, wie sie im Kontext von Weniger durchaus ausgelegt und auch mißverstanden werden kann. Bei Enno Schmitz ist die Konzentration auf die Situationsdeutung kennzeichnend. Empathie und kritische Reflexion treten so an die Stelle des heroischen, weil moralisch, und realistischen Vor-Vorlebens. Horizonterweiterung ist hier nicht mehr einfach als lineare Erweiterung des Blickfeldes gemeint, sondern als eine Vermehrung der Sichtweisen, als eine Anreicherung der Perspektiven. Mit den Perspektiven sind nicht ohne weiteres Wertungen verbunden, sondern Statusbedingtheiten. Das gilt auch für den Vergleich von Alltagswissen und Wissenschaftswissen. Deshalb kann Vermittlung nicht zur reinen Lehre werden, sondern stellt einen komplexen Prozeß der Problematisierung von Deutungen dar. Dafür gibt es durchaus eine Tradition in den zwanziger Jahren. Es war insbesondere Alfred Mann, der damals von den zwei Sprachen gesprochen hat, in denen unterschiedliche Denkweisen, Sinnhaltungen und rekonstruierte Bedeutungszusammenhänge zum Ausdruck kommen. Zwar geht es um die gleichen Gegenstände, aber einmal in, wie wir heute sagen würden, ‚alltagstheoretischer‘ Konkretion, das andere Mal in methodischer Abstraktion. Daß dies dem heutigen Denken entspricht, kommt explizit zur Geltung, wenn es bei Mann heißt: „Volksdenken ist als Instanz gemeint, die neben der Wissenschaft steht.“ Und dann die Fußnote: „Wohl gemerkt neben der Wissenschaft, nicht etwa unter ihr. Es handelt sich beim Volksdenken nicht um ein nicht ganz scharfes oder nicht ganz richtiges Denken“ (Mann 1948, 35). 50 Jahre später läßt sich das dann mit den Kategorien von Schütz und Berger/Luckmann im einzelnen beschreiben und begründen. Damit ist Enno Schmitz noch um einiges näher an die Interaktionsvorgänge herangekommen, die mit Lernen und Bildung verbunden sind. Konzeptionell entscheidend wird das für ihn aber erst durch die Koppelung der anthropologischen Analyse mit der gesellschaftlichen. Die gesellschaftliche Entwicklung, gekennzeichnet durch immer weiter fortschreitende Arbeitsteilung, hat so etwas wie einen Deutungsnotstand hervorgerufen. Insofern Lebensbewältigung laufend Situationsdefinitionen verlangt, die aus eigener unmittelbarer Erfahrung immer seltener zu leisten sind, auch nicht mehr mit der primären Sozialisation, wird die Fremderfahrung gesucht. Gegenüber dem parallelen, aber nicht synchronen Wandel der subjektiven und der objektiven Wirklichkeit wird Alltagswissen unzureichend, die Frage nach Deutungshilfen kommt auf. Das Nebeneinander ist also so ganz neben doch nicht, könnte man sarkastisch sagen. Aber dann übersieht man die Gleichartigkeit der Funktion und die Dynamik der Situation. Dies bedenkend muß die erwachsenendidaktische Intervention als eine stellvertretende Deutung angesehen werden. Die spezifische Aufgabe der Vermittlung sollte als Bildungsprozeß ein Beitrag zur Selbstaufklärung sein. Dabei ist aber mit Bekanntem und Unbekanntem zu rechnen, mit eingespielt Routinisiertem und mit noch nicht bewährt Gewohntem. Die Vermittlung ist also die zwischen Altem und Neuem. Ob es aber um das eine oder das andere geht, in jedem Fall handelt es sich um Deutungen. Stellvertretende Deutung ist da die Hilfeleistung, die als Bildungshilfe etwas zur Vergewisserung von Sache und Selbst beitragen kann. Daß die Prozesse soweit wie möglich allseitig bewußt stattfinden sollten, gehört zu der Aufgabe der Erwachsenenbildung. Dennoch: Trotz der anthropologischen Verankerung, soziologischen Begründung und methodischen Absicherungen wird dem Konzept der stellvertre-

tenden Deutung vielfach mit Zurückhaltung begegnet. Da es aber als eine kritische Standortgewinnung gedacht ist, sollte den Gründen dieser Zurückhaltung nachgegangen werden. Sie haben vornehmlich zwei Ursachen. Das eine Bedenken geht von den Vermittlungsgegenständen aus, also von der didaktischen Reichweite des Ansatzes, der andere Grund richtet die Sorge auf die Interaktionsverläufe, die, wie man befürchtet, zu einseitig werden könnten.

Das Problem der inhaltlichen Reichweite ist das auffälligere. Es kommt in dem Einwand zur Geltung, es handele sich bei der stellvertretenden Deutung um ein Theorem, das die Mehrzahl dessen, was im Namen der Erwachsenenbildung faktisch geschieht, nicht berührt. Es sei ausschließlich auf die Orientierungsfunktion der Erwachsenenbildung fixiert und lasse unbeachtet, was Unstrittiges an Wissen und Können vermittelt wird, wo keine Deutungsproblematik ansteht. Wer diesen Einwand vorbringt, läßt sich auch nicht durch den Hinweis abhalten, daß Enno Schmitz zwischen den Funktionen des Experten und des Moderators unterschieden hat. Es bleibt ja die ‚dubiose‘ Dimension des Deutens. Aber welche Bedeutung sie hat, können, wenn es erwachsenengerecht zugeht, nur die Teilnehmer beantworten. Die sind indes auch so eindeutig nicht. Bei dem vorherrschenden Konkretismus scheint zwar nur der Fachexperte gefragt. Aber bei differenzierteren Untersuchungen zeigt sich, daß auch Veranstaltungen mit sehr konkreten Inhalten nicht der Sache wegen, sondern aus Motiven besucht werden, die nur aus dem lebensgeschichtlichen Zusammenhang heraus zu verstehen sind.

Damit aber ist die Deutungskompetenz der in der Erwachsenenbildung Tätigen herausgefordert. Ob nun beim Fremdsprachenunterricht oder bei Arbeitskreisen zur künstlerischen und handwerklichen Gestaltung, um nur zwei besonders umfassende und gut besuchte Inhaltsbereiche zu nennen, immer wird man beobachten, daß Teilnehmer über die deklarierten Lernziele hinaus auch einen kommunikativen Austausch suchen, eine Erweiterung der Erfahrung über etwas, was sie verstört, befremdet oder auch angemutet hat. Je mehr Aufmerksamkeit man den Individualitäten der Teilnehmer zuwendet, um so mehr wird die biographische Verstrickung für die Teilnahme erkennbar, um so mehr aber auch, inwiefern für sie Erwachsenenbildung eine Suchbewegung darstellt. Aber selbst wenn dem nicht so wäre, bliebe der anthropologische Befund des Lebens der Menschen im Modus der Auslegung, der Zuordnungsmechanismen auch bei einfacher, interpersoneller Wahrnehmung. Nur wer diese Prämissen leugnet, kann Einspruch erheben gegen die Deutungen der Deutungen, wie sie bei Enno Schmitz für die Erwachsenenbildung vorgeschlagen werden.

Gravierender ist denn auch der zweite Einwand, die Position der stellvertretenden Deutung mißachte die Mündigkeit der Erwachsenen, worauf doch gerade die Erwachsenenbildung der letzten Zeit zu achten Wert gelegt habe. Dahinter steht eine auch in der Vergangenheit oft erhobene Mahnung. Sie verweist auf ein Dilemma, in das in der Bildungsarbeit Tätige häufig geraten, ob sie nun für Mündigkeit, Teilnehmerorientierung oder Emanzipation plädieren. Wovon sie selbst überzeugt sind, möchten sie auch andere überzeugen, ohne zu überprüfen, ob es deren Wunsch und Wille auch ist. Mit dem Konzept der stellvertretenden Deutung ist es aber in vielfacher Hinsicht etwas anderes. Insofern sich stellvertretende Deutung zum einen metakognitiv vollzieht, geschieht alles in aller Bewußtsein. Zum zweiten heißt stellvertretende Deutung nicht

eine Deutung, die für sich die allein richtige zu sein beansprucht. Zum dritten bietet die Situationsnähe, die Anbindung an das Biographische, eine Kommunikationsmöglichkeit, ja Kommunikationsdichte, die Mündigkeit nicht wegzumanipulieren erlaubt. Schließlich viertens heißt stellvertretende Deutung, wenn man sie im Kontext und nicht völlig losgelöst versteht, Erweiterung der Möglichkeiten in der Auslegung einer Handlungssituation durch Ergänzung der Sichtweisen, um den Stellenwert der Handlungskonsequenzen abschätzen zu können. Die Deutungskompetenz des in der Erwachsenenbildung Tätigen kann also nur daraus bestehen, daß er noch eine Sichtweise mehr vorlegt und daß er eine systematische Zuordnung der Sichtweisen ermöglicht. Insofern zu dem Orientierungsbedürfnis auch immer eine Ordnungsfunktion gehört, wird sie idealtypisch vom Professionellen der Erwachsenenbildung vorgenommen, sie ist zumindest potentiell immer noch unter Kontrolle. Insofern stammen die Sorgen und Bedenken auch mehr aus den Erfahrungen der Sozialarbeit, wo professionell stellvertretende Deutungen für Klienten lebensbestimmend sein können. In der Erwachsenenbildung aber dient die stellvertretende Deutung der Steigerung der Reflexivität und dem Lernen auf dem Weg zum Bildungsprozeß.

Es fragt sich allerdings, ob mit dem Herausstellen des Interaktionsmodells stellvertretender Deutung das für die Erwachsenenbildung Wesentliche und Bedeutsame aus den Arbeiten von Enno Schmitz getroffen worden ist. Man könnte auch konkreter fragen, ob es vielleicht nur deshalb das Meistzitierte ist, weil es für seine Schriften eine ungewöhnliche Pointierung darstellt und zudem einem modischen Trend folgt. Gerade auch wenn man über Varianten des Weiterarbeitens, wenn man über das, was als testamentarisch anzusehen ist, nachdenkt, ist es wohl angemessener und sinnvoller, auf die Prämissen zurückzugreifen, die das Interaktionsmodell stellvertretender Deutung erst ermöglicht haben, aber auch andere erwachsenenbildungsrelevante Weiterführungen ermöglichen. Wenn der Deutung eine solche Schlüsselrolle zukommt – und darin stimmen auch die überein, die einen anderen Schwerpunkt bei dem Deutungskomplex vorgenommen haben –, dann gründet dies auf dem Konzept der Lebenswelt, das heißt der Bedeutung, die dem subjektiven Erleben für das Verständnis der Welt beigemessen wird. Indes verzeichnet diese Formulierung, indem sie Subjekt und Objekt konventionell als Getrenntes suggeriert, schon das Erkannte. Denn die Eigenheit der Lebenswelt besteht im ursprünglichen Sinn gerade darin, daß Selbstwahrnehmung und Objektwelt sich überlagern. Erst wenn dies grundsätzlich gesehen und im einzelnen beachtet wird, ist Kommunikation im genauen Sinne möglich, wird eine Ebene der Verständigung begangen, entstehen Beziehungen zu sich selbst und zu anderen. Damit ist die Lebenswelt das mentale Aktionsfeld für die individuelle Identität, die Selbstvergewisserung und die Revidierbarkeit des Sich-Veränderns. Insofern ist es diese mentale Realität, in der sich Lern- und Bildungsprozesse abspielen. Deshalb muß Bildungsarbeit beachten, daß sie sich nicht mit genuin entstandenen Sachverhalten befassen kann, sondern mit den Bezügen der Lernenden zu diesen Sachverhalten umgehen muß. Diese Bezüge aber haben interpretativen Charakter.

Die Einsicht in diesen menschlichen Reaktionszusammenhang hat zu dem geführt, was in der Erwachsenenbildung der Deutungsmusteransatz genannt wird. Er ist jedoch mehr Postulat als Wirklichkeit. Lebensweltanalysen vorzunehmen ist leicht gesagt, aber

schwer getan. Ohne sie auszukommen ist jedoch kaum möglich, wenn Lernende angesprochen und bei ihnen etwas bewegt werden soll. Denn dies setzt ein Eingehen auf die Art und Weise voraus, in der von ihnen das Gesehene wird, worum es beim Lernen geht. Das muß aber nicht immer bewußt sein. Selbst wenn dies der Fall ist und auch keine Hemmung besteht, darüber zu sprechen, bleibt die Interpretation der Interpretation immer noch eine fragile Angelegenheit. Wenn von Deutungsmustern oder von Pluralität der Lebenswelten die Rede ist, wird zwar suggeriert, es gäbe dabei gruppenkonforme Erscheinungen. Solche schematischen Sedimente mag es auch wohl geben, aber wer sich darauf regelmäßig verlassen wollte, würde alsbald zu Fehldeutungen kommen. Lebensweltanalysen sind ohne Berücksichtigung der lebensgeschichtlichen Zusammenhänge kaum treffend möglich. Insofern ist die Biographie-Forschung aus der Sicht der Erwachsenenbildung herausgefordert. Ihre Aufgabe wäre, eine genuine Lebenswelttypologie zu entwickeln, die unabhängig ist von Vorannahmen schichtspezifischer und verbandspolitischer Provenienz. Bildungsrelevante Lebensweltanalysen sind jedenfalls auf Längsschnittanalysen angewiesen, die Individualitäten auf der Folie von zeitbedingten Kollektivnormen herausarbeiten. Sie können auch dazu beitragen, die Krisenorientierung der Erwachsenenbildung in Grenzen zu halten. Es hat sich fast als selbstverständlich herausgestellt, von Schaltstellen, kritischen Lebensereignissen, extremen Leidens- und Entscheidungssituationen auszugehen. Dabei gerät aus dem Blick, daß Teilnehmermotivation zwar aus innerer Spannungssituation herrührt, diese aber nicht nach außen dramatisch sein muß. Das biographische Vorgehen kann außerdem gewährleisten, daß die Bezugsgruppen, die die Lebenswelt konturieren, hinreichend situationspezifisch gesehen werden. Auch in ihnen sind Individuen, was allzu oft bei Darstellungen, die als größere Würfe gedacht sind, vergessen wird.

Worauf die Lebensweltanalyse verweist und was die stellvertretende Deutung als eine Konsequenz für die Erwachsenenbildung beachten muß, sind die Selbstkonzepte. Wenn sie als „Gesamtheit der mehr oder weniger stabilen Sichtweisen, die eine Person von sich selbst hat“ (Filipp 1980), umschrieben werden, so ist offensichtlich, daß hier nur eine andere Terminologie für die gleichen menschlichen Erscheinungen eingebracht wird. Indes fragt sich, ob damit nicht auch einige zusätzliche Nuancierungen für die anstehende Aufgabe der lebensweltbezogenen Erwachsenenbildung zu Tage kommen können. Insofern Selbstzuschreibung und Fremdzuschreibung auf das Selbstkonzept eingewirkt haben, sind Selbstkonzepte relativ gefestigt. Sie können aber bei nicht vorgesehenen Situationen auch ins Schwanken kommen. Präziser kann man sagen: Da die Selbstkonzepte immer relational sind, kommen Wechsel des Selbstkonzepts am ehesten mit dem Wechsel von Umgangsgruppen vor. Die Lerngruppe ist so eine Umgangsgruppe nicht ohne weiteres, aber Umgangsgruppen können als Bezugsgruppen die Lernbereitschaft beeinflussen. Da Selbstbild und Fremdsteuerung vielfach zusammenwirken, ist Erwachsenenbildung bei dem Versuch einer Gegensteuerung leicht überfordert. Das rührt auch daher, daß in der Vergangenheit wenig Neigung bestand, über Selbstbilder und Fremdbilder zu sprechen. Das ist in jüngster Zeit etwas anders geworden. Es ist keine Tabu-Verletzung mehr. Vielmehr wird die Konkurrenz der Deutungen im Alltag und in Bildungsveranstaltungen thematisiert, womit denn auch die zentrale Position der stellvertretenden Deutung aufgehoben ist. Es wird daran noch

deutlicher, daß es nicht um das Aufzeigen des einen Lösungsweges gehen kann, sondern um das Bewußtsein für das Repertoire der Lösungswege und um ein Sensibilisieren für die Maßstäbe der Beurteilungskriterien, wenn es um diesen oder jenen Weg geht.

Lebensweltanalysen können auf Selbstkonzepte zugespitzt werden, sie können über Biographie-Forschung prozessual ausgestaltet werden, sie können aber auch auf die Bedingungen der Möglichkeiten verfolgt werden. Dann sind die Vorgänge des Symbolisierens und die Probleme, die damit verknüpft sind, zu thematisieren. Das ist insofern wichtig und verdient vor allem als Fortbildungsthema bearbeitet zu werden, weil Lehren und Lernen als eine Variante symbolisch vermittelter Interaktion zu verstehen ist. Ja, man kann annehmen, daß Lernen um so besser gelingt, je überzeugender die symbolische Interaktion bewußt wird. Verbale Symbole sind ein Medium, eine Abbildung, die Realität vergegenwärtigen soll und kann. Sie transportieren nicht die Realität, sondern eine angenehme Bedeutung von ihr. Über den Austausch von Bedeutungen rekonstruiert das Individuum sich die Wirklichkeit in der Form eines ihm subjektiv eigenen Lebenszusammenhangs, der Lebenswelt. Damit ist aber noch nicht klar, wie unter diesen Bedingungen Verständigung zustande kommt, wie das mit dem symbolisch Gemeinten in eben der gemeinten Weise verstanden wird oder ein Aneinander-Vorbeireden geschieht. Wo dies untersucht worden ist, kommt man den Gründen der Schwierigkeit schon näher. Neben den schon im anderen Zusammenhang erwähnten Divergenzen zwischen Alltagswissen und -denken und wissenschaftlichem Wissen und Denken, den Divergenzen zwischen den Abstraktionsstufen, auf denen man sich bewegt, kommen noch die unterschiedlichen Ich-Gesichtswinkel, aus denen heraus das zu Lernende betrachtet wird, unterschiedliche Wahrnehmungsstrukturen, unterschiedliche kognitive Stile, die verschieden auf das Phänomen der Symbolisierung reagieren lassen. Deshalb wurde anfangs gesagt, daß das Bewußtmachen so wichtig ist, denn selbst wenn sehr gezielt die Adressaten einer Veranstaltung ausgesucht wurden und sie in den äußeren biographischen Merkmalen übereinstimmen, kann mit einer Homogenität der Symbolisierungsstrukturen nicht gerechnet werden. Die Untersuchung der Heterogenität erleichtert aber den Zugang zu den Verständigungsschwierigkeiten.

Dafür war allerdings die interpretative Wende nötig. Sie hat sich in den letzten zehn Jahren in der Erwachsenenbildungswissenschaft durchgesetzt, da wenig fachwissenschaftliche Tradition Widerstand leisten konnte und zudem der Gegenstand der Erwachsenenbildungswissenschaft etwas Interpretatives ist, weshalb es nur als angemessen gelten kann, sich interpretativen Forschungsmethoden zuzuwenden. Dies geschah in relativ breiter Front. Enno Schmitz kann als einer der Protagonisten dafür gelten. Auch in der Folgezeit fand er Aufmerksamkeit, weil er sich auf keine der vielen internen Spezialisierungen des interpretativen Paradigmas festlegen ließ, vielmehr von Zeit zu Zeit die Spannweite des Ansatzes in Erinnerung brachte, sei es in Verbindung mit politisch-ökonomischen Überlegungen, sei es mit tiefenpsychologischen, und indem er immer wieder auf die ausländischen Quellen des Ansatzes verwies. Antriebsmoment für sein interpretatives Engagement war aber wohl sein Denken in Handlungszusammenhängen. Das hat ihn zum einen die Notlage der Lernenden schärfer erkennen lassen als viele seiner Kollegen und zum anderen mehr Aufmerksamkeit den Lehrenden

widmen lassen. Die nämlich waren bei den anderen interpretativen Ansätzen in den Hintergrund geraten. Da außerdem seine Aufmerksamkeit Zielgruppen zugewendet war, die gemeinhin als Randgruppen bezeichnet werden, hatte er auch die sozialpädagogische Dimension immer im Auge. Das hat ihn – was traditionelle Erwachsenenbildner nicht tun – von Interventionen sprechen lassen. In diesem Kontext wird stellvertretende Deutung vielfach gesehen. Zur angemessenen Einschätzung sollte man aber die komplexen Zusammenhänge der Herkunft bedenken. Auf diesem Hintergrund tritt die Verbindung von Empathie und Distanz hervor, wird sichtbar, daß Intervention im Zentrum die Selbstaufklärung als Interaktion mit der Wirklichkeit sieht, indem durch Fragen die Möglichkeiten der Deutung offengelegt werden und wodurch Kasuistik und Systematik miteinander verbunden werden können. Scheinbar Gegensätzliches in seiner differenzierten Relation zu zeigen war auch das Bemühen von Enno Schmitz. So zielt er auf die Verschränkung von Inhaltsebene und Beziehungsebene und von Subjektivem und Objektivem ab, und er empfiehlt die Relation von Was und Wie des Lernens den Lehrenden zur Aufmerksamkeit, weil auch die Lernenden beides aus ihrem lebensgeschichtlichen Erfahrungsbestand sehen.

Literatur

Filipp, S.-H.: Entwicklung von Selbstkonzepten. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie 1980, H.2, S. 105-125

Mann, A.: Denkendes Volk – volkhaftes Denken. Braunschweig ²1948

Weniger, E.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung. Weinheim 1952

Aufklärung in Kontexten

In Helmut Skowroneks Beitrag zum 25jährigen Bestehen der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS) mit dem Titel „Zur Dialektik einer lebenszeitorientierten Entwicklungspsychologie“ steht gleichsam als Resümee der Satz „Was ein Fortschritt ist, bestimmt sich nach dem individuellen Kontext“ (Skowronek, 1982, 97). Hier findet sich noch 1982 ein Begriff, der inzwischen arg in Verruf geraten ist. Zwar will bedacht sein, daß er an dieser Stelle unter dem Aspekt einer lernpsychologischen Erwachsenenendidaktik ausgesprochen ist. Aber sein Sinn gilt auch, wenn der Satz unter dem Aspekt gesellschaftlicher Entwicklung gesehen wird. Wer genau liest, wird allerdings bemerken, daß Fortschritt hier mit einem unbestimmten Artikel geschrieben wurde. Das eröffnet bislang wenig beachtete Diskussionsperspektiven. Jedenfalls entsteht bei der Art der derzeit herrschenden Fortschrittskritik der Eindruck, daß eben dieser Hinweis auf die Bedeutung des Kontextes unberücksichtigt geblieben ist. Dies gilt in ähnlicher Weise für die Art, wie der weitere historische Zusammenhang des Fortschrittsgedankens erörtert und verdreht wird.

Zur Anziehungskraft der Postmoderne

Gemeinhin ist es üblich, Fortschritt und Aufklärung zu verbinden. Unmittelbar angetrieben durch die sinnfällige Erfahrung mit dem Fortschritt, wird jedoch etwa seit einem Jahrzehnt eine Weltauslegung verbreitet, nach der es als naiv gilt, noch für Aufklärung zu plädieren. Daran zeigt sich das Nichtbeachten der Relation zum Kontext, darüber hinaus aber ein beklemmender Verlust an historischem Bewußtsein. Indem seit den Tagen Adornos aus verschiedenen Richtungen von der dialektischen Wirkung der Aufklärung gesprochen wird, ist die ihr selbst gegebene dialektische Sichtweise aus dem Blick geraten. So hat das eine ungehemmte Verbreitung gefunden, was als postmodernes Denken bezeichnet wird. Die Stimmen, die der „Zukunft der Aufklärung“ noch eine Chance geben, sind rar. Dies trifft seit Mitte der 80er Jahre auch für den Bildungsbereich zu. Hier wird einmal mehr die Einheit von Leib, Seele und Geist beschworen, der Katzenjammer nach der Planungseuphorie ausgelebt oder eine Politik der Gegenreformation betrieben. Nicht selten ist es auch ein Umschlagen in Zynismus. Ernstzunehmen ist die Entwicklung aber vor allem, weil hier – für einen Beobachter aus der Distanz höchst verwirrend und bedenklich – intersubjektiv nachvollziehbare, systemtheoretische Argumentationen mit transzendentalen Entlastungsperspektiven verbunden werden. Die Situation wird noch vielschichtiger dadurch, daß auf der einen Ebene erkenntnisanthropologische Probleme produktiv bewußt gemacht werden, auf der anderen sich eine fatale politische Allianz zwischen Konservativen und Basisbewegten bemerkbar macht. So erscheint es durchaus treffend, wenn Eberhard Lämmert davon spricht, es gehe darum, „nicht über das Elend der Aufklärung, sondern über den elenden Umgang mit der Aufklärung zu sprechen“ (Lämmert, 1988, 122).

Auffällig ist nun, wie relativ wenig postmoderne Trends bislang die Literatur zur Erwachsenenbildung beeinflußt haben. Während ihr in der Vergangenheit oftmals vor-

gehalten wurde, allzu eifertig modischen Tendenzen zu folgen, scheint jetzt eher die Kritik des Hinterherhinkens zuzutreffen. Indes sollte es sich lohnen, intensiver nach den Gründen zu fragen, weshalb der postmoderne Denkstil in der Literatur der Erwachsenenbildung vergleichsweise wenig, in den Publikationen der PAS fast gar nicht vertreten ist. Dem Kenner kommen sehr bald Vermutungen, die sehr viel Plausibles haben. So z.B., daß diejenigen, die über Erwachsenenbildung schreiben und reden, relativ schnell gefragt werden, was die Begriffe, mit denen sie agieren, bedeuten. Und im Falle der Postmoderne können nicht einmal die Erfinder und Dauerbenutzer des Begriffs sagen, was anders damit gemeint ist, als daß es anders ist. Es könnte ferner darauf verwiesen werden, daß die Erwachsenenbildung sich seit langem als Kind der Aufklärung verstanden hat. Dem steht entgegen, daß Erwachsenenbildung bei anderen Gelegenheiten den Vätermord nicht scheut. Überzeugender ist da die Erinnerung daran, daß die Postmoderne sehr stark durch das Ausland, hier vor allem durch Frankreich, geprägt ist. Die Erwachsenenbildung hingegen hat sich bei der Übernahme ausländischer Anregungen seit 1945 schwer getan. Blicke noch der Hinweis auf das Maß der Verantwortung, die im Selbstverständnis der Erwachsenenbildung verankert ist. Indes hat hier das dauernde Herausgefordertsein von der Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit abstumpfend gewirkt. Dies alles kann also so ausschlaggebend für die Zurückhaltung gegenüber dem Postmodernen nicht sein. Und auch die Auslegung, die Debatte um den Stellenwert von Wissenschaftswissen und Alltagswissen sei als einheimische Variante der postmodernen Sichtweise einzuschätzen, erscheint nicht recht überzeugend.

Ich möchte deshalb hier eine andere Version zur Diskussion stellen. Es ist der nicht gelinde Ärger darüber, daß alles, was unter dem Vorzeichen der Postmoderne an Übernehmenswertem propagiert wird, in der Denkweise der Erwachsenenbildung längst selbstverständlich ist. Dies gilt beispielsweise für die Präferenz des Spezifischen und ebenso, wenn in Verbindung damit beispielsweise Welsch in der Einleitung des von ihm herausgegebenen Buches (1988, 13) Pluralität als das „Herzwort der Postmodernen“ bezeichnet. Dafür allerdings „Radikalität“ zu beanspruchen erscheint aus Bildungsperspektive nur akzeptabel, wenn sie wörtlich zu den Wurzeln zu gelangen versucht und nicht im Extremen endet.

Für ein näheres Eingehen auf die angezeigten Probleme dürfte es allerdings angebracht sein, vorab sich zu erinnern, wodurch denn der Wandel der Ausdrucksformen menschlichen Geistes ausgelöst worden ist, den wir jetzt gemeinhin mit dem Sammelbegriff „Postmoderne“ zusammenfassen. Zweifellos haben hier mehrere Faktoren zusammengewirkt, die in den verschiedensten Lebensbereichen zu mehr oder weniger eigenwilligen Ausdrucksformen des Unbehagens an der Gesellschaft geführt haben. Dabei ist dieses Unbehagen durchaus selbst verursacht. Es kommen darin die Nachwehen einer grandiosen Selbstüberhebung im Glauben an Gestaltbarkeit und Planbarkeit zur Geltung. So wirkt denn manches wie Flucht vor dem eigenen Anspruch, anderes wiederum als Bestreben, im Individuellen, ja Privaten etwas von dem zu retten, was gesellschaftlich nicht zu realisieren war. In diesem Bedingungs Zusammenhang ist in der Erwachsenenbildung schon Mitte der 70er Jahre von der reflexiven Wende gesprochen worden. Die große gesellschaftliche Umwälzung war zwar ausgeblieben, aber es hatte sich doch eine Erweiterung des individuellen Denkspielraums

durchgesetzt. Mit der Demokratisierung des Rechts, sich mit seiner eigenen Situation zu befassen, waren indes auch Verunsicherungen verbunden, die nach Kommunikation suchen ließen. Selbsterfahrungsgruppen wurden so zu einem neuen Typus der Erwachsenenbildung.

Nun kann das Kultivieren der Verunsicherungen auch nach den Maßstäben einer Aufklärungstradition als Merkmal der Humanität angesehen werden. Etwas anderes ist es, wenn daraus eine „Sehnsucht nach Irritation“ wird (Rittelmeier, 1990, 413) und wenn die Vorstellung verbreitet wird, von einem „logozentrischen Bann“ zu befreien (ebenda). Das aber ist für die kennzeichnend, die sich als postmodern verstehen. Auf etwas angestrengterem Niveau ist es der Übergang von Adorno zu Lyotard. Noch anders gesagt: Das Verweigern eines Sich-Festlegens würde durchaus dem Rationalitätstypus einer hermeneutischen Aufklärung entsprechen, solange es sich nicht verselbständigt. Das ist aber der Fall, wenn mit einer „modernistischen Überbietungsmentalität“ (Mertens, 1991, 36) gespielt wird. Dann verliert auch das seine Alltagsrelevanz, was Ortheil (1990, 127) als „das Offenlassen der Schwerpunkte, die Anstrengung, integrierende Mitten oder Einheiten zu vermeiden“ bezeichnet und als das „Zentrale“ für die postmoderne Literatur ansieht. Auch hier also etwas, worüber sich reden ließe, wenn nicht die verurteilte Absolutierung selbst praktiziert wird, weil „alles geht“. Auffällig ist darüber hinaus aber vor allem das Ignorieren der bemerkenswertesten Änderung des letzten Jahrzehnts, die bislang noch nicht gekannte Beschleunigung der technischen Entwicklung. Immerhin demonstriert sie eine Vorherrschaft der technisch-ökonomischen Rationalität gegenüber einer hermeneutisch-dialogischen. Eine Einengung der Spielräume für Bildungsprozesse ist die Folge.

Es entspricht einem heute üblichen Publikationsstil zu sagen: „Was ich grob umrissen habe, zeugt von Kontingenz“, und damit die Thematik nicht weiter zu verfolgen. Kontingenz ist wohl das derzeit am häufigsten verwendete Wort in der bezugswissenschaftlichen Literatur zur Erwachsenenbildung. Dabei bleibt es meist ebenso unerklärt wie das Etikett Postmoderne. In den Veröffentlichungen der PAS allerdings fand es sich lange nicht. Zum ersten Mal erscheint es bei Winfried Marotzki, wenn er sich über „Bildungsprozesse in lebensgeschichtlichen Horizonten“ äußert. Vorher hatte ich von ihm folgenden Umschreibungsversuch gelesen: „Um Mißverständnissen vorzubeugen, möchte ich betonen, daß ich unter dem Begriff der Kontingenz den Sachverhalt verstehe, daß die Zufälligkeit des Faktischen nicht mehr durch eine Sinn verbürgende, umgreifende Wesensordnung, als deren sinnvolles Element es gesehen werden könnte, aufgefangen werden kann“ (Marotzki, 1991, 79). Dies dürfte eine Umschreibung sein, die nicht quer liegt zu anderwärts nachzulesenden Definitionen oder Erläuterungen. Sie erscheint für den Bereich der Erwachsenenbildung bearbeitbarer als Formulierungen einer Art, wie sie häufig präsentiert werden: „Kontingenz ist, was auch anders möglich ist, und es ist auch anders möglich, weil es keinen notwendigen Existenzgrund hat“ (Makropoulos, 1990, 407). Allerdings signalisiert dieses Zitat, daß die Inflation des Kontingenzbegriffs nicht nur durch die postmoderne Wende verursacht ist. Es taucht vielmehr ein Zusammenhang mit der Systemtheorie auf, in der sich die Postmoderne bei ihr passender Gelegenheit ein theoretisch anspruchsvolles Gewand zulegt, mit dem sie nicht nur als Verklärung der Spontaneität erscheint.

Systemtheoretische Annäherungen

Wenn allerdings die Relevanz für die Erwachsenenbildung zur Frage steht, dürfte es hilfreich sein, den Varianten des Kontingenzenverständnisses nachzugehen. Die dafür gegebene Auslegungsbreite wird erkennbar, wenn es exemplarisch bei dem Erzwater Niklas Luhmann heißt: „Kontingenz ist etwas, was weder notwendig ist noch unmöglich ist; was also so, wie es ist (war, sein wird), sein kann, aber auch anders möglich ist. Der Begriff bezeichnet mithin Gegebenes (Erfahrenes, Erwartetes, Gedachtes, Phantasiertes) im Hinblick auf mögliches Anderssein; er bezeichnet Gegenstände im Horizont möglicher Abwandlungen“ (Luhmann, 1984, 152). Der Stellenwert der Kategorie des Möglichen wird daran deutlich. Das gestattet auch eine Verbindung mit Traditionssträngen des Pädagogischen. Immerhin ist die Bedeutung der Annäherungswerte eigentlich seit Schleiermacher erkannt, auch wenn sie in der Folgezeit immer wieder von dem Bedürfnis nach normativer Eindeutigkeit zurückgedrängt wurde. Treffend heißt es bei Senzky (1982, 133): „Für die Erwachsenenbildung ist die Spannung zwischen Wirklichem und Möglichem vom Aufgabenanspruch her konstitutiv“ und „Erwachsenenbildung ist wie alle Bildung nach Ansatz und Wirksamkeit auf ein Ermöglichtes angelegt“. In der Alltagsarbeit, in der es praktiziert wurde, war für diese Einsicht aber keine Resonanz in der Reflexion zu erreichen. Die mißverständliche Gegenüberstellung von System und Lebenswelt wirkte sich hier nachteilig aus. Nichtsdestoweniger müssen die in der Erwachsenenbildung Tätigen sowohl bei ihrer makrodidaktischen als auch bei ihrer mikrodidaktischen Arbeit beachten, „daß die Interdependenz, von der dabei auszugehen ist, von Faktoren mit einem hohen Unbestimmtheitsgrad abhängig ist“ (Tietgens, 1979, 134). Es sind also Anknüpfungspunkte für die Diskussion gegeben, und mit der Hypothese von der Erwachsenenbildung als Suchbewegung, wozu der Umgang mit Ambivalenzen gehört (Tietgens, 1986, 95), ist eine Kategorie angezeigt, die anthropologische Einsicht in die Offenheit und sozialethischen Anspruch miteinander verbinden kann. Ein strittiger Diskussionspunkt könnte dann in erster Linie sein, wo die Grenzen des Verantwortlichen und des Verantwortbaren liegen. Die postmoderne Reaktion ist dabei nur allzu leicht die Alltagsformulierung „man kann nie wissen“ mit Handlungskonsequenzen von „ich kann also alles machen, was ich will“ bis „ich halte mich dabei am besten raus“. Dazu gehört dann die Abwehr jeglicher anders gearteter Initiativen, die denn auch immer als besserwisserisch, in unangemessener Weise festlegend angesehen werden. Ob eine „solche postmodernistische Kritik die Pädagogik im Mark treffen muß“ (Mertens, 1991a), ist eine andere Frage.

In der Tat ist jeglicher Bildungsart die Basis entzogen, wenn der Verzicht auf den Modus des Argumentativen, die Verabschiedung des modernen Rationalitätsprinzips ohne Widerspruch bleibt. Ein Nachdenken über die Folgen sollte aber bewußt machen, daß ein konsequentes Leugnen eines Vernunftvermögens gerade nicht dem „Viablen“, also dem Überlebbareren entspricht, das als postmoderner Verhaltensmaßstab herausgestellt wird. Die Suche nach der großen Konvention steht also an. Dabei ist es nicht erleichternd, daß auf der Ebene des Alltagsdenkens durchaus noch mit einem naiven Glauben an richtig und falsch gerechnet werden kann. Insofern sieht sich eine Erwachsenenbildungswissenschaft widersprechenden Anforderungen ausgesetzt. Da wird von

der Praxis Eindeutigkeit verlangt, von der Wissenschaft Verfahrenskontrolle angemahnt und von denen aus der Kulturszene einerseits Offenheit, andererseits emotionale Aufladung gefordert. Was die wissenschaftliche Kommunikation unter diesen Umständen am ehesten wieder in Gang setzen kann, ist eine Besinnung auf die Ursprünge des Dilemmas, in das wir uns hineingeredet haben.

Für die Bundesrepublik sind auf der theoretischen Ebene die Anfänge in Habermas' „Logik der Sozialwissenschaften“, also 1967, zu suchen. In welchem Kontext wir hier mit dem Symbolischen Interaktionismus vertraut gemacht wurden, ist weitgehend vergessen. Zudem zeigte sich alsbald, wie schwer den wissenschaftlichen Ansprüchen gerecht zu werden war, als man qualitative Forschung zu realisieren versuchte. So konnte kein Widerstand entwickelt werden, als die neue Sensibilität für Verflochtenheit, die Anerkennung des Ungenauen, schließlich die sublimale Legitimierung des Irrationalen mit Nöten der Lebensbewältigung zusammentrafen und zu Entlastungsreaktionen, zur Ausbreitung einer „esoterischen Kultur“ führten (Knoblauch, 1989, 15). New age wurde da unversehens eingedeutscht. Die „okkulte Explosion“ (ebenda, S. 11) kann aber durchaus in die Pädagogik eindringen. Deren Sinn wurde gemeinhin darin gesehen, Lernhilfen für die Bewältigung von Lebensanforderungen zu geben. Auffällig ist, daß seit einiger Zeit der Wortsinn des Bewältigens durchweg mit Gewalt in Verbindung gebracht wird und nicht mehr im Sinne des Wartens und Pflegens (vgl. Makropoulos, 1990, 411). Damit zeigt sich die Kommunikation der Pädagogik mit ihren Bezugswissenschaften entschieden gestört.

Dem sollen die Ganzheitsvorstellungen entgegenwirken. Aufgrund der altehrwürdigen Formel von der vor allem seit Pestalozzi propagierten Einheit von Herz, Hand und Verstand haben sie gerade im pädagogischen Bereich offene Ohren gefunden, wobei man dann sehr schnell vom Verstand nichts mehr hören will. In der Erwachsenenbildung wurde in diesem Zusammenhang das Schlagwort von der Verkopfung und der notwendigen Entschulung ins Feld geführt. Mit dieser alltagssprachlich garnierten Rhetorik sollten Kräfte gegen herrschende Trends gefördert werden. Das muß bei unbefangener Beobachtung ebenso befremdlich erscheinen wie die Eingrenzung und die Diskriminierung der Rationalität auf bzw. als das Berechenbare. Ebenso verfehlt ist die Beschränkung des Kreativen auf das Spontane. Es wirkt sich da die Tendenz der Beschleunigung in ihrem Übergang vom technisch Machbaren zur mentalen Flüchtigkeit aus. Das Argumentative ist damit ausgeklammert, und es bleibt unbeachtet, daß dies dann auch für das Dialogische gilt, worauf sonst so viel Wert gelegt wird. Worauf es aber ankäme, das wäre „eine Balance der kognitiven und affektiven Momente im Bildungsangebot und im Bildungsprozeß“ (Tietgens, 1986, 94).

Erinnerung an Rationalitätstypen

Zu einer Öffnung für eine Wiederverständigung würde es gehören, sich daran zu erinnern, daß einmal von verschiedenen Rationalitätstypen gesprochen wurde. Seit Max Webers Anstoß ist beispielsweise von theoretischer, praktischer, formaler und materialer Rationalität die Rede. Dabei ist dann systematisches Denken, interessenbe-

zogenes Handeln, rechnerisches Operieren, inhaltliches Werten gemeint. Ein Anspruch auf Trennschärfe ist damit nicht verbunden. An der Unterscheidung zeigt sich vielmehr die Komplexität des Problems. Es sind denn auch noch andere Unterscheidungen zur Sprache gekommen. Am häufigsten ist die auch von Mannheim übernommene, der von substanzialer und funktionaler Rationalität spricht. Die erste findet sich in der Literatur zum Lernen und zur Bildung unter dem Aspekt, im Zusammenhang denken zu lernen. Die zweite Variante zeigt sich an der zweckbestimmten, zielorientierten, aber auch berechenbaren Organisation des Handelns. Bei „Zusammenhang“ kann abermals die Ganzheit assoziiert werden. Indes besteht Zusammenhang aus der Relation von Bestandteilen und erfordert Wissen, das Differenzierungsmöglichkeit und Beziehungserkenntnis vermittelt. Dabei geht es nicht zuletzt um die Bezüge zwischen Konkretem und Allgemeinem, um die Verknüpfung von induktivem und deduktivem Denken. Auf diesem Hintergrund scheint die Reihe der Wissensformen, die Alfred Schütz (1972, 40) als Voraussetzung für rationales Handeln entwickelt hat, Kriterien für die Lehr- und Lernarbeit zu liefern:

„a) Das Wissen vom Platz des zu realisierenden Ziels innerhalb des Rahmens der Pläne des Handelnden (die ihm ebenfalls bekannt sein müssen).

b) Das Wissen von der Beziehung zu anderen Zielen und der Verträglichkeit oder Unverträglichkeit mit ihnen.

c) Das Wissen der gewünschten oder unerwünschten Konsequenzen, die als Nebenprodukt der Realisierung des Hauptziels entstehen können.

d) Das Wissen von den verschiedenen Mittel-Ketten, die technisch und auch ontologisch für die Erfüllung des Zieles geeignet sind, gleichgültig, ob der Handelnde alle oder nur einige ihrer Elemente kontrollieren kann.

e) Das Wissen vom Zusammenspiel solcher Mittel mit anderen Zielen oder anderen Mittel-Ketten, einschließlich aller sekundärer Wirkungen und zufälligen Folgen.

f) Das Wissen von der Zugänglichkeit solcher Mittel für den Handelnden, der die Mittel innerhalb seiner Reichweite herausgreift und der sie ins Spiel bringen kann.“

Grundlegende Kriterien für die Vermittlungsprozesse bei der Bildungsarbeit mit Erwachsenen, zum Beispiel Topik, Balance, Verantwortung, sind damit angedeutet. Sie liegen auch jenseits des wissenschaftlichen Paradigmenstreites. Zugleich vergegenwärtigt der Katalog der Wissensformen, was Lernen im Kontext strukturell heißen kann.

Für die Erwachsenenbildung bzw. ihre theoretische Reflexion sind Optionen, die sich von Rationalität distanzieren, nichts Neues. In den zwanziger Jahren vor allem bestimmten sie sehr stark die Diskussion, sei es aus antiwissenschaftlicher Einstellung, sei es aus gemeinschaftsbedürftiger Haltung. In den sechziger und siebziger Jahren schien sich dann ein Mittelweg anzubahnen. Die Situationsorientierung des curricularen Denkens bot eine Legitimation des Planungshandelns und die interpretative Wende der Sozialwissenschaften eine des Selbstverständnisses und des Forschungsdenkens. Die Veröffentlichungen der PAS – Siebert (1974): „Curricula für die Erwachsenenbildung“ und Runkel (1976): „Alltagswissen und Erwachsenenbildung“ – markierten hier neue Zugänge. Seither wurden Deutungsmusterabhängigkeit, Deutungsmusterorientierung und Deutungsmusterdifferenzierung unter den verschiedensten Aspekten diskutiert (vgl. dazu Tietgens, 1979, 63-74; 1986, 51-61, 118-127). Mehrdeutigkeit war dabei allent-

halben unterstellt, und Erweiterung der Möglichkeitshorizonte wurde als Aufgabe verstanden. Auch als der Begriff der stellvertretenden Deutung aufgegriffen wurde, geschah es in einer Variante, die Offenheit nicht nur zuließ, sondern förderte, die im Sowohl-als-Auch ein realistisches Interpretationsmuster sah (Bardmann/Franzpötter, 1990, 437). Um das einzusehen, hat die Erwachsenenbildung kaum Reden von der Postmoderne nötig, die derartige Kriterien in eine Beliebigkeit überzog, die in ihrem Geltungsanspruch sich selbst widerspricht. Nichtsdestoweniger blieb für das Selbstverständnis der Erwachsenenbildung und ihrer Wissenschaft ihre Zwischenlage ein Problem. Auf der Praxisebene ist die Arbeitssituation der in der Erwachsenenbildung Tätigen durch Paradoxien gekennzeichnet (man braucht sie nicht erst mit postmodernem Gestus zu erfinden, vgl. Gieseke u.a., 1988), und auf wissenschaftlicher Ebene ist einerseits die Kritik an mangelnden Präzision und Kontrolle zu hören und andererseits der Vorwurf, zuviel vorab festzulegen.

Auf dem hier skizzierten Hintergrund scheint es attraktiv, von Ganzheit zu reden, von einem „eher wohltonenden und unklaren Begriff“, wie Ortfried Schöffter einmal für eine Veranstaltung der PAS formuliert hat. Während früher von Ganzheit vor allem in Verbindung mit Affekten gegen die expandierende Arbeitsteilung gesprochen wurde, soll sie jetzt aus diversen Widersprüchen herausführen. Entsprechende Entlastungsversuche sind im letzten Jahrzehnt denn auch wieder vermehrt festzustellen. Indes will bedacht sein, inwiefern mit dem Begriff der Ganzheit ganz verschiedene Daseinsauslegungen verbunden sein können. Wenn er derzeit sehr häufig herangezogen wird, so beruht dies nicht zuletzt darauf, daß mit ihm sowohl im Zuge des postmodernen Aufwallens als auch bei systemtheoretischen Explikationen operiert wird. Dabei werden jedoch jeweils unterschiedliche Akzente gesetzt. Während er bei gemeinhin als postmodern angesehenen Auslassungen vom Interesse an detaillierten Spezifikationen abhalten und eine allgemeine Gefühlseinheit herstellen soll, schließt die Verwendung des Ganzheitsbegriffs im systemtheoretischen Kontext kognitive Akte des Differenzierens ein. Im ersten Fall handelt es sich um die Kompensation einer nicht mehr für möglich gehaltenen intersubjektiven, argumentativen Verständigung. Im zweiten Fall will das Reden von Netzwerken gerade den Nachvollzug des nicht mehr Fixierten und Fixierbaren ermöglichen. Ganzheit beinhaltet dann „ein sinnvolles Zusammenwirken auf der Basis von unüberbrückbarer Differenz“ (Schöffter, 1988, 20). Es ist so nicht die Verabschiedung des Denkens die Lösung, sondern der Versuch, allen nur möglichen Implikationen gerecht zu werden, auch wenn dies praktisch eine Überforderung darstellt. Indes scheint damit auf, was Lernen in Kontexten bedeutet.

Wird dies beachtet, wird es einleuchten, daß der Ganzheitsbegriff in den Veröffentlichungen der PAS am ehesten in der systemtheoretischen Variante mit seiner Spezifizierungsanforderung auftaucht. Was dabei an Elementen und Differenzierungen zu thematisieren ist, dem wird Aufmerksamkeit gewidmet. Es werden die Bedingungen des Gelingens von Kommunikation angesprochen, Relationsprobleme und Selektionsprobleme. Allerdings, so wie Luhmann von der doppelten Kontingenz spricht, so ließe sich auch von der doppelten Selektion sprechen. Sie wirkt zum einen situativ und zum anderen voluntativ (vgl. Luhmann, 1984, 152ff). Eine solche Interpretation deckt sich mit dem modernen Sozialisationsverständnis als einem gesellschaftlich vorgeprägten,

subjektgesteuerten Prozeß (vgl. Hurrelmann, 1983). Ein Rezeptionsdilemma bleibt dabei allerdings immer, das durch Selbstthematisierung bewußt gehalten werden sollte.

Rekonstruktion in der Kommunikation

Es ist daher nicht zufällig, wenn Luhmann in Veröffentlichungen der PAS zuerst mit der „Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation“ zitiert wird. In vielfacher Hinsicht läßt sich als vordringlich für die Erwachsenenbildungswissenschaft begründen, die Probleme der Verständigungsprozesse radikal anzugehen, und das heißt, allen Zweifeln nachzugehen. Wer nur seinen Unterricht kennt, wird dadurch zuerst irritiert sein. Wer einmal erfahren hat, wie häufig die Scheinerfolge sind, wird auch aus der Sicht der Praxis aufmerksam werden. Wenn Ortfried Schöffter (1985, 47) in seinem Beitrag zur „Lehrkompetenz in der Erwachsenenbildung als Sensibilität für Fremdheit“ davon spricht, „daß übereinstimmende Wahrnehmungsstrukturen in erfahrungsbezogenen Theorien des Lehrens vorschnell als unproblematische Bedingung vorausgesetzt werden“, und wenig später, „daß Lehren seinen Ausgang nicht in der Suche nach Konsens, sondern in der Aufklärung von relevanter Differenz zu nehmen hat. Lehren kann in diesem Verständnis als Entdeckung von Fremdheit bezeichnet werden“ (1985, 48), dann ist damit eine Veränderung der Perspektiven des forschenden Denkens signalisiert, gegen die sich zuerst einmal sperrt, wer in einer Lehrtätigkeit steht. Dabei sollte eigentlich nicht geleugnet werden, daß bei Lehren und Lernen „zwischen unterschiedlichen kognitiven Systemen gemeinsame Überschneidungsbereiche rekonstruiert bzw. aufgebaut werden“ müssen. „In einem solchen eher sublimen Verständnis von Metakommunikation wird es wichtig sein, genauer zu verstehen, wie bei der Entwicklung von Lerngruppen zwischen unterschiedlichen kognitiven Systemen gemeinsame konsensuelle Überschneidungsbereiche rekonstruiert bzw. neu aufgebaut werden und wie derartige soziale Wirklichkeiten nicht nur auf sprachlich/begriffliche Beschreibungen beschränkt bleiben, sondern auch bedeutsame Differenzen zwischen den basalen kognitiven Strukturen der Beteiligten berücksichtigen. Dies ist es schließlich, was täglich in den Lehrgängen und Gesprächskreisen der Erwachsenenbildung geschieht, wenn sich Teilnehmer verstehen und verstanden fühlen“ (1985, 50).

Wenn man so will, kann man dies den harten didaktischen Kern postmodernen Denkens über menschliche Kommunikation nennen. Der Anspruch auf Verbindlichkeit wird dabei allerdings nicht aufgegeben. Anderes würde immerhin die Selbstaufgabe jedes veranstalteten Lernens bedeuten. Zwar kann nichts absolut „Richtiges“ gesagt werden, aber insofern sich Kommunikation immer in einem Kontext vollzieht, ist das Thematisieren ihres Zusammenhangs herausgefordert. Damit wird so etwas wie Vereinbarung über das Verhältnis von Differenzen und Konsens möglich. Mit derartigen Überlegungen ist ein Schnittpunkt getroffen, an dem sich die Vermittlungsprobleme der Erwachsenenbildung mit dem jüngsten Forschungs- und Entwicklungsstand der Kognitionspsychologie berühren, d.h. mit dem, was als Konstruktivismus bezeichnet wird. Er ermöglicht nicht nur eine theoretische Systematisierung und Grundlegung des Deutungsmusteransatzes. Es wird damit vor allem auch der Blick wieder auf Strukturmo-

mente gelenkt, nachdem die vielversprechende Frage nach den Wissensformen in die pure Gegenüberstellung von Alltagswissen und Wissenschaftswissen abgeglitten war. Nachdem das Funkkolleg „Medien und Kommunikation“ abgeschlossen ist, für das der „radikale Konstruktivismus“ das Grundgerüst geliefert hat, dürfte der Perspektivenwechsel, von dem Schäffter gesprochen hat, im breiteren Umfang und angemesseneren Tiefgang eher Resonanz finden.

An dem Begleitheft zum Funkkolleg „Medien und Kommunikation“ wird deutlich, was das Umkehrende des Ansatzes ausmacht, inwiefern er weiterführend sein kann und wo die Anwendungsprobleme liegen, wenn das „Radikale“ überspannt wird. Auf jeden Fall zerstört der Ansatz die Illusion von einer „objektiven Wirklichkeit“. Das ist noch nicht sonderlich originell. Auch der symbolische Interaktionismus ging davon aus, daß es nicht die Dinge sind, sondern der Bezug zu ihnen, über den wir uns verständigen können. Für die Erwachsenenbildung ließe sich dann sagen, daß die „Konstruktionen der Wirklichkeit ... geradezu die Gegenstandstheorie für die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung“ ist (Tietgens, 1986, 60). Wenn es aber jetzt im Zeichen des Konstruktivismus heißt: „Wir erzeugen buchstäblich die Welt, in der wir leben, in dem wir sie leben“ (Maturana, 1985, 269) oder „Objektivität ist die Selbsttäuschung des Subjekts“ (Funkkolleg 1990, Einführungsbrief, 36) und wenn im Hinblick auf die Wege der zwischenmenschlichen Verständigung der traditionellen Vorstellung vom Informationstransport zwischen Sender und Empfänger widersprochen wird, dann stützen sich derartige Äußerungen heute zum einen auf neurophysiologische Forschungsergebnisse, und zum anderen werden systemtheoretische Analyse Kriterien genutzt. Auf dieser Basis kann begründet gesagt werden: „Kommunikationsprozesse konstruieren unsere Wirklichkeit“ (ebenda, 11). Eine Sichtung der kritischen Stellungnahmen läßt vielmehr den Eindruck entstehen: Je realitätsnäher Aussagen des radikalen Konstruktivismus sind, desto häufiger und entscheidender werden sie als „ideologisch“ abgewehrt.

Einzusehen, daß die von uns erlittene und erforschte Wirklichkeit kein Abbild objektiver Gegebenheit, sondern eine Konstruktion unseres Gehirns ist, widerstrebt allem Gewohnheitsdenken. Der Umkehr des Denkens doch zu folgen wird erleichtert, wenn die Aufmerksamkeit auf das Kommunikationsgeschehen gerichtet und das Eigenproduktive der Informationsverarbeitung erkannt wird. Dafür muß der Eigenbeitrag, die Inferenzleistung der Wahrnehmung im Lernprozeß, bewußt werden. Es ist dies auch eine Art des Lernens des Lernens, für das immer noch anregende Möglichkeiten gesucht werden. Die Aktivität des Rezipienten will also mehr als bisher reflektiert sein. Dabei können wir davon ausgehen, daß „Rezipienten aus dem Angebot der Medien wiederum selektiv ihre subjektive Wirklichkeit konstruieren“ (ebenda, Studienbrief 6, 70). Sie modellieren ihre Aneignung gemäß ihren kognitiven Strukturen und ihrem kognitiven Stil, womit ihre subjektive soziale Wirklichkeit entsteht. Hier findet das, was in der Erwachsenenbildung als Anschlußlernen empfohlen wird, seinen empirischen Rückhalt. Zugleich wird deutlich, wie schwierig es ist, die Voraussetzungen für das Anschließen zu identifizieren.

Ein Konzept, das den Stellenwert des Konstruktivistischen betont, muß dies auch auf sich selbst beziehen. Insofern kann mit ihm nichts Richtiges und Falsches gefunden

und deklariert werden, kann Dogmatik nicht entstehen. Dennoch nimmt der „radikale Konstruktivismus“ gelegentlich Formen an, gegen die sich nicht nur Gewohnheits- und Absicherungsdenken wehrt. Auf das Rigorose geht sicherlich viel von den Ablehnungen zurück, die das Funkkolleg erfahren hat. Die Betroffenheit ist zudem zu groß, als daß offen produktiv reagiert werden könnte. Für die in der Bildungsarbeit beruflich Tätigen erscheint insbesondere die vereinfachte Gegenüberstellung zu konstruktivistischen Auslegungen als Akzeptanzhindernis. Zu dieser Sichtweise soll es „prinzipiell nur eine Alternative“ geben. Danach wären graduelle, partielle Daseinsinterpretationen ausgeschlossen (ebenda, Studienbrief 12, 96). Sie sind aber für reale Vermittlungsprozesse, für die Sensibilisierung, für Annäherungswerte außerordentlich wichtig. Zweifellos sind Austauschtheorien unzureichend, aber es blockiert jegliche pädagogischen und erwachsenendidaktischen Überlegungen, wenn das Transportphänomen einfach ignoriert wird. Als Transformationsproblem ist es für in der Bildungsarbeit Tätige durchaus griffig, und es kann sehr wohl ergiebig sein, wenn das Verhältnis von Sprache und Denken bedacht wird. Es fordert dazu heraus, die alltäglichen Rezeptionsprozesse zu verfolgen und zu reflektieren. Dabei bleiben die sozialen Aspekte des Verstehens und der Verständigungsprozeß nicht unbeachtet. Es wäre also borniert, das Phänomen des Informationstransports leugnen zu wollen. Die Frage ist vielmehr, was dabei wie geschieht. Dazu gibt es Auslegungsdifferenzen, und dabei ist der konstruktivistische Ansatz bis in das unmittelbare Interaktionsgeschehen im Lehr-Lern-Prozeß ernstzunehmen, im „Reading and Flexing“ der Lehrenden und Lernenden (vgl. Claude u.a., 1986).

Der Entwurf konstruktivistischen Denkens und Forschens kann als Versuch verstanden werden, die durchgehenden Umkehrbewegungen, die sich in den letzten beiden Jahrzehnten bemerkbar gemacht haben, im Rahmen des intersubjektiv Überprüfbaren zu halten. Bei den vorherrschenden literarischen Strömungen erfordert dies beträchtliche intellektuelle Kräfte, die obendrein zu diffamieren immer noch bzw. wieder ein beliebtes Gesellschaftsspiel ist. Auch heute noch gilt, was Theodor Geiger 1950 ausgesprochen hat, was erst 1963 gedruckt erschien, aber kaum gelesen wurde: „Das Gerede von der übertriebenen Intellektualisierung der breiten Massen ist schierer Hohn oder eine Äußerung der Furcht“ (Geiger, 1963, 241). Dabei will bedacht sein: „Aufklärung ist kein Zustand, sondern ein Prozeß“ (ebenda, 305). Mit diesem Zitat ist die Intention dieses Beitrags berührt und das, was als Resümee aus dem hier Gesagten gefolgert werden kann. Zugleich führt es auf den Anfang, auf die Bemerkung von der Bedeutung des Kontexts für das Verständnis des Lernens und die Möglichkeiten der Hilfen für das Lernen zurück.

Dimensionen des Kontextes

Lernen im Kontext will in dreifacher Hinsicht verstanden sein: Kontext im Sinne des gesellschaftlichen Zusammenhangs, des biographischen Entwicklungsprozesses und – was bislang selten diskutiert worden ist – im Sinne der Aufgabenspezifika, womit der Anforderungstypus angesprochen ist, der sich aus der Relation von Lernzielen und Struktur des

zu Lernenden ergibt. Der gesellschaftliche Zusammenhang wird am breitesten diskutiert, ohne daß immer die Wechselwirkung von Bedingungskonstellationen und Mentalitätsstrukturen hinreichend in den Blick käme. Gegenwärtig ist ein deutlicher Trend erkennbar, sich von allen Übeln zu befreien, indem man sie einem selbstkonstruierten Selbstanpruch der Aufklärung zur Last legt. Daraus ist der postmoderne Antrieb entstanden. Der Elan, mit dem er verfolgt wird, führt dahin, daß der Blick auf die gesellschaftlichen Entwicklungsprozesse verkürzt wird. So kommt nicht in den Blick, daß eine menschenrechtlich begründete Aufklärung immer wieder abgelenkt und durch Ökonomie und kalkulierte Stimmungsmache überlagert wurde, wogegen für die Bildung Erwachsener weiterhin die humanistischen Wurzeln der Aufklärung eine Orientierungsmarke darstellen. Dies erinnert allerdings auch daran, daß ein objektiver Vernunftbegriff schon seit dem spätmittelalterlichen Nominalismus in Frage gestellt ist. Auf diesem Hintergrund sollte es auch möglich sein, über den Fortschritt nicht als Tatbestand, sondern als zu realisierende Aufgabe zu diskutieren. Dafür ist eine Aufklärung über Aufklärung einzuleiten, denn ohne ihren humanitären Impuls wird schließlich, worauf Iring Fetscher hingewiesen hat, allein das Bruttosozialprodukt zum Kriterium des gesellschaftlichen Erfolgs (vgl. Fetscher, 1989, 666).

Vieles von der heutigen Kritik an Aufklärung trifft sie nicht. Insofern sie Optionen offenhält, können von ihr Normen nicht verabsolutiert werden, und insofern zur Aufklärung das Relationieren gehört, decken sich ihre Vorstellungen mit denen vieler ihrer Kritiker. Schließlich ist der Vorwurf der Beschränkung auf das Kognitive nicht haltbar, gehört doch zum Selberdenken Mut. Öffentliches Nachdenken erscheint allerdings bei der Frage am Platz, wie sich wissenschaftliche und pädagogische Aufklärung zueinander verhalten. Wenn Bernhard Giesen am Anfang seines Essays „Der Herbst der Moderne?“ schreibt: „Ein solcher wissenssoziologischer Versuch, Deutungsmuster durch den Hinweis auf mögliche situative Kontexte zu analysieren, bleibt grundsätzlich neutral gegenüber den Anliegen, die mit diesen Deutungsmustern formuliert werden“ (Giesen, 1986, 673), dann ist dies der wissenschaftliche Anspruch, und er läßt sich fallweise wohl auch realisieren. Wie aber ist es mit der Analyse der Deutungsmuster im Lehr-Lern-Prozeß? Ist die Askese hier am Platze, und kann sie eingehalten werden? Das bedürfte situationsbezogener Diskussionen jenseits der Polemik. Dabei wäre einer der Orientierungspunkte die nicht endende „Erziehung als Selbsterziehung“, die immerhin keine Besonderheit der sogenannten „Moderne“ ist. Zum anderen wäre zu bedenken, daß mit den Tendenzen zur Professionalisierung im Bildungsbereich die „Orientierung an Gemeinwohlbezügen“ (ebenda, 374) sich geltend macht. Danach „unterscheiden sich pädagogische Situationen bzw. Bildungssituationen von der Tauschsituation“ (ebenda). Diese Sondersituation wird heute aber wiederum von Vertretern aus Wirtschaft und Politik, die ihrerseits mit Postmoderne gar nichts im Sinn haben, für die Erwachsenenbildung gelehnet bzw. abgelehnt. So befindet sie sich in einer Abwehrsituation nach mehreren Richtungen. Will sie dabei nicht zum Spielball jeweils unterschiedlicher, aber mächtiger gesellschaftlicher Kräfte werden, erscheint die Erinnerung an die humanistische Tradition naheliegend.

Diese Tradition verlangt gegensteuernde Deutungsversuche gegenüber den herrschenden Trends der Verselbständigung der durch die technische Entwicklung bestimmten

Maßstäbe und den damit verbundenen Ausbruchs- und Ablenkungsversuchen. Damit ist zugleich gesagt, was Lehren und Lernen im gesellschaftlichen Kontext heißen kann. Von diesem können sich biographische Kontexte nicht abtrennen. Immerhin nehmen sie jeweils variierende Formen an. Das wird mitbedacht, wenn von Erwachsenenbildung als lebensbegleitender Bildung gesprochen wird (vgl. Hoernig u.a., 1991). Es ist die individuelle Lerngeschichte, die bei der Unterstützung des Weiterlernens beachtet sein will. Diese Lerngeschichte ist wiederum eingebettet in eine weitere Erfahrungsgeschichte, ist geprägt durch die Art der Verarbeitung dessen, was den Individuen widerfahren ist. Der Sedimentierungsprozeß, der dabei stattfindet, bringt nicht selten Verfestigungen mit sich, läßt in vielen Fällen aber auch noch Offenheit zu, Suche nach Sinnerspektiven, Formen der Selbstvergewisserung in Tätigkeiten, Gesprächen und Reflexionen über die Ausdrucksformen der Mitwelt und der Umwelt. An diesen Phänomenen hat der Deutungsmusteransatz seine Überzeugungskraft gewonnen (vgl. Arnold, 1985). Er ist aber ebenfalls passend, wenn es sich um den nachgeholten Erwerb von Daseinstechniken handelt. Hier können Selbst- und Fremdbilder förderlich oder hinderlich sein, die identifiziert sein wollen, wenn es zu produktiver Kommunikation als Basis des Lernerfolgs kommen soll. Diese Art der Subjektorientierung hat in der Erwachsenenbildung ihre Tradition und braucht nicht erst mit postmodernem Gestus angemahnt zu werden. Wieweit sie sich im Konkreten, eben wegen des hohen Individualisierungsgrades, realisieren läßt, ist eine andere Frage. Auf jeden Fall ist beim biographischen Kontext die Art der Selbstwahrnehmung ein Schlüsselphänomen.

Bei dem Reden von Teilnehmerorientierung wird allzu oft vergessen, daß Teilnehmern nicht damit gedient ist, wenn so getan wird, als würde die Struktur des zu Lernenden für das Gelingen der Lehr-Lern-Prozesse keine Rolle spielen. Gerade zum Lernen des Lernens würde es gehören, die Sachstrukturen zu reflektieren. Zur viel berufenen Metakommunikation zählt nicht nur die Vergewisserung über Gruppenprozesse, sondern auch das Thematisieren, wie mit unterschiedlichen Anforderungstypen des Lernens und mit Modalitäten ihrer Förderung umgegangen werden kann. Es ist bislang durchweg sehr generell über Didaktik und Methodik der Erwachsenenbildung gesprochen worden. Alternativ dazu wird die Praxisnähe über die Beschäftigung mit speziellen Bereichen oder Einzelfällen gesucht. Aus Fallanalysen Aufschlüsse zu gewinnen setzt aber Kriterien und Kategorien für ein Auslegungspotential voraus, um Übertragbarkeit zu ermöglichen, die Herausforderung zu induktivem Denken wirksam werden zu lassen (vgl. Kade, 1990). Von daher interessiert, was in den Köpfen der Lernenden vor sich geht. An Wissen darüber besteht noch beträchtlicher Nachholbedarf. Die Kognitionspsychologie, wie sie sich in den letzten Jahren entwickelt hat, gibt Anregungen dafür, wie das Verarbeitungspotential erhöht werden kann. Hier sind Kommunikations-, wenn nicht Integrationsleistungen angezeigt. Wenn der Konstruktivismus, von dem am Anfang hier die Rede war, nicht zu sehr radikalisiert wird, ist ein gemeinsamer Erkenntnisgewinn mit wissenspsychologischen Ansätzen, die auf die Untersuchung und Unterstützung „mentaler Kohärenzbildung“ (Schnotz, 1987) abzielen, durchaus denkbar. Aus der Sicht der Erwachsenenbildung interessiert jedenfalls nicht so sehr die Profilierung von wissenschaftlichen Schulen, sondern ihr Zusammenwirken.

Literatur

- Arnold, R. (1985). Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bardmann, T./Franzpötter, R. (1990). Unternehmenskultur – ein postmodernes Organisationskonzept. *Soziale Welt*, 41, 424-440.
- Claude, A. (Hrsg.). (1986). Sensibilisierung für Lehrverhalten. Frankfurt/M.: Pädagogische Arbeitsstelle des Volkshochschulverbandes.
- Fetscher, I. (1989). Aufklärung über Aufklärung. In A. Honneth (Hrsg.), *Zwischenbetrachtungen*. (S. 657-689). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Funkkolleg (1990). *Medien und Kommunikation Einführungsbrief*. Weinheim: Beltz.
- Geiger, Th. (1963). *Demokratie ohne Dogma*. München: Szczeny-Verlag.
- Gieseke, W. (1988). *Professionalität und Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Giesen, B. (1986). Der Herbst der Moderne? In J. Berger (Hrsg.), *Die Moderne – Kontinuitäten und Zäsuren*, *Soziale Welt*, Sonderheft. Göttingen: Schwartz.
- Habermas, J. (1967). *Logik der Sozialwissenschaften*. Tübingen: Mohr.
- Hoerning, E. M., Schulze, T., Marotzki, W. & Tietgens, H. (1991). *Biographie und Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hof, Ch. (1991). Systemtheorie als Provokation für Pädagogik? *Pädagogische Rundschau*, 45, 23-39.
- Kade, S. (1990). *Handlungshermeneutik*. Bad-Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lang, S. (1991). Ist die Postmoderne tot? *Leviathan*, 19, 55-67.
- Lämmert, E. (1988). Wem gehört die Geschichte? In J. Rüsen, E. Lämmert & P. Glotz (Hrsg.), *Die Zukunft der Aufklärung* (S. 122-131). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Lehmann, B.E. (1988). *Rationalität im Alltag?* Münster: Waxmann.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Lyotard, J.F. (1982). *Das postmoderne Wissen*. Bremen: Impuls & Association.
- Makropoulos (1990). *Möglichkeitsbedingungen*. *Soziale Welt*, 41, 407-423.
- Mandl, H. (Hrsg.). (1981). *Zur Psychologie der Textverarbeitung*. München.
- Marotzki, W. (1991). *Bildung, Identität und Individualität*. In D. Benner (Hrsg.), *Erziehung, Bildung und Normativität* (S. 79-94). Weinheim: Beltz.
- Maturana, H.R. (1985). *Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit*. Braunschweig: Vieweg.
- Mertens, G. (1991a). Auf dem Weg in die Postmoderne. *Vierteljahresschrift für Wiss. Pädagogik*, 67, 23-44.
- Mertens, G. (1991b). Verbindliche Argumentation in der Pädagogik? *Pädagogische Rundschau*, 45, 81-100.
- Ortheil, H.J. (1990). *Schauprozesse*. München: Pieper.
- Pütz, P. (1991). *Die deutsche Aufklärung*. (4. Aufl.) Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Rittelmeyer, Ch. (1990). Die entmachtete Aufklärung. *Die deutsche Schule*, 42, 408-425.
- Runkel, W. (1976). *Alltagswissen in der Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann

- Schäffter, O. (1985). Lehrkompetenz in der Erwachsenenbildung als Sensibilität für Fremdheit. In A. Claude (Hrsg.), *Sensibilisierung für Lehrverhalten* (S. 41-52). Frankfurt/M.: Pädagogische Arbeitsstelle des Volkshochschulverbandes.
- Schäffter, O. (1986). Verstehen als alltägliche Fiktion. In G. Ebert, W. Hester & K. Richter (Hrsg.), *Subjektorientiertes Lernen* (S. 186-201). Frankfurt/M.: Pädagogischen Arbeitsstelle des Volkshochschulverbandes.
- Schäffter, O. (1988). Hoffnung auf Vollständigkeit? Erwachsenenbildung zwischen Funktionalität und Selbstverwirklichung. In Pädagogische Arbeitsstelle des Volkshochschulverbandes/DVV (Hrsg.), *Ganzheitliche Bildung an der VHS? Bericht der 26. Konferenz vom 20. Mai bis 1. Juni 1988 in Heilbronn* (S. 5-35). Frankfurt/M.: PAS-DVV.
- Schnotz, W. (1987). Mentale Kohärenzbildung beim Textverstehen. In *Deutsches Institut für Fernstudien* (Hrsg.), *Forschungsbericht 39*, Tübingen.
- Schütz, A. (1972). *Gesammelte Aufsätze, Bd. 2. Studien zur soziologischen Theorie*. Den Haag: Nijhoff.
- Senzky, K. (1982). Zum Verhältnis von Wirklichkeit und Möglichkeit als Aufgabenaspekt hauptberuflicher Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. In H. Becker (Hrsg.), *Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung* (S. 132-146). Braunschweig: Westermann.
- Siebert, H. (1974). *Curricula für die Erwachsenenbildung*, Braunschweig: Westermann.
- Skowronek, H. (1982). Zur Dialektik einer lebenszeitorientierten Entwicklungspsychologie. In H. Becker (Hrsg.), *Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung* (S. 88-99). Braunschweig: Westermann.
- Tietgens, H. (1979). *Einleitung in die Erwachsenenbildung*. (Zweite unveränderte Auflage, 1991) Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tietgens, H. (1986). *Erwachsenenbildung als Suchbewegung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Welsch, W. (Hrsg.). (1988). *Wege aus der Moderne*. Weinheim: VCH-Verlag.
- Witte, E.H. (Hrsg.). (1990). *Sozialpsychologie und Systemtheorie*. Braunschweig: Technische Universität.

Vermittlungsforschung

Forschungen zur Erwachsenenbildung und die AfeB

Auf den ersten Blick erscheint die Lage verwirrend: Aus der Berufspraxis ist allenthalben die Klage zu hören, man werde mit Anfragen und Fragebogen überschwemmt; in der Literatur läßt sich nachlesen, es gäbe zu wenig Forschung. Wer dem Widerspruch nachgeht, findet allerdings auch eine vorläufige Erklärung. Interessiert er sich für die Herkunft der Umfragen, stellt sich heraus: Die meisten von ihnen sind durch Abschlußarbeiten an Hochschulen veranlaßt, denen nach einer weit verbreiteten, nichtsdestoweniger fragwürdigen Prüfungsmaßgabe ein empirischer Teil abverlangt wird. Nicht selten handelt es sich auch um Erhebungen demoskopischer Institute, die politisch motiviert sind. So verwundert es nicht, wenn Praktiker das, was ihnen zum Beantworten oder Ausfüllen auf den Tisch kommt, für wenig sachkompetent halten, und wenn die, die es mit der Forschung ernst meinen, das Feld der Erwachsenenbildung als wissenschaftlich wenig erschlossen bezeichnen. Mit solchen ersten Erklärungen wird allerdings zugleich erkennbar, daß die Misere noch vielschichtiger begründet ist. Der Legitimationsdruck, unter dem Erwachsenenbildung immer noch steht, die Notwendigkeit, Erfolgsbelege vorweisen zu müssen, deren Kriterien von außen festgelegt werden, läßt einerseits Angst vor der Forschung aufkommen, andererseits verführt sie zu Methoden des Vorgehens, die Kritik hervorrufen.

Indes ist auch mit solchen Hinweisen auf den Mangel an Ressourcen für eine grundlegende Erwachsenenbildungsforschung die Problematik noch nicht ausgelotet. Es treten vielmehr Schwierigkeiten hinzu, die in dem Phänomen Erwachsenenbildung selbst liegen. Noch ist keineswegs ausgemacht, worin denn das Spezifische des Untersuchungsfeldes zu sehen ist. Es erscheint noch nicht einmal hinreichend abgegrenzt. Damit bleibt aber auch die Frage nach den angemessenen Forschungsmethoden offen. Wohl kann man darin durchaus ein positives Moment sehen. Aber dieses kommt dann nicht zum Tragen, wenn, durch die Offenheit bestärkt, die Interessen der Auftraggeber der Forschung die methodischen Zugänge bestimmen.

Über die Forschung für die Erwachsenenbildung zu reden heißt also, etwas recht Dürrtiges und zugleich sehr Kompliziertes anzusprechen. Das Dürrtigität und Qualität, das Komplizierte für die Strukturen, die beides behindern. Es scheint dann überwunden, wenn von allen Seiten der Anwendungsbezug der Forschung angemahnt wird. Indes kann sehr Unterschiedliches darunter verstanden werden. Zwar ist allenthalben zu hören, daß sowohl die in der Erwachsenenbildungspraxis Stehenden als auch die über Förderungsmittel Verfügenden Praxisnähe fordern. Aber die Handlungsrelevanz, auf die sie aus sind, wird auf jeweils unterschiedlichen Handlungsebenen erwartet. Da richtet sich einerseits die Frage auf Anregungen im Bereich der mikrodidaktischen Planung und der konkreten Interaktion, andererseits ist das Interesse an die politische Argumentationshilfe gebunden. Zwischen diesen Erwartungshaltungen muß Forschung für die Erwachsenenbildung Substanz und Profil gewinnen. Um nicht beliebig instrumentalisiert zu werden, bedarf sie der eigenen Grundlegung. Eben dies aber wird ihr förderungspolitisch versagt. Das Schlimmste dabei ist, daß sie dies nicht einmal kräftig und wohlbegründet einklagen kann. Allein schon dafür fehlen in der

Erwachsenenbildungswissenschaft die Ressourcen und die argumentativen Voraussetzungen, sind die Prämissen für eine Forschungsstrategie nicht hinreichend geklärt. Sie unterliegt noch zu sehr den zufälligen Interessen ihrer Bezugswissenschaften, sie vermag noch nicht ein problemadäquates und annähernd gesichertes Verfahrensrepertoire vorzuweisen.

Solchen Besorgnissen mag man entgegenhalten: Die Ansprüche sollten nicht so hoch geschraubt werden, die erziehungswissenschaftliche Forschung stehe als Ganzes auch nicht viel besser da, und obendrein habe sich gezeigt, daß eine Forschung mit weniger strengen Standards die Erwachsenenbildungsrealität angemessener abzubilden vermag und damit auch eher Praktikables bieten kann. Was von diesen Einwänden auf Beobachtung zurückgeht, trifft zweifellos zu. Wer aber forschungsmethodisch Schlußfolgerungen daraus ziehen will, sieht sich vor weitere Probleme gestellt. Er wird nicht nur feststellen, daß die Erwachsenenbildungsforschung methodisch generell nicht sehr anspruchsvoll ist, sondern auch wie selten dies kritisiert wird. Das hat indes einen fatalen Hintergrund. Während nämlich anderwärts wissenschaftsinterne Kritik selbstverständlich und eine Antriebskraft für die Forschung ist, gilt eine solche kritische Auseinandersetzung im Bereich der Erwachsenenbildung als Beweisstück des Unvermögens, als Anlaß, sie für überflüssig zu erklären. Diese Tendenz muß um so fragwürdiger erscheinen, als auch zu beobachten ist, wie leichtfertig Forschungsergebnisse ausgelegt und weitergegeben werden. Auch demgegenüber regt sich kaum Kritik. Darin wirkt sich nicht zuletzt eine beklemmende Erfahrung aus. Pointiert formuliert: Wo immer Forschung etwas zu Kritisierendes zu Tage fördert – und wo wäre das nicht der Fall, erst recht, wenn man die meist aberwitzigen personellen Bedingungen berücksichtigt, unter denen in der Erwachsenenbildung gearbeitet wird –, gerät das Kritisierte in Existenznot. Das macht die Angst des Praktikers vor einer von ihm nicht überschaubaren Forschung begrifflich. Es bereitet aber auch den Forschern, wenn sie über Milieukennntnis verfügen – was für die Erwachsenenbildung allerdings bezeichnenderweise keineswegs durchweg gilt – Sorge und drängt sie in die Bestätigungsfreundlichkeit. Dies ist dann eine äußerliche Hilfe für die Weiterexistenz, aber kein konkretes Aufdecken von Gründen für die Schwierigkeiten, erwachsenendidaktische Intentionen zu realisieren.

Diese Schwierigkeiten kommen nicht in den Blick, wenn Bildungsbereitschaft durch das Arrangement von Umfragen statistisch herbeibeschworen wird. Bei explorativem Vorgehen und bei der Unterrichtsbegleitung sieht es mit dieser Bildungsbereitschaft nicht mehr so eindeutig aus, denn es werden dann die komplexen Motivationsschichten erkennbar, die angesprochen werden wollen. Damit ist indes ein methodischer Aufwand verbunden, für den nur selten eine Finanzierungsbereitschaft vorhanden ist. So verkommt Forschung zu einem Abfragegeschäft und wird zur Legitimationsbrücke. Die Praxis bekommt einen Spiegel mit einem Scheinbild vorgehalten, und sie wird zugleich unter einen Quantitätsdruck gesetzt, der der Solidität der Arbeit entgegenwirkt. Forschung und Praxis geraten so gleichermaßen ins Zwielficht, bevor es überhaupt nennenswerte Forschung gibt und ohne daß grundlegende Probleme angegangen wurden. Die an sich schon prekäre Situation der Auftragsforschung spitzt sich so noch zu. Ein unbefangener Problemzugang erscheint in dem Spannungsfeld divergierender Interessen kaum noch möglich.

Diese Ausgangslage sollte bewußt sein, wenn man sich den Aktivitäten eines Institutes wie der Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung zuwendet. Es kann dann bewußt werden, mit welchen Risiken eine solche Arbeit forschungsmethodisch und identitätstheoretisch verbunden ist. Noch in dem Festhalten an dem Namen „Arbeitsgruppe“ klingt dies an. Nur allzu oft habe ich mitbeobachten müssen, wie mühselig es war, Forschungsförderer von dem Wert der Forschungserfahrung zu überzeugen, welche Restriktionen Forschungsansätzen zuteil wurden und wie doch noch immer etwas Vorweisbares zustande kam, was nicht so sehr Parolen bestätigte, sondern Probleme aufdeckte und über das sich problemorientiert und nicht nur legitimatorisch reden ließ. Miterlebt habe ich aber auch eine Sternstunde der Erwachsenenbildungsforschung, einen der wenigen Augenblicke, in denen es gelang, in Verbindung mit dem Kolloquium „Theoretische, methodische und empirische Aspekte einer sozialwissenschaftlich orientierten Weiterbildungsforschung“ (1976) die Vorbehalte des instrumentellen Denkens auszuräumen und ein Konzept zu entwickeln und seine Förderung zu erreichen, das signalisiert, was Erwachsenenbildungsforschung sein könnte, wenn ihr Stellenwert begriffen würde. Ich meine die Weiterführung des BUVEP-Projektes nach der ersten Phase, in der die Vermittlungsschwierigkeiten zwischen Theorie und Praxis, wie gerne abkürzend gesagt wird, und zwischen Forschung und Verwaltung sich gezeigt hatten, wo es zeitweilig schien, als sollte es bei einer der üblichen Motivationsuntersuchungen bleiben, wo dann aber doch ein exemplarisch zu nennendes Auswertungsdesign der Begleitforschung Zustimmung fand, mit dem nach mehrjähriger Arbeit offeriert werden konnte, was eine Forschung zu leisten vermag, die nah an den Lehr-Lern-Prozessen bleibt, aber die systematische Verarbeitung nicht scheut.

Welche Schwierigkeiten damit verbunden sind, war schon in einem der Diskussionspapiere der AfeB für das Kolloquium auf den Punkt gebracht worden. Da ist von dem „Dilemma“ die Rede, „die Wirklichkeit der real ablaufenden Prozesse auf der höheren Ebene systematischer Abstraktion abbilden zu müssen“. Mit diesem Dilemma ist die Forschungsgruppe in ihren mehrbändigen Veröffentlichungen über das Begleitprogramm sowohl forschungsmethodisch als auch darstellungstechnisch auf mustergültige Weise zurechtgekommen. Dabei mag dann dem einen einiges zu stilisiert erscheinen, einem anderen etwas nicht konsequent genug ausgelotet. Insgesamt ist aber in einem Maße wie sonst nirgends präsentiert und analysiert, was es konkret heißt, wenn von der „Divergenz zwischen subjektiven und objektiven Lernbedürfnissen“ gesprochen wird. Es wurde eine Balance von Vergegenwärtigung und Reflexion, also von Momentaufnahme und transferhaltiger Perspektive erreicht, die diese Bände zu einer Fundgrube für das Studium und die Fortbildung macht. Es ist so deutlich geworden, wie eng die konstituierenden Faktoren von Lehr-Lern-Prozessen miteinander verflochten sind, wie oft aber auch ihre Passung ausbleibt, und es konnte dabei ein Eindruck davon verschafft werden, wie sehr die Vermittlungsvorgänge an Deutungen gebunden sind. Damit sind in einer einmaligen Dichte die „Innereien“ zur Diskussion gestellt, aus denen heraus Lernen erfolgt und auf die sich Lehren beziehen muß, soll es mentale Veränderungen bewirken. Kaum etwas anderes macht die Misere der Erwachsenenbildungswissenschaft so offensichtlich wie der Umstand, daß dieses Begleitforschungsprojekt in seinen Dimensionen einmalig geblieben ist. So konnte auch nicht die forschungsmethodische

Problematik weiter erörtert werden, die zweifellos auch mit dem Ansatz und mit jedem Ansatz verbunden ist, der nicht im Meßbaren und Gemessenen den einzigen Qualitätsmaßstab sieht. So ist es weithin Desiderat geblieben, „uns wirklich mit der individuellen Seite des Aushandelns auseinanderzusetzen“ (Weinberg im Kolloquium), als das Lehr-Lern-Prozesse zu gelten haben.

Der große Vorzug der Bildungsurlaubs-Begleituntersuchung ist darin zu sehen, daß die Auswertungsstrategie nicht vorher festgelegt war, sondern im Zuge der Begleiterfahrung am Forschungs“gegenstand“ selbst entwickelt werden konnte. Das hat aus der Sicht der Praxis eine ungewöhnliche Problemnähe mit sich gebracht und der Forschung bislang kaum wahrgenommene Perspektiven eröffnet. Ebenso unverkennbar ist die Relevanz für die Theoriebildung. Die Mehrdeutigkeit des Leitprinzips der Teilnehmerorientierung in seinen Handlungskonsequenzen ist, wie anderwärts sonst selten, identifizierbar geworden. Die Maxime von der Erwachsenenbildung als gegenseitiger Suchbewegung scheint hier im Konkreten auf. Wer sich mit dem Forschungsmaterial befaßt hat, wird nicht umhin können, einzusehen, daß vor allem Verständigungsbemühen die Klärung der Mißverständnisse angestoßen werden muß. Was Lernen und Lehren behindert, wird überdeutlich: die vorweggenommenen Interpretationen des zu Lernenden und die Ungeduld, die dazu führt, daß die eingeschlagenen Wege nicht zu den Zielen führen. So kann die Dokumentation der Begleitung Übungsstoff für die Entwicklung von Selbstkontrolle bieten. Dies gilt nicht nur im Hinblick auf das Aneinander-vorbeigehen von Lehrenden und Lernenden. Das ist zweifellos das Auffallendste. Es meint auch nicht nur die Sensibilität für das Spannungsverhältnis von Lebenssituation und Lernsituation, das konstitutiv ist und von der Forschungsgruppe in den Mittelpunkt gerückt wurde. Zu denken ist auch an die geheimen didaktischen Reduktionen und ihre beabsichtigten oder gerade nicht beabsichtigten Wirkungen, für das Hilfreiche und zugleich Verwirrende von redundanten Reaktionen. Selbst die leider völlig versandete Diskussion um die Sprachbarrieren könnte hier neue Ansätze finden.

Auf diesem Hintergrund ist es begreiflich, wenn Nuissl/Paatsch aus der Forschungsgruppe in einer späteren Einzeldarstellung davon sprechen, daß „die Leistungsfähigkeit von empirisch-pädagogischer Forschung sehr stark davon abhängt, ob sie in der Lage ist, die bestehenden qualitativen und interpretativ-interessenbezogenen Untersuchungsansätze fortzuentwickeln“ (A. Claude u.a.: Sensibilisierung für Lehrverhalten. Bonn 1985, 79). Dabei wird es nicht um die Entwicklung von Rezepten sondern um die „Erarbeitung von Analysekatégorien“ gehen (ebenda, 80). So etwa für das so wichtige und offenbar schwer zu leistende Vollziehen von Abstraktionsschritten. Dem Praxisbedarf Näherkommendes ist kaum zu denken. Dennoch sind Folgeuntersuchungen geblieben. Nach dem anfangs hier Gesagten drängt sich die Annahme auf, daß die restriktiven Finanzierungsmodalitäten an einer Weiterführung des Begleitkonzeptes gehindert haben. Indes ist nicht zu übersehen, daß schon die Resonanz der Praxis auf die Untersuchungsergebnisse bescheiden geblieben ist. Sie konnte nicht als Aufruf zum Weitermachen verstanden werden. Wir sind damit auf das anfangs schon angedeutete Problem verwiesen, wie im Berufsfeld mit Produkten aus dem wissenschaftlichen Feld umgegangen wird. Das Dilemma von Kasuistik und systematischer Abstraktion macht sich an der geringen Breitenwirkung bemerkbar. Zwar hat das BUVEP-Begleitpro-

gramm beträchtliche Mühe darauf verwendet, eine Brücke zwischen ihnen und dem Leserpublikum herzustellen, aber damit ist ein eher äußerliches Problem um so deutlicher geworden: die Fülle des Materials. Es erscheint allein schon quantitativ für den in der Praxis Stehenden kaum zu bewältigen. Erst recht muß es für die Leser schwierig erscheinen, die Beziehungen zwischen einzelnen Teilen und ihrer eigenen Tätigkeit herzustellen. Der Rezipient fühlt sich überfordert. Damit tut sich ein noch anderes Dilemma auf, das die Kommunikation zwischen Forschung und Berufspraxis belastet. Während sonst an Untersuchungen eher das Punktuelle kritisiert wird, das an der Relevanz von Forschung zweifeln läßt, ist es hier die Komplexität, die an ihrer Verarbeitung hindert. Das Erdrückende der Materialfülle läßt nicht mehr erkennen, wo die Zugriffsmöglichkeiten für die Praktiker sich anbieten. Bei der Personallage in den Erwachsenenbildungseinrichtungen und dem Zeitdruck, dem ihre Mitarbeiter unterliegen, darf dies nicht verwundern. Daß sich deren Tätigkeit nur zu einem geringen Teil auf ein originäres Erwachsenenbildungsstudium stützen kann, kommt erschwerend hinzu. So leidet Erwachsenenbildung darunter, daß es ihr an Kriterien für die Auswertung ihrer eigenen Forschung fehlt. Die Chance, die ein Material wie das BUVEP-Projekt bietet, nämlich im Umgang mit ihm als ein Mittel zur Professionalität zu wirken, bleibt damit ungenützt.

Aus dieser Problemlage den Schluß eines Verzichts auf differenzierte empirische Forschung abzuleiten, was hier heißt, das Feld den Demoskopern zu überlassen, wäre verhängnisvoll. Es würde bedeuten, den Versuch aufzugeben, ein wenig dahinter zu kommen, was Erwachsenenbildung so schwierig macht. Daran sollten gerade auch die in der Praxis Stehenden interessiert sein. Durch Forschung ist nur zu lernen bei mehr Forschung. Für die damit verbundenen Relevierungsaufgaben zu lernen ist auch an kleinen Beispielen der Exploration möglich. Sie müssen allerdings eine aufeinander bezogene Forschungsstrategie erkennen lassen. Es macht den Eindruck, daß die Ansätze dazu an der geringen Verarbeitungsbereitschaft gescheitert sind. Deshalb wären die Gründe für diesen Mangel ausdrücklich anzusprechen. Sie liegen nicht zuletzt in einem sich selbst blockierenden Interpretationsverhalten, das sich auch unabhängig von der Auseinandersetzung mit Forschungsergebnissen als nachteilig erweist. Gemeint ist die Neigung von etwas entweder alles oder nichts zu akzeptieren, nicht aber nach den Teilhilfen zu fragen, die sich anbieten könnten. Nach dem möglicherweise teilweise Brauchbaren oder abgewandelt Vergleichbaren und Anwendbaren wird nicht gefragt. Die Auswertungskapazität ist noch wenig geübt. Sie ist noch kaum Gegenstand des Studiums oder der Fortbildung. Hier liegt ein Nachholbedarf vor. Wird auf ihn mit einem Erschließungstraining mit Relevierungsübungen reagiert, könnte eine Brücke zwischen Forschung und Praxis geschlagen werden.

Bei der gegenwärtigen Personallage in der Erwachsenenbildung wird auch dies noch mit Schwierigkeiten verbunden sein. Es sind deshalb Zwischenstufen kaum zu umgehen. Gerade für eine solche stufenweise Rezeption bieten die Veröffentlichungen der AfeB zahlreiches Material an. Ich sehe darin neben dem Bildungsurlaubsgroßprojekt den zweiten wichtigen Beitrag der AfeB für die Erwachsenenbildung. Oftmals waren es wohl Kostenerwägungen, die veranlaßt haben, sich Sekundäranalysen zuzuwenden. Für die schrittweise Implementation von Forschungsergebnissen sind sie aber außerordent-

lich wichtig. Bei dem vielfältig strukturell gebrochenen Handlungsgefüge der Erwachsenenbildung sind auch die Transformationsformen und Transformationswege verzweigt. Sekundäranalysen können da als Ankerplätze wirken, die Übersicht behalten lassen, selbst wenn dabei gelegentlich Verzerrungen unvermeidbar sind. Die gestuften Vermittlungsprozesse, die vorgegebene Forschungsergebnisse unter verschiedenen Perspektiven erscheinen lassen, können selbst ein Beitrag zu den Erschließungsübungen sein, von denen hier gesprochen wurde. Das wird nicht immer von einem Transformationsort allein zu leisten sein. Am Beispiel des Teilnehmerschwundes aber zeigt etwa der Vergleich von ursprünglichen Monographien, Sekundäranalysen der AfeB und Übersetzung für eine bestimmte Adressatengruppe durch die PAS, wie derartige Rezeptionsstufen und Transformationsprozesse aussehen können.

Das facettenreiche Bild, das so entsteht, die praktischen Hilfen, die sich daraus ergeben, könnten zu einem weiteren Schritt, zu einem weiteren Typus der Vermittlungsforschung anregen. Es könnten nicht nur Sekundäranalysen, sondern auch Reinterpretationen für die Praxis interessant sein. Sie zeigen die Grenzen und die Auswertungsmöglichkeiten von Forschung zugleich, je nachdem, welche Interpretationssonde angelegt wird. Erwachsenenbildungsforschung gibt dafür mangels Masse zwar keinen großen Fundus her. Aber zumindest die vielzitierte „Göttinger Studie“ oder eben die Bildungsurlaubsbegleituntersuchung in Relation zu anderen geben dafür sicherlich eine geeignete Grundlage ab. Nicht zufällig ist in den BUVEP-Veröffentlichungen immer von Interpretationsangeboten die Rede, und Lesartendiskussionen sind inzwischen durchaus üblich geworden. Sie bedürften auch nicht, wie gelegentlich suggeriert wird, der theoretischen Implikation der „objektiven Hermeneutik“, um sinnvoll zu sein. Gegenüber einem solchen Vorschlag zur Reinterpretation liegt der Einwand nahe, daß sich die Mentalität der Adressaten von Erwachsenenbildung auch geändert hat, weshalb einem neuerlichen Herauslesen keine Aktualität zukommen würde. Ein solcher Einspruch verweist aber nur abermals auf das generelle Problem der Relevanzeinschätzung.

Dafür müßte gefragt werden, mit welchen Methoden welche Tiefenschichten menschlichen Verhaltens erreicht werden. Gerade auch wenn vornehmlich das Situative interessiert, darf nicht übersehen werden, wovon es unterlegt ist. Das stößt dann auf Schichten, die sich nicht mit jeder Mode ändern. Für diese hat sich die Erwachsenenbildungspraxis zudem meist hinreichend reagibel erwiesen. Nicht so einfach ist es, den tiefer begründeten Veränderungen nachzukommen, selbst wenn man sich ihrer bewußt ist, wie dies derzeit angesichts der spektakulären Entwicklungen und der prekären Überlebenssituation behauptet werden kann. Das liegt aber auch daran, daß zu wenig durchdacht ist, was an Verhaltenskonstanten erhalten bleibt. Reinterpretationen mögen die Praxis anregen oder irritieren, die Wissenschaft selbst können sie auf jeden Fall für deren eigene Erkenntnisproblematik sensibilisieren. Dafür hat die AfeB im Laufe ihrer 20jährigen Arbeit viel geleistet, einen nicht wegzudenkenden Beitrag zur Entfaltung einer wenn auch noch so schwachen Scientific Community der Erwachsenenbildung geboten. Die Möglichkeit für Reinterpretationen zu erhalten wäre ein weiterer Schritt dazu.

Wissenschaftsdidaktik für Nichtexperten

Wenn ich im folgenden nicht von Wissenschaftstransfer spreche, sondern einen alten Begriff „Wissenschaftsdidaktik“ neu einführe, so geschieht dies aus mehreren Gründen. Wenn ich nämlich über Probleme der Wissenschaftsvermittlung im Falle von Nichtexperten sprechen soll, dann ist anzunehmen, daß damit vornehmlich die gemeint sind, die ein nicht berufsbedingtes Interesse an wissenschaftlichen Fragestellungen, Methoden und Ergebnissen haben. Dies kann durch ein allgemeines Orientierungsbedürfnis motiviert sein, dem auch die Humanwissenschaften etwas bedeuten. Das mag in einer Zeit, in der Technik und Esoterik das Feld beherrschen, etwas randständig klingen. Aber es gibt heute gute Gründe, den Versuch der Gegensteuerung nicht aufzugeben. Daß das nicht erfolglos sein muß, beweist das DIFF mit dem Funkkolleg. Obwohl auf Kontaktstudieniveau, nehmen hier, je nach Thematik, ein Drittel bis zur Hälfte „allgemein Interessierte“ teil.

Ein Blick hinter die Begrifflichkeit

Wissenschaftsvermittlung bezogen auf die Adressatengruppe der Nichtexperten hat es nun aber schon lange, bevor der Begriff und das Etikett Wissenschaftstransfer üblich wurde, gegeben. Wenn über diese universitäre Erwachsenenbildung reflektiert wurde, dann war auch von Wissenschaftsdidaktik die Rede. Zugegebenermaßen war die Bezeichnung in den Universitäten nicht so beliebt, erst recht dann nicht mehr, nachdem die Welle der Hochschuldidaktik angeschwollen und wieder abgeschwemmt war. An das, was davor war, lohnt es sich aber von Zeit zu Zeit wieder zu erinnern. Immerhin hatte man sich mit Bedenklichkeiten aus konträren Positionen auseinanderzusetzen. Da kam von der einen Seite der Verdacht des Verdünnens und der Vorwurf des Popularisierens und von der anderen der Einwand, man mache es sich durch die Fachsprache unnötig schwer, blende durch ein terminologisches Feuerwerk. So mußte man sich sowohl den Problemen stellen, wie das jeweils Wesentliche, für die Erkenntnis strukturell Notwendige herausgearbeitet werden kann, als auch davon zu überzeugen versuchen, daß die Form der Aussage an die Struktur der Sache, die vermittelt werden soll, gebunden ist. Das bedeutet aber zum einen, bewußt zu machen, daß Wissenschaftlichkeit nicht auf eine Modalität beschränkt ist, und zum anderen, daß zwischen Wissenschaftssprache und akademischem Stil unterschieden werden sollte. Außerdem wurde damals auch schon die Bedeutung des Vorwissens und seiner Struktur bei den Adressaten der Wissenschaftsvermittlung gesehen. Wie vorzugehen ist, ist deshalb eine subtile, generell nicht zu beantwortende Frage. Es ist zugleich die nach den Formen der Komprimierungen, die im Vermittlungsprozeß unvermeidlich sind. Damit aber stellen sich didaktische Probleme.

Um dem pädagogisierenden Geruch der Didaktik zu entgehen, wird seit einiger Zeit von Wissenschaftstransfer gesprochen. Das klingt nicht nur angenehmer, sondern war wohl auch treffender. Denn die Rücksichten, von denen im Zusammenhang mit Wissenschafts-

didaktik gesprochen wurde, interessierten nicht mehr, weil die Struktur der Vermittlungsgegenstände als unstrittig galt und der Erwerb des Wissenschaftswissens als zwingend angesehen wurde. Es ist also tatsächlich nicht nur eine alte Sache in neuer Verpackung gemeint. Es ging nicht mehr um die Frage der Möglichkeit einer Wissenschaftsorientierung der Erwachsenenbildung im weitesten Sinne, sondern um die Notwendigkeit der schnellen Verbindung von Forschung und Berufspraxis, um den Transport innovativer Elemente der Wissenschaft. Da die Inhalte aber vom Geist des elektronischen Zeitalters geprägt waren, konzentrierte sich Wissenschaftstransfer in der öffentlichen Diskussion auf Technologietransfer. Der gradlinige Weg der Vermittlung schien, da man der Ausgangsfakten sicher sein konnte, der allein richtige. Es bedurfte keiner propädeutischen Skrupel. Nur die gesellschaftliche Stimmungslage mußte fallweise bedacht werden. Das aber war eher ein psychotechnisches als ein pädagogisches Problem. Nicht wie Verstehen, sondern wie Akzeptanz erreicht werden kann, war eine Nebenfrage, die den Transfer noch selbst berührte. Die Publizitätswelle, die der Heilsruf vom Wissenschaftstransfer ausgelöst hatte und die das breite Feld der Wissenschaftsvermittlung überschwemmte, ließ an Rezeptionsschwierigkeiten nicht denken. Lebensweltliches Wissen und Alltagswissen, wie sie auf diesem Symposium thematisiert werden, signalisieren denn auch Denkweisen, die vor der Transferwege schon angelegt waren.

Aus der Geschichte ist gemeinhin nur überliefert, die Erwachsenenbildung sei, in den 20er Jahren dieses Jahrhunderts zum ersten Mal zu einer gewissen Eigenständigkeit gekommen, wissenschaftsfeindlich gewesen. Genau besehen, ist damals aber schon das Problem aufgeworfen worden, was uns heute als „Transformierung von wissenschaftlichem und lebensweltlichem Wissen“ beschäftigt. Stichworte wie „Sinnhaltung“, „Denkmotive“ und „Ich-Gesichtswinkel“ waren damals schon geläufig.¹ Kritik wurde allerdings geübt an einem systemimmanenten Denken der Wissenschaft. Was man sich wünschte, war eine Kooperation für eine Volksforschung. Was als Problem erkannt war, dem ist später die Ethnomethodologie nahe gekommen. Damals, in den Anfängen, gab es keine Chancen, Untersuchungsmethoden und -instrumentarien zu erarbeiten. Aber als in den 50er und 60er Jahren eine Zusammenarbeit von Hochschule und Erwachsenenbildung begann, war es bald schon von neuem bewußt, daß bei den Vermittlungsaufgaben die Lebensperspektive und die Aufnahmestruktur der Adressaten ernstzunehmen sind. Ihre Eigenart wurde bei der didaktischen Planung, etwa der Seminarkurse, berücksichtigt.² Man begann die Wirkungschancen zu erkennen, die im Kommunikativen und nicht schon im Transport wissenschaftlicher Erkenntnisse liegen. Rückkoppelungsmöglichkeiten konnten auch die Chance bieten, Verarbeitungshilfen zu geben. Das schloß nicht aus, Erwartungshaltungen von Teilnehmern entgegenzuwirken, beispielsweise wenn sie die Aussagekraft der Wissenschaft überforderten. Der Rekurs auf Entstehungszusammenhänge wissenschaftlicher Einsichten ist auf jeden Fall ein Element des Vermittlungsprozesses. Dabei kann die Komplexität der Probleme, das Vernetzte der Bedingungs- und Wirkungsfaktoren bewußtgemacht werden, damit aber auch die Relativität der Verortungsmöglichkeiten, nichtsdestoweniger auch ihre Notwendigkeit.

Wissenschaftsvermittlung bei Nichtexperten kann nicht als Einbahnstrategie des Lehrens verstanden und praktiziert werden. Dagegen spricht mehreres: die Art der zu

vermittelnden Inhalte, die Erwartungen derer, die mit derartigen Vermittlungsangeboten angesprochen werden, und die anthropologischen Prämissen, die eine solche Aufgabe begründen. Damit soll gesagt sein, geistes- und sozialwissenschaftlichen Gegenständen wäre eine lineare Vermittlung nicht angemessen, denn ihre Relevanz kann von den Teilnehmern unterschiedlich gesehen werden. Unter beiden Aspekten ist das organisierende Moment der Vermittlung weniger die Effektivität, wie beim Transfer, als die Reflexivität. Neue Erkenntnisschritte bleiben so der Problematisierung offen, und zwar generell und nicht nur, wenn es ausdrücklich vorgesehen ist, wie im Falle der Technikfolgenabschätzung, zumal auch hier die Folgen sich nicht gesichert aufreihen und beschreiben lassen würden. Es ist ja nicht nur ein individuelles Abreagieren, wenn von Ganzheit geschwärmt wird. Es hat in den wechselseitigen Abhängigkeiten seinen situativen Kern. Sie verweisen auch auf die anthropologischen Prämissen. Diese machen ihrerseits den Reflexions- und Handlungsbereich deutlich, auf die sich die Vermittlungsprozesse beziehen müssen. Mit diesen Prämissen ist nicht nur das Postulat des Menschen als das Lebewesen, das sich zu sich selbst verhalten kann, gemeint. Dies gibt zwar dem Umgang mit humanwissenschaftlichem Wissen einen eigenen Akzent und begründet seine Reflexivität. Für die Vermittlungsstrategien aber ist noch gravierender der Modus der interpersonellen Wahrnehmung, die Begegnung der Welt als eigene, wenn auch sozialisatorische Rekonstruktion. Lernen ist demnach ein Sich-Verändern von Situationsinterpretationen. Wer aber solche Veränderungen anregen will, muß zuerst einmal von ihrer mentalen Realität ausgehen.³

Probleme der Vermittlung

Welche Schwierigkeiten sich daraus für die Aufgabe der Wissenschaftsvermittlung ergeben, ist offensichtlich. Es ist nicht mit der Abgabe eines Informationspaketes getan, das vom Empfänger aufgenommen und unverändert weitergetragen wird. Von der Aufnahmestruktur der Empfänger geht eine eigene Verarbeitungskraft aus. Je besser sie bekannt wird, desto wirksamer ist dann die Vermittlung. Aber eben diese Antizipation der Verarbeitungsstrukturen erweist sich als das Problem. Bis zu einem gewissen Grade ist hier eine typisierende Vorausschau möglich. Sie kommt aber längst nicht immer an die individuelle Realität heran, zumal man davon ausgehen kann, daß sich in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung, auch der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung, Menschen mit einem hohen Grad an Individualität einfinden. Die dringliche Frage bei der Wissenschaftsvermittlung im Falle nicht speziell präzisierter Nichtexperten ist also, wie Individualitäten gerecht zu werden ist und dennoch etwas nicht Individualitätsgebundenes geplant und auch zum Ankommen gebracht werden kann. Ausschließliches Eingehen auf die Individualitäten wäre eine Beratung, gegebenenfalls zur Therapie übergehend.⁴ Nun werden in Lehrtexten oder Lerngruppen nicht die Individuen alleine in ihrer Individualität angesprochen. Das kann durchaus für sie vorteilhaft sein. Dafür müssen allerdings bei ihnen und beim Vermittlungsangebot gewisse Voraussetzungen erfüllt sein. Mit eben diesem ist die Wissenssoziologie befaßt und ist dieses Symposium beschäftigt. Indes zeigt sich dabei noch eine doppelte Schwierigkeit. Wissenschaft fühlt

sich weniger zu Hause in der Praxisanregung als in der Analyse. Hier aber hat sie es mit verstelltem Bewußtsein, Interpretationsmechanismen oder mit einer black box der Lernvorgänge zu tun. Deshalb bleibt noch viel zu tun.

Nach allem, was hier vorausgegangen ist, kann ich mich auf die didaktischen Probleme konzentrieren. Wenn sie damit zu tun haben, wie Wissenschaftswissen und Alltagswissen, gegebenenfalls auch divergierendes Berufswissen, aufeinander bezogen werden können, so muß man sich vergegenwärtigen, daß hier nicht ein gegenständliches Mehr oder Weniger gemeint ist, sondern eine unterschiedliche Form des Umgangs mit Wissen, unterschiedliche Strukturen der Verarbeitungen sehr allgemeiner Daseinsauslegungen oder auch konkreter Vorstellungen, die mit bestimmten Erscheinungen, Aussagen oder Ereignissen verknüpft werden. Dies will sowohl auf der makrodidaktischen als auch auf der mikrodidaktischen Ebene beachtet sein. Darauf ist zu beziehen, was an didaktischer Reduktion und didaktischer Rekonstruktion auf beiden Ebenen geleistet werden will. Gemeinhin wird die didaktische Reduktion als eine notwendige Konsequenz aus der gespannten Zeit-Stoff-Relation angesehen. Die Fülle des einschlägigen Wissens muß auf das in der vorgegebenen Zeit Verantwortbare verkürzt werden. Neben der Zeit verlangen aber auch Komplexität, Aufnahmevermögen und der Zweck der Vermittlung Reduktionen. Im Idealfall sollte, wenn es um die Bildung Erwachsener geht, dieser Reduktionsprozeß dem Lernenden bewußt werden können. Diese Transparenz gehört genaugenommen zur Teilnehmerorientierung, wird aber und kann aber auch nur selten realisiert werden. Was bei Lehrtexten, bei der Begründung des Aufbaus eingeleitet werden kann, müßte in Lehr-Lern-Gruppen über die Metakommunikation ermöglicht werden. Die aber wiederum wird nach aller Erfahrung nur angenommen, wenn Teilnehmer ihr einen konkreten Sinn abgewinnen können. Daß ein solcher auch in der Begründung des Ausklammerns liegen kann, leuchtet allerdings meist vielen nicht ein.

Die Reduktion auf makrodidaktischer Ebene könnte aus einer Konzentration auf das Wesentliche bestehen, das heißt auf das strukturell Bedeutsame, wovon alles andere selbständig abgeleitet werden kann. Bei entsprechender Konzeption hat man denn auch vom „didaktischen Keil“ gesprochen. Nicht zufällig aber geschah dies vornehmlich in beruflich-technischen Lernfeldern.⁵ Im Falle humanwissenschaftlicher Vermittlungsprozesse jedoch ist eine Facettenvielfalt gegeben, die solcher Art Vereinfachung entgegensteht. Ein anderes naheliegendes Reduktionskriterium, der Verwendungszweck, paßt hier zumindest in seiner groben operationalisierten Form nicht. Problemgerechter erscheint die Orientierung an den Verarbeitungsstrukturen der erwarteten Teilnehmer, denn wenn bei ihnen Lernprozesse in Gang gesetzt werden sollen, müssen die dafür vorhandenen produktiven Voraussetzungen angesprochen und die hinderlichen berücksichtigt werden. Zur Verarbeitungsstruktur gehört aber mehreres: das Vorwissen, der Lerntrainingszustand, der kognitive Stil, um die am häufigsten diskutierten Faktoren zu nennen. Sie sind sowohl für die makrodidaktischen Planungsüberlegungen als auch für die mikrodidaktischen Verfahrensstrategien relevant. Dies gilt auch im Falle der Faktorendimension, die hier anfangs in ihrer Relevanz hervorgehoben wurde, die Deutungsmuster. Mit diesem Faktorenbündel hat es allerdings eine prekäre Bewandnis. Es handelt sich durchweg um Phänomene, deren Einfluß zwar unverkennbar, denen aber

mit traditionellen wissenschaftlichen Methoden nicht ohne weiteres beizukommen ist. Was die Situation so prekär macht, ist, daß es hier um Deutungen der Deutungen geht. Deshalb wird seit einigen Jahren im Rahmen der Fortbildung der Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung die Selbstwahrnehmung so wichtig genommen.

Diese Selbstwahrnehmung gelingt gegenüber den Deutungsmustern, also den impliziten Handlungstheorien, nur sehr begrenzt. Diese sind aber durchaus von steuernder Wirkung. Sie zu erfassen erscheint deshalb als ein vorrangiges Desiderat. Soweit dies versucht worden ist, sehen wir uns jedoch auf dem Erkenntnisweg vor ein grundlegendes Problem gestellt. Ein adäquater Problemzugang ist uns seit der Ausdifferenzierung qualitativer Methoden, d. h. seit der relativen Akzeptanz eines interpretativen Paradigmas, möglich.⁶ Unsere Phantasie wird dadurch angeregt zu erkennen, was im Vermittlungsfeld möglich ist. Verbindliches im Sinne berechenbarer Übertragbarkeit bekommen wir damit allerdings nicht gesagt. Der pädagogisch Tätige wird dies kaum als einen Nachteil empfinden. Zugleich werden aber immer noch und teilweise wohlbegründet Ansprüche nach Maßstäben der traditionellen Standards gestellt. Der Versuch, sie zu erfüllen, führt indes von dem Realitätstypus der Vermittlungsprozesse weg. Es wird dann eine Art von Präzision als Forschungskonstrukt präsentiert, von der man als Kondensat nicht weiß, was es für den Prozeßcharakter des Vermittelns bedeutet. Dies passiert durchaus auch dann, wenn das Forschungsinteresse auf die impliziten Handlungstheorien gerichtet ist.⁷ Deren Struktur kann aber nur dann in den Blick kommen, wenn man ihrer Tiefendimension gewahr wird, wenn Lesarten freigegeben werden. Dann erst kann eine Übung der Selbstwahrnehmung beginnen. Nur dann kann es auch zu einer Selbstkontrolle der Vermittler kommen, die es ihnen erlaubt, etwas von ihrer eigenen Wirkung zu erkennen und darauf zu reagieren. Die Sensibilität für die unbeabsichtigten Steuerungen des wissenschaftsdidaktischen Vorgehens gewährleistet dann, den für die Wissenschaftsvermittlung unvermeidlichen hermeneutischen Zirkel bewußt zu halten.

Diese Reflexivität ist zudem Voraussetzung für ein anderes Kriterium einer Wissenschaftsdidaktik für Nichtexperten, das Lernen des Achtens auf die Wechselwirkungen von Erkenntniszielen, Forschungsmethoden und Forschungsergebnissen. Wenn nun aber die Intention der jeweiligen Aktivitäten zur Wissenschaftsvermittlung und die Deutungsmuster der Adressaten in Beziehung zueinander gesetzt werden sollen, dann hat gerade hier Forschung wenig als Antwort zu bieten. Auf interpretativem Weg haben wir zwar fundierte Annahmen darüber, wie das Verhältnis von Wissenschaftswissen und Alltagswissen zu sehen ist. Und dies wurde hier auch schon erörtert. Im übrigen wissen wir aber bei der Vorliebe der Forschung für die Arbeiterbildung wenig über die Deutungen, mit denen einzelne Inhaltsfelder besetzt sind. Das gleiche gilt für die Art ihrer Differenzierbarkeit. So bleibt als Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen nur die Beobachtung, daß ein Hauptunterschied zwischen Wissenschafts- und Alltagswissen in dem gewohnten oder gestörten Umgang mit Abstraktionen besteht. Demnach ist offensichtlich eine zentrale Frage, wie Fallwissen und Regelwissen zu einer wechselseitigen Ergänzung geführt werden können. Dies ist nicht mit der Anreicherung des wissenschaftlichen Duktus durch Beispiele getan. Beobachtungen im Bildungsurlaub zeigen nämlich, daß es nicht darum geht, einen verstehenden Nachvollzug punktuell zu unter-

stützen.⁸ Wenn Lehrende mit dem, was sie sagen, ohne Resonanz bleiben, liegt es vielmehr daran, daß die Ebene des abstrahierenden Verstehens zu beschreiten verweigert wird, weil der Nutzen der Anstrengung unverständlich bleibt. Im Gegenteil, es verstärkt sich der Eindruck, daß das abstrahierende Reden von den eigenen Interessen ablenken soll.

Abstrahierendes Verstehen als Relevierungshilfe

Man kann einwenden, die hier herangezogenen Beispiele aus dem Bildungsurlaub hätten Wissenschaftlichkeit mit der Ankündigung und Planung nicht intendiert und das Problem gelte für eine explizite wissenschaftliche Weiterbildung nicht. Indes ist die Abstraktionsverweigerung die Kehrseite einer Wissenschaftsgläubigkeit. Dieser begegnet man heute im Vergleich zu früher nur noch selten. Im Grunde kommt sie aber immer noch dann zum Vorschein, wenn klare Handlungsanweisungen von der Wissenschaft erwartet werden. Wenn diese nicht gegeben werden können, dann liegt es an der Komplexität dessen, womit Wissenschaft befaßt ist. Nichtexperten tendieren aber zu der Erwartung, daß Wissenschaft sie gerade von dieser Komplexität verschonen oder befreien kann. Vor dieser wird immer wieder ins Konkrete ausgewichen, ohne über die Mittel zu verfügen, sie vergleichen zu können. Dieses aber müßte wissenschaftliche Weiterbildung vermitteln. Das kann aber nur gelingen, wenn man sich der Abstraktion zu bedienen weiß. Im Bereich des Berufswissens geschieht das meist ganz selbstverständlich, ohne sich dessen bewußt zu sein. Deshalb treten aber auch die Sperren ein, wenn sie wirklich gelernt sein wollen. Was daher versucht werden muß, ist vor allem ein Zweifaches: den Entstehungsprozeß von Abstraktionen bewußt zu machen und Perspektivenverschränkungen zu vergegenwärtigen. Mit dem zweiten ist ein Weg vom Kasuistischen zum Exemplarischen angezeigt. Das Verhältnis von Betroffenheit und Strukturbestimmendem kann hier reflektiert werden. Es lassen sich Verflechtungen und mögliche Entfaltungen zum Zwecke des Durchblicks vorstellen. Es können sogar Theorien gewonnen werden, die es erlauben, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, was an dem Komplizierten, dem man begegnet, in der Natur der Sache liegt und was von Menschen gesellschaftlich bedingt ist.

Noch gravierender erscheint der erste Aspekt, denn man kann sagen, die Modalitäten, wie es zu Abstraktionen kommt, machen die Unterschiede zwischen dem Wissenschaftswissen und dem Alltagswissen aus. Während nämlich Wissenschaft Abstraktionen als Generalisierungen auf der Ebene von vorausgegangenem Explikationen eines Faktorengeflechts vollzieht, leistet Alltagswissen Abstraktionen unter Weglassen der Ausfaltung von Implikationen. Es bleibt undurchsichtig, wo sie herkommen, wie sie zustande gekommen sind. Der Fall bestimmt, was als allgemein gilt, die Subsumtionen werden nicht bewußt. Diese machen hingegen beim Wissenschaftswissen die Denkarbeit aus, und der Fall geht dann in der Verallgemeinerung auf. Die Unumgänglichkeit der Abstraktionen rührt daher, daß in jedem Fall Komplexitätsreduktionen notwendig sind. Ihre Modalitäten werden aber nur selten reflektiert. In dem einen Fall sind sie von einem systematischen Vorgehen unter Beachtung der Interpretationsvielfalt bestimmt,

im anderen Fall sind sie als spontan zu kennzeichnen, unter dem Druck einer sich aufdrängenden Situation vollzogen, aber auf Erfahrung gestützt. Die Annäherung der Abstraktionstypen ist nur möglich, wenn Transformationsfähigkeit und Abstraktionsphantasie gefördert werden. Die Vermittlungsprobleme entstehen nicht durch die Fülle der Wissensanreicherung, sondern durch die unterschiedliche Struktur der Wissensbestände. Was Schwierigkeiten bereitet, ist der Nachvollzug unterschiedlicher Strukturen, die Nötigung zur Rekonstruktion von Wechselbeziehungen, das Erkennen von funktionalen Äquivalenzen und Unvereinbarkeiten. Die Problematik besteht also darin, wie bei unterschiedlichen kognitiven Stilen eine Verständigung erreicht werden kann.

Man hat denn in jüngster Zeit auch von unterschiedlichen Rationalitätstypen gesprochen, die im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung zueinander geführt werden müssen. Wenn dabei für einen gleichberechtigten Austausch plädiert wird, so ist dies zu verstehen als Reaktion auf ein technologisches Transferverständnis. Es darf aber nicht übersehen werden, daß beide Rationalitätstypen unterschiedliche Funktionen erfüllen. Ein gegenseitiges Ersetzen oder Aufweichen führt also zu nichts. Wenn heute allenthalben von der Gleichberechtigung der Wissensformen und Rationalitätstypen gesprochen wird, so beinhaltet das keine Gleichwertigkeit gegenüber jeglicher Aufgabe. Die Strukturen des wissenschaftlichen Wissens korrespondieren mit einer anderen Dimension der Wirklichkeit als das Alltagswissen. Sich von ihm aufgabenspezifisch distanzieren zu können, will deshalb gelernt sein. Dazu ist wissenschaftliche Weiterbildung da. Damit sind allerdings auch die Schwierigkeiten signalisiert. Denn die verschiedenen Rationalitätstypen gehen auf unterschiedliche Realitätssichten zurück. Dies will bei der didaktischen Reduktion und Rekonstruktion, bei Auswahl und Arrangement beachtet sein. Sie sollten darauf angelegt werden, Relevierungshilfen zu geben. Denn daß in dem, was Wissenschaftsvermittlung zu bieten hat, Relevantes steckt, kann durchweg angenommen werden. Nach aller Erfahrung erweist es sich jedoch als nicht selbstverständlich, dieses zu entdecken. Die Relevierungsreflexion ist neben der methodenkritischen Reflexion das, was im Eifer des Wissenschaftstransfers technologischer Machart meist vergessen wird, aber als Ergebnis didaktischer Vorüberlegungen nicht vergessen werden sollte. Das gilt gerade dann, wenn es zu produktiver Transformation kommen und wenn das Ziel, das selbständige Weiterlernen über den organisierten Fall hinaus, erreicht werden soll.

Als vorläufiges Resümee kann man so ein Paradox formulieren: Bei den Schwierigkeiten auf der Lehrseite einer Wissenschaftsvermittlung kann Wissenschaft in traditionellem Sinn, zumindest zur Zeit, wenig helfen. Das hat allerdings zum Teil auch nicht zeitbedingte Gründe, die vielmehr in der Struktur der Aufgabe und in dem Selbstanspruch der Wissenschaft bedingt sind. Hierin ist wohl auch ein Grund u.a. zu sehen, warum man sich bisher um didaktische Reflexionen wenig bemüht hat. Damit wird aber ein unglücklicher Zirkel des Mißverstehens von Forschung wirksam. Allerdings war bisher hier vornehmlich unter makrodidaktischem Aspekt gedacht worden. Wenn wir die Aufmerksamkeit nunmehr auf die mikrodidaktische Ebene wenden, könnte die Situation eine andere sein. Gehen wir von Planungsüberlegungen zu Interpretationsbeobachtungen über und fassen die unmittelbare Lehr-Lern-Situation ins Auge, können auch andere Forschungsansätze Aufschlüsse geben. Es ist dann nämlich nach den

konkreten Verstehensschwierigkeiten von Nichtexperten bei der Wissenschaftsvermittlung zu fragen. Allerdings müssen wir feststellen, daß auch diese so selbstverständlich nicht zu identifizieren sind. Die Aussagen, die das DIFF von Funkkollegteilnehmern erhoben und veröffentlicht hat, sind zwar in vieler Hinsicht exemplarisch und können bei anderen Untersuchungen oder in Gesprächen in ähnlicher Weise nachgelesen oder gehört werden.⁹ Die wirklichen Probleme decken sie deshalb noch nicht ab. Es ist auffallend, wie durchweg auf die Hindernisse bei der Lernorganisation hingewiesen wird. Damit werden die Lernschwierigkeiten nach außen verlagert, und die Binnenprobleme kommen nicht zur Sprache. Verstehensschwierigkeiten im engeren Sinne scheint es nicht zu geben, obwohl sehr wohl bei Umfragen Pauschalurteile über zu schwierige Lernstoffe getroffen werden. So sind auch hier einige Vorüberlegungen nötig, um sich ein Bild von der Problematik machen zu können.

Im Hintergrund steht ein Tabu: Über interne Lernschwierigkeiten wird nicht gesprochen, denn es gibt sie gar nicht. Was Beschwer macht, sind äußere Umstände und Unsicherheiten, wie die Lernorganisation anzulegen ist. Dafür aber kann man sich Rat holen, und bezeichnenderweise bieten denn auch die zahlreichen Handbücher für den Hausgebrauch des Lernens vornehmlich Hinweise auf Lerntechniken und auf praktische Arrangements. Die leidige Tatsache, daß für uns Lernen und Denken in einer black-box vor sich geht, wird hier genutzt, um sich auch blind nach innen zu stellen. Die Tabuierung hat ein gutes Dritteljahrhundert überstanden, denn es drang Anfang der 60er Jahre mit der aus den USA kommenden Parole: Der Mensch kann alles lernen, wenn sein Lernen nur richtig organisiert wird. Seitdem liegt alles bei den Lehrern oder dem eigenen Antrieb oder an der mangelnden Organisationsfähigkeit für die Selbstlernprozesse. Daß jemand bekennt, bestimmte Denkopoperationen nicht vollziehen zu können, kommt kaum vor. Wenn jemand sagt, ich bin nicht motiviert, klingt das eindrucksvoll. Die Frage, warum jemand etwas nicht „kapiert“, wird in alle möglichen Richtungen verfolgt, derzeit vor allem auf der Beziehungsebene und zu frühen Frustrationen, nur nicht in den eigenen Kopf. Das wird als Entlastung empfunden, ist es aber nur auf kurze Zeit. Und es gibt inzwischen hinreichend Untersuchungen, die signalisieren, daß kognitive Prozesse unabhängig von allen Umweltbedingungen individuell unterschiedlich ablaufen, unterschiedliche subjektive Initiativen dabei eingebracht werden und damit auch kognitive Sperren gegenüber Operationsanforderungen auftreten können. Nicht zuletzt dürfte das der Fall sein, wenn Nichtexperten sich einem wissenschaftlichen Erkenntnisbereich zuwenden, der eine ihm eigene Wissensstruktur ausgebildet hat. Indizien gibt es dafür auch in Untersuchungen des DIFF. Daran möchte ich anknüpfen, um der Art der Schwierigkeiten im Vermittlungsprozeß auf makrodidaktischer Ebene noch weiter nachgehen zu können.

Alarmierende Forschungserfahrungen

Ich brauche hier nicht näher zu erläutern, in welcher Weise in den Untersuchungen des DIFF vornehmlich über das Textverstehen, aber auch im Hinblick auf eine allgemeine Wissenspsychologie ein holistisches Konzept gegenüber einer additiven elementarischen

Sichtweise vertreten wird und inwiefern im Leseverstehen ein aktiver, den Text verarbeitender und aneignender Vorgang gesehen wird. Ich meine, daß man diesem Konzept voll zustimmen kann, wenn man etwas über produktive Formen des Lernens sagen will. Zu bedenken ist aber, wie weit eine aktive Konstruktion einer kohärenten Bedeutungsstruktur als Fähigkeit bei den erwachsenen Lernern verbreitet ist. Gerade wenn man die Lerner-Text-Interaktion für wichtig hält, kommt man an der Beobachtung nicht vorbei, daß sich an dieser Anforderung „die Geister scheiden“. Es werden eben viele kognitive Operationen verlangt. Eine mentale Repräsentation, von der Inferenzen ausgehen können, muß ja erst einmal angelegt sein. Und eine weitere Schwierigkeit: Das Vorwissen will ja nicht generell mobilisiert werden, sondern dann, wenn es passend ist. Wie aber kommt es zum Vorwissen des Passenden, so könnte man weiter fragen. Es läuft so alles auf die Einsicht hinaus, daß das holistische Konzept des Textverstehens optimal ist, man aber realiter mit einem defizienten Modus des Lernens rechnen muß. Die Frage ist deshalb, ob damit zwei Standards von Lernwelten signalisiert sind oder wie Übergänge zwischen den beiden geschaffen werden können. Dafür müßten die Schwierigkeiten eben doch identifiziert werden. Soweit dies wiederum anhand mir bekannter DIFF-Materialien möglich ist, möchte ich dies versuchen.

Ich zitiere dazu zuerst einmal einen Satz aus dem Forschungsbericht 39 (S. 45), der sinngemäß auch schon im Bericht 28 (S. 16) vorkommt: „Voraussetzung für eine Verknüpfung der gerade focussierten Textstelle mit einer früheren Textstelle ist ja, daß der betreffende Bezugspunkt im bisher gelesenen Text überhaupt erkannt wird bzw. daß sich die betreffenden Propositionen im Arbeitsgedächtnis befinden. ... Deshalb ist eine wesentliche Frage für den Prozeß der Kohärenzbildung, in welcher Form und in welchem Umfang das bisher Gelesene aktuell mental verfügbar ist“¹⁰. Eben dieses Ausmaß der Verfügbarkeit bestimmt den Grad der Lernfähigkeit im konkreten Fall. Entscheidend ist aber offenbar nicht einmal, wie viel an Wissen vorhanden ist, sondern ob man den Bezugspunkt beim neu zu Lernenden erkennt. Die Nähe zu der auf der makrodidaktischen Ebene geforderten Relevierungsfähigkeit ist offensichtlich. Was ich hier zitiert habe, steht im Kontext eines Forschungsberichts. Es geht dann weiter nach dem Muster, nach dem ein Forschungsbericht aufgebaut ist, über Inferenzen bei der Kohärenzbildung, über Auswirkungen des Textaufbaus usw. Wer mit Erwachsenenbildung, wissenschaftlicher zumal, befaßt ist, bleibt aber zuerst einmal mit einem Schwindelgefühl bei dem Zitat zurück. Da ist mit schlichten Worten gesagt, was die Misere eines jeden Vermittlungsversuchs ausmacht. Dabei geht es nicht nur darum, Bezugspunkte als solche zu erkennen, sondern es kommt darauf an, passende zu finden. Werden statt dessen falsche Bezüge hergestellt, ist dies nach unseren Sprachgepflogenheiten ein Kennzeichen von Halbbildung.

Wie leicht man nach dem Falschen greifen kann, wird im Text wenige Seiten weiter deutlich. Auf S. 52 heißt es: „Mentale Modelle entsprechen insofern dem, was in der Handlungsregulationstheorie als operative Abbildsysteme bezeichnet wird (Hacker 1973; Österreich 1981; Volpert 1980/83).“ Daß dieser Satz dort steht, ist eine große Leistung. Ein in der Struktur ähnlicher Satz müßte sich fast in jeder humanwissenschaftlichen Veröffentlichung finden lassen. Dies ist aber nicht der Fall. Für den Nichtexperten mag dies zuerst erleichternd sein, denn ein Satz wie der obige muß ihn zuerst einmal

verwirren. (Warum müssen die denn immer neue schwierige Wörter erfinden?) Daraus folgt, daß eine Interpretation des Wortes „entsprechen“ nötig ist. Daß eine solche Interpretation wiederholt fallweise geschieht, wäre gut, denn mit dem Phänomen des Entsprechens haben wir es in den Humanwissenschaften häufig zu tun, zugleich aber auch mit einer hemmungslosen Willkür in der Okkupation von Begriffen. Wie soll jemand, der sich nicht innerhalb der „scientific community“ bewegt, erkennen, was hier ein Kontingenzproblem ist und was eines der Willkür? Was mit ihr möglich ist, lassen gerade Begriffe dieser Veranstaltung drastisch erkennen. Wer vor zwei Jahrzehnten pädagogische Expertin war, dann aus allem ausgeschieden ist und jetzt bei der Veranstaltung, beispielsweise einer Seniorenhochschule, mitmachen will, wäre irritiert, denn Transfer war zu ihrer Studienzeit noch ein anderer Vorgang bzw. ein anderes Potential, nämlich die Übertragbarkeit. Hätte besagte Teilnehmerin bei ihrem Studium auch noch etwas von Philosophie mitbekommen, würde sie sich außerdem darüber wundern, wie die Soziologen den Lebensweltbegriff vereinnahmt und verdinglicht haben.

Wenn die Verstehensfähigkeit von dem Erkennen von Bezugspunkten abhängt, ist ein terminologischer Wildwuchs, wie er in den Humanwissenschaften Blüten treibt, besonders mißlich. Wenn schon Definitionen oftmals keine angemessenen Mittel des Identifizierens von hier einschlägigen Sachverhalten sind, wäre eine begriffliche Disziplin erst recht am Platze. Der Nichtexperte ist der verbalen Beliebigkeit hoffnungslos ausgeliefert, und es darf nicht verwundern, wenn er auf einer konkretistischen Grundhaltung beharrt, Abstraktionen aber als Blendwerk ansieht. Dabei wäre ein souveränes Umgehen-Können mit den Abstraktionshierarchien eine sehr gute Hilfe für das Nachvollziehen von wissenschaftlichen Vermittlungsprozessen. Den Wechsel über die Abstraktionsebenen mitvollziehen zu können käme dem Verständnis vielfältig zugute. Es wäre dann auch leichter, mit dem kardinalen Problem fertigzuwerden, daß jegliche Vermittlung linearen Charakter hat, das Vermittelte aber eher als ein Netzwerk zu verstehen ist. Es ist zwar treffend gesagt: „Das Verstehen eines Textes besteht insofern darin, daß der Leser anhand einer äußerlich vorgegebenen linearen Struktur in seinem Kopf eine Netzwerkstruktur rekonstruiert.“¹¹ Diese Rekonstruktion aber verlangt ein topisches Potential, eine Verortungsfähigkeit, die selten explizit gelernt wird. Mit ihr könnte sich das Lernen des Lernens mehr befassen. Es könnte dann auch eher der Stellenwert eines „höheren Inklusionsniveaus“¹² für das Lernen erkannt werden. Dessen Bedeutung könnte vielleicht aber auch begreiflich machen, warum Menschen im Bereich ihres Berufes sehr wohl auf einem hohen Abstraktionsniveau argumentieren, aber dieses ansonsten kritisieren.

„Verstehen heißt immer Zusammenhänge herstellen.“ Auch das ist ein Zitat. Es ist eine prägnante Formulierung für die kognitive Leistung, die hier verlangt wird. Und kurz danach, so daß deutlich wird, welche Schwierigkeiten damit verbunden sind, ist von den „in der Literatur vorfindbaren Varianten des Bedeutungsbegriffs“¹³ die Rede, was schon vorher konkretisiert wurde mit Bemerkungen wie „Die Bedeutung eines Zeichens kann sich demnach situationsspezifisch konstruieren“ (S. 12). Alles dies ist unstrittig, jedoch ist das Gesagte schwer zu realisieren. Aber vielleicht berührt das die Adressaten einer Wissenschaftsvermittlung gar nicht, denn selbst bei den studentischen Versuchspersonen der Forschungsprojekte des DIFF wurde ein „metakognitives Defi-

zit“ festgestellt. Manche Ergebnisse lassen auf eine geringe Sensibilität für unterschiedliche Textstrukturen schließen.¹⁴ An anderer Stelle wird von einem „diagnostischen Vakuum“ bezüglich der eigenen Lernprozesse gesprochen. All dies verwundert den nicht, der Erfahrungen in der Praxis kommunikativer Erwachsenenbildung hat, wenn unter metakognitivem Wissen zutreffende Annahmen über die eigenen Lernvoraussetzungen und eben stimmige Annahmen über die Abhängigkeit des Verstehensprozesses von diesen Voraussetzungen verstanden werden. Auf die verfügbaren Verarbeitungsstrukturen kommt es in der Tat an. „Der Lernende wählt – rationales Entscheidungsverhalten vorausgesetzt – aus dem Repertoire von Verarbeitungsstrategien jeweils diejenigen Strategien aus, die ihm unter den gegebenen Bedingungen am effizientesten zu sein scheinen.“¹⁵ In diesem Zitat wird ein Lernender angenommen, der aus seinem Fundus verschiedene Möglichkeiten bewußt situationsbezogen wählen kann. Das ist aber nur bei Lernenden der Fall, die keiner Anleitung bedürfen. Für alle anderen stützen die Untersuchungen vielmehr die Annahme einer Abhängigkeit von sedimentierten Schemata.

Typen des Lernhandelns und Grenzen des Inferenzpotentials

Wenn man sich an die frühere Diskussion über die Formen kognitiver Stile erinnert, kommt einem eine spezifischere Auslegung des holistischen Konzepts in den Sinn. Mit kognitivem Stil sollten die Arten des Umgangs mit Lernanforderungen und die Modalitäten der Informationsverarbeitung, die in starkem Maße den Lernerfolg bestimmen, umschrieben werden. Mit dem Begriff wird darauf verwiesen, daß Lernverhalten von einer Kombination von Antriebskräften gesteuert wird. Zu diesen gehört neben den sozialen und affektiven Faktoren auch das kognitive Potential, das allerdings nur in Wechselwirkung mit den schon ausgebildeten kognitiven Strukturen entfaltet werden kann. Von kognitiven Stilen zu sprechen setzt voraus, ein mentales Handeln anzunehmen, das als Denkooperation für das Lernen von ausschlaggebender Bedeutung ist. Diese Denkooperationen, die vor allem für die Durchgliederung des zu Lernenden wichtig sind, können von unterschiedlicher Intensität und Souveränität sein. Beobachtbar wird der kognitive Stil vordergründig an der Art und Weise, wie Lernende an ihre Aufgabe herangehen. Das kann zupackend oder vorsichtig geschehen. Das Alltagsdenken läßt hier auf Charaktereigenschaften schließen. In Wahrheit hängen die Angehensweisen aber mehr von den kognitiven Strukturen ab, also von dem, was der einzelne für die Verarbeitungsaufgabe schon mitbringt oder in sie einbringen kann. Daß sich dabei kognitive und affektive Momente durchdringen, hat Helmut Skowronek einmal in die saloppe, aber treffende Formel gebracht: „Je mehr und je genauer und in je weiterem Bereich jemand Bescheid weiß, um so neugieriger wird er.“ Lernenergie ist nicht zuletzt Produkt des Vorwissens, wenn dieses Vorwissen die Erfahrung vermittelt hat, wie man sich Wissen erwerben kann. Das Wie ist dabei entscheidend und verweist auf unterschiedliche kognitive Stile.¹⁶

Für unser Thema ist vornehmlich die Unterscheidung zwischen Feldabhängigkeit und Feldunabhängigkeit beziehungsreich. Wenn nämlich der Zugriff auf den Lerngegen-

stand für die Lernleistung entscheidend ist, dann ist es auch die Art dieses Zugriffs. Nun kann die Aneignung von zu Lernendem mehr über einzelne Inhalte erfolgen oder vornehmlich über das Erfassen von Bezügen, die diese Inhalte in Relation zueinander bringen. Damit ist angedeutet, an welchen Prozessen die alte, schlichte Unterscheidung zwischen mechanischem und einsichtigem Lernen orientiert war. Wenn dann im Zuge der Präzisierung und Differenzierung datenorientiertes und strukturorientiertes Lernen auf den Enden einer Skala von möglichen Lernstrategien ausgemacht wurden, so waren damit die aktiven Momente im Lernprozeß betont worden. Dieses sortierende Moment der Lernleistung ist aber auf unterschiedliche Dimensionen des zu Lernenden gerichtet. Damit gerät auch der Lernerfolg verschiedenartig. Erst bei strukturorientiertem Lernen entsteht die Zuordnungsfähigkeit, die mit großen Wissensmengen fertigwerden läßt, weil sie die hierarchische Struktur darin zu nutzen weiß, weil sie eine souveräne Verwendung von Rückbezügen erlaubt. Zugespitzt formuliert: Ein kognitiver Stil, der nicht nur Einzeldaten erfaßt, sondern ihren Stellenwert zu beurteilen vermag, läßt auch erkennen, was man vergessen darf. Er erhöht damit die Lernkapazität.

Die tägliche Beobachtung von Lernenden und insbesondere von Lesegewohnheiten führt darauf, diese unterschiedlichen kognitiven Stile als Typen des Lernhandelns zu verstehen und dabei ein sinnvorwegnehmendes, antizipierendes, generalisierendes und ein kasuistisch-additives Lernen zu unterscheiden.¹⁷ Auf diesem realen Interpretationshintergrund wird erkennbar, daß in der holistischen Verstehentheorie ein normatives Moment steckt. Gerüste der Verstehens- und Behaltenshilfe herzustellen will erst gekonnt sein. Dies ist an einen Lerntypus gebunden, der ein Lernangebot gedanklich übergreifend zu organisieren vermag. Wer diese Art von Lernpotential nicht mitbringt, wird bei der Beteiligung an wissenschaftlicher Weiterbildung große Mühe haben und dann Außenfaktoren als Gründe für das Wiederaufgeben finden. Genau besehen sind sie aber anderer Art. Die Tatsache, und nun beziehe ich mich wieder auf DIFF-Forschungen, daß „eine Wissensstruktur aus einem hierarchischen System von unterschiedlichen Repräsentationsebenen besteht“ (29, S. 41), wird gar nicht gesehen und kann deshalb für das Lernen nicht genutzt werden. Lernenden, die nichts anderes als ein datenorientiert additives Vorgehen kennen, erscheinen Inferenzen nicht als eine mögliche Lernstrategie. Beim Lesen fühlen sie sich an ein sequenzielles Vorgehen gebunden. Sie werden dann dabei nicht weit kommen, denn mancher Satz läßt sich erst angemessen verstehen, wenn man die nächsten zur Kenntnis genommen hat. Bei der Einführung der programmierten Instruktion wollte man Texte so aufbauen, daß ein Verstehen in der Schritt-für-Schritt-Folge möglich war. Dabei blieb aber die Mehrdimensionalität ausgeschlossen. Hilfreich wäre im Gegenteil am ehesten eine Wissenschaftsdidaktik, die den Prozeß der Reduktion und Rekonstruktion so aufbaut, daß die Abstraktionstreppe im einzelnen verfolgt werden kann, daß alle Bezugspunkte transparent werden, daß der Wechsel der Repräsentationsebene ausdrücklich trainiert wird. Selbst dann aber wird der Kreis des Vermittelbaren stark eingeschränkt.

Man mag einwenden, daß solche Beispiele von Lernstarre aus der Erfahrung einer Erwachsenenbildung kommen, die möglichst jeden erreichen will oder muß, nicht aber aus der wissenschaftlichen Weiterbildung. Indessen können auch in dieser tendenziell

Probleme der hier angesprochenen Art auftreten. Zwei mögliche Beispieltypen seien hier genannt, zum einen die Beobachtung von Lernplateaus, die Erfahrung also, daß ein schnell voranschreitendes Lernen unvermittelt ins Stocken kommt, daß es nicht mehr weitergeht, kein Lernfortschritt mehr zu erkennen ist. Es sollte sich lohnen, der Vermutung nachzugehen, ob dies und warum dies mit den notwendig werdenden Wechseln einer Repräsentationsebene zu tun hat. Der zweite Beispielfall ist, wenn von Naturwissenschaften und Technik Sozialisierte sich humanwissenschaftlichen Themen bzw. Lektüren zuwenden. Es wird dann nämlich eine andere Art der Relationierung beim Lernen gefordert, als sie gewöhnt sind. Im übrigen sind hier bei den Lernsperrern nicht nur kognitive Momente wirksam. Was bei einem Sich-Beschränken auf datenorientiertes additives Lernen vor allem nicht entwickelt wird, ist das, was Wolfgang Schnotz die „Wartetoleranz“ nennt.¹⁸ Diese erweist sich als eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Entfaltung der Lernfähigkeit. Gerade weil heute ihr aktiver Aneignungscharakter betont wird, muß ausdrücklich darauf aufmerksam gemacht werden. Es steht dazu nicht im Widerspruch, wenn man sagt, es lernt jemand um so mehr, je länger er auf den Lernertrag warten kann. Diese Wartetoleranz wird derzeit kaum geübt. Die methodischen Empfehlungen sind eher gegenläufig. Komplexe Zusammenhänge können ohne Geduld aber nicht ausgelotet werden. Es bleibt bei einem Erledigungslernen. Wenn der Nichtexperte an dieses gewöhnt ist, wenn er den Sinn von Umwegen nicht einzusehen gelernt hat, wenn seine Wissensaneignung unter dem Druck von sich selbst erfolgt, etwas sofort und genau und immer für einen bestimmten Zweck zu lernen, dann wird es ihm schwerfallen, Angeboten der Wissenschaftsvermittlung zu folgen, dann erscheint ihm das, was angeboten wird, zu schwierig, zu abstrakt, d.h. aber, es werden für ihn keine Bezugspunkte erkennbar.

Ist ein solcher Versuch der differenzierenden Auslegung des holistischen Ansatzes berechtigt? Ist die Wendung zum Graduellen, zu individuellen Variablen vertretbar? In einzelnen Fällen gehen die DIFF-Untersuchungen vergleichend auf das Verhältnis von Lernern mit höheren und niederen Lernvoraussetzungen ein. Das geschieht aber mit einem anderen Aspekt als dem hier angesprochenen. Immerhin finde ich da zumindest nichts, was meiner Auslegung entgegensteht. Auch noch auf die Strukturierungshilfe reagiert man unterschiedlich. Nun ist mit meiner Akzentuierung von Forschungsergebnissen nichts weiter intendiert, als daß die Frage weiterverfolgt werden sollte, was daran hindert, sich als Lernender entsprechend den holistischen Einsichten zu verhalten. Ich will damit sagen, es sollte auf die Unterschiedlichkeit der Inferenzpotentiale bei den einzelnen Subjekten hingewiesen werden und daß diese zu didaktisch-methodischen Konsequenzen für die Wissenschaftsvermittlung anregen könnte. Jedenfalls könnte Wissenschaftsdidaktik über den Fall hinaus etwas bewirken, wenn sie Wege und Mittel der Förderung des Inferenzpotentials aufzeigen kann. Das wird nicht einfach sein, denn die Spannweite der Voraussetzungen ihrer Adressaten ist beträchtlich. Zwischen antizipierenden Schemata und naiven mentalen Modellen bestehen schwer überbrückbare strukturelle Unterschiede. Sie deuten die Skala der Vermittlungsprobleme an. Strukturierungshilfen tun auf jeden Fall not, und zwar nicht nur und nicht so sehr als Techniken des Lesens und Lernens, sondern als Suchhilfe für Bezugspunkte auf der mikrodidaktischen Ebene sowie für Relevierungen auf der Makroebene.

Anmerkungen

- ¹ Näher ausgeführt in: Tietgens, H.: Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart. Frankfurt/M. 1983, S. 35-45, und Tietgens, H.: 25 Jahre PAS, 1957-1982, mit einem Rückblick auf die Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung 1927-1933. Frankfurt/M. 1982.
- ² Rügenapf, H.: Zur Theorie und Praxis der Seminarkurse. In: Zentralstelle für Weiterbildung der Georg-August-Universität Göttingen (Hrsg.): Universitäre Erwachsenenbildung in Niedersachsen. Göttingen 1983; Strzelewicz, W.: Aufklärung in der Demokratie. In: Zentralstelle für Weiterbildung der Georg-August-Universität Göttingen (Hrsg.): 30 Jahre Seminarkurse. Göttingen 1986.
- ³ Dazu im einzelnen: Laing, R. D. u.a.: Interpersonelle Wahrnehmung. Frankfurt/M. 1971; Heider, F.: Psychologie der interpersonalen Beziehungen. Stuttgart 1977; Laucken, U.: Naive Verhaltenstheorien. Stuttgart 1972; Berger, P. L./Luckmann, Th.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt/M. 1971; Blumer, H.: Der methodische Standard des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd. 1. Reinbek 1973. Auf die Erwachsenenbildung bezogen: Tietgens, H./Gieseke, W.: Forschungsinnovationen für die Erwachsenenbildung. In: Pöggeler, F./Wolterhoff, B.: Neue Theorien der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1981; Arnold, R.: Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1985; Kade, S.: Methoden des Fremdverstehens. Bad Heilbrunn 1983.
- ⁴ Zu den Abgrenzungs- und Überlappungsproblemen vgl. Schmitz, E.: Zur Struktur therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns. In: Schlutz, E. (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn 1983, sowie Mader, W.: Individualität als soziales Problem von Bildung und Therapie. In: Tietgens, H. (Hrsg.): Wissenschaft und Berufserfahrung. Bad Heilbrunn 1987
- ⁵ Zur Relevanz für die Erwachsenenbildung: Weinberg, J.: Didaktische Reduktion und Rekonstruktion. In: Schulenberg, W.: Transformationsprobleme der Weiterbildung. Braunschweig 1975.
- ⁶ Vgl. Anm. 3. Als jüngste Problemendarstellung: Schütze, F.: Symbolischer Interaktionismus. In: Ammon, U./Dittmar, N./Mattheier, K. J.: Soziolinguistik. Berlin 1987.
- ⁷ Für die Lehrforschung ist es beispielsweise weitgehend kennzeichnend, daß die Befunde ausdrücklich oder verdeckt einer Polarisierung zugeordnet werden, die Innovatives und Konventionelles einander gegenüberstellt. Ein solches Vorgehen verliert nicht schon dadurch seine Problematik, daß verfahrenstechnische Absicherungen an klassischen Standards angestrebt werden.
- ⁸ Das kommt besonders deutlich in den Untersuchungen zum Ausdruck, die von Kejcz, Y. u.a. in den Bänden IV-VIII des sog. BUVEP-Endberichts dokumentiert sind, Heidelberg 1979 bis 1981, kritisch kommentiert bei Tietgens, H.: Perspektiven einer Weiterbildungsforschung. In: Unterrichtswissenschaft 2 (1984).
- ⁹ Kucklick, P./Belo, E./Friedrich, H. F./Mandel, H.: Analyse von Lernproblemen im angeleiteten Selbststudium Erwachsener. DIFF-Forschungsbericht 25 (1984).
- ¹⁰ Schnotz, W.: Kohärenzbildung beim Aufbau von Wissensstrukturen mit Hilfe von Lehrtexten. DIFF-Forschungsbericht 39 (1986).
- ¹¹ Schnotz, W.: Textaufbau und Kohärenzbildung. DIFF-Forschungsbericht 24 (1984) S. 5.
- ¹² Ebenda S. 12.
- ¹³ Vgl. Anm. 10, S. 12f.

- ¹⁴ Schnotz, W.: Mentale Kohärenzbildung beim Textverstehen. DIFF-Forschungsbericht 42 (1987) S. 104.
- ¹⁵ Vgl. Anm. 10, S. 26.
- ¹⁶ Köstlin-Gloger, G.: Sozialisation und kognitive Stile. Weinheim 1974; zur Relevanz der Erwachsenenbildung im Kap. „Die Dimensionen der kognitiven Bedingungen“ vgl. Tietgens, H.: Sprache und Medien. In: Heitmeyer, W./Klauer, R.: Perspektiven mediensoziologischer Forschung. Hannover/Paderborn 1976, S. 69-101.
- ¹⁷ Tietgens, H./Weinberg, J.: Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens. Braunschweig 1971, S. 81-114.
- ¹⁸ Schnotz, W.: Elementaristische und holistische Theorieansätze zum Textverstehen. DIFF-Forschungsbericht 35 (1985) S. 35.

Lebenslauforientierung als handlungsleitendes Konzept für die Erwachsenenbildung

Ich sehe in der Formulierung des Titels für meinen Beitrag eine Widersprüchlichkeit. Erfreulicherweise heißt es hier noch Erwachsenenbildung und nicht Weiterbildung. Denn dieser heute weithin vorherrschende Begriff signalisiert funktionale Anforderungen, während Erwachsenenbildung an das ursprünglich mit Bildung verbundene personale Moment erinnert. Lebenslauf aber assoziiert eben das Funktionale, die von außen registrierbaren Daten. Deren individuelle Verarbeitung, die das Personale ausmacht und das für die Erwachsenenbildung in erster Linie Relevante, nennen wir gemeinhin Lebensgeschichte. Die individuellen Akzente kommen dabei zum Ausdruck. Eine solche Unterscheidung ist in der Biographieforschung zwar nicht generell üblich, hat sich aber doch als äußerst sinnvoll und erkenntniserhellend gezeigt. Am Lebensgeschichtlichen auch muß sich das konstitutive Moment des Lebensbegleitenden der Erwachsenenbildung bewähren, das für sie als kennzeichnend gilt.

Auf diesen Aspekt möchte ich mich hier beschränken und kann es auch, denn zur beruflichen Weiterbildung wird später noch etwas gesagt. Insbesondere so weit sie eine betriebliche ist, erhält sie keinen Eigenwert, sondern dient der Personalbewirtschaftung. Deren Wert soll nicht unterschätzt werden, denn wir leben in gewisser Weise alle davon. Problematisch ist nur, Bildung zu nennen, was für sie getan wird. Wird das, wie gegenwärtig, publizistisch massiv unterstützt, gerät das Humanum aus dem Blick, das mit Bildung ursprünglich gemeint war, die Arbeit des Menschen an sich selbst in der Auseinandersetzung mit der Umwelt. Die aber ist nicht möglich, wenn die Anbieter von Qualifizierungschancen zugleich auch ihre Nutznießer sind.

Im folgenden ist also von lebensgeschichtlicher Orientierung als Planungsgesichtspunkt die Rede, Planung insofern, als didaktisches Handeln zuerst einmal Denkhandeln ist, das in der Interaktion so weit wie möglich realisiert wird. In der Erwachsenenbildung geschieht dies sehr oft in Arbeitsteilung. Für den makrodidaktischen Bereich sind Hauptberufliche zuständig, für den mikrodidaktischen wechselnde Kursleiter und Gesprächsleiterinnen. In der Kürze der Zeit wird es hier vor allem um makrodidaktische Aspekte gehen. Zu ihnen sind eher generalisierbare Äußerungen möglich, wenn auch zu bedenken ist, daß mit dem Gesagten zwangsläufig Vereinfachungen vorgenommen werden.

Als grundlegendes Moment einer lebensgeschichtlichen Orientierung gilt, Angebote nicht von den Inhalten her zu strukturieren, sondern von den lebensgeschichtlichen Problemlagen und Erfahrungen her. Das kann fallweise didaktisch gesamtbestimmend sein, oder es kann als methodischer Aspekt ergänzend eingefügt werden. Übergreifend oder situativ immer wieder neu geht es darum, die Bewältigung wechselnder Lebensanforderungen zu unterstützen. Dabei erweist sich als Grunderfahrung, daß menschliche Entwicklung eigentlich ein Prozeß von Verwicklungen ist, eine Folge von abverlangten Entscheidungen zum Beschränken der jeweiligen Lebensmöglichkeiten, wobei immer neu versucht wird, diese Realität zu überspielen. Dieses Grundmuster läßt sich in der Erwachsenenbildung auch da beobachten, wo es scheinbar nichts anderes als konkret

Definierbares zu lernen gilt, sei es im Sprachunterricht, sei es im Nähkurs. Lebensbegleitend ist Erwachsenenbildung also insofern, als sie im Sinne von Orientierungshilfe zu verstehen ist, indem sie Verarbeitungshilfe und Übungshilfe leistet. Dabei werden die jeweiligen individuellen Bewältigungsstrategien zu berücksichtigen sein.

Daß das hier Gesagte keine Spekulation ist, zeigen Signale aus der Angebotspraxis ebenso wie solche aus der Forschung. In den Ankündigungen der Volkshochschule erscheinen zur Erläuterung dessen, was einzelne Veranstaltungen bieten, verblüffend oft Formulierungen wie „Umgang mit sich selbst“ und „Umgang mit anderen“ lernen. Dies als Leitmotiv der Planung scheint eine bemerkenswerte Anziehungskraft auszuüben. Allerdings zeigen Stichworte, die in der Nähe liegen, wie die Vermittlung von Selbstsicherheit, eine gewisse Zweideutigkeit. Angesichts der Rivalitätsgesellschaft, in der wir leben, darf es nicht verwundern, wenn der Umgang mit anderen nicht nur dem Verstehen des anderen, sondern gelegentlich auch der Einflußnahme auf den anderen dienen soll. Jedoch steht meist das Miteinanderleben und Miteinanderauskommen im Vordergrund. Die explorative Teilnehmerforschung läßt wiederum einen bemerkenswert souveränen Umgang mit den Angeboten erkennen. Es vollziehen sich sehr viele eigensinnigere lebensbegleitende Verarbeitungsprozesse, als Planende annehmen. Zum anderen sind die Teilnehmenden häufig sehr viel zwiespältiger mit sich selbst, als es die Fremdlogik nachvollziehen kann. Jochen Kade hat mit „diffuser Zielgerichtetheit“ die Erwartungshaltung und das Prozeßverhalten treffend benannt.

Was kann auf diesem Hintergrund Handlungskonzept für die Erwachsenenbildung sein? Wir sind hier in einer Hochschule. Deshalb als erstes: Lebensgeschichten sind Lerngeschichten. Das kommt in Forschungsberichten indirekt zum Ausdruck. Sie erscheinen als vordringlicher Untersuchungsbereich, für den es mit der interpretativen Wende der Sozialwissenschaften auch ein forschungsmethodisches Potential gibt. Dabei geht es nicht nur um die kritischen Lebensereignisse, die Schaltstellen des Lebens, die bislang punktuell das Forschungsinteresse gefunden haben. Vielmehr sollte sich die wissenschaftliche Aufmerksamkeit den alltäglichen Belastungen zuwenden. Was es dazu an Coping-Forschung gibt, erscheint auf dem Hintergrund der Erwachsenenbildungserfahrung noch zu isoliert beobachtet. Was auch bei der Biographieforschung noch nicht in den Blick kommt, sind die verdeckten Verarbeitungsformen der individuellen Vergangenheit. Das mag an der mangelnden Beweglichkeit des forschungsmethodischen Instrumentariums liegen, vielleicht aber auch an den politischen Belastungen des Begriffs Vergangenheitsverarbeitung. Als Phänomen aber bedürfte es der Forschung, wenn sie in einem nicht konkretistischen Sinne als Lebenshilfe verstanden werden will.

Auch wenn ich hier mehrfach die individuellen Aspekte betont habe, so kann doch eine lebensgeschichtlich verstandene Erwachsenenbildung nicht umhin, aktuelle Trends der Gesellschaft zu beachten, um auf ihrem Hintergrund künftige Aufgaben biographiebezogen zu erkennen und anzugehen. Dabei erscheinen mir

- die gesellschaftlichen Beschleunigungen und
- die biographischen Dehnungen

unter dem hier zu erörternden Aspekt als besonders belastende und herausfordernde Tendenzen. Das gestörte Verhältnis zu Zeit und Raum und damit das Ungewohnte bei

einem Blick auf die eigene Vergangenheit und Zukunft schaffen Verunsicherungen und provozieren Fehlreaktionen. Was demgegenüber aus der Praxis der Erwachsenenbildung zu entwickeln ist, das wäre: eine Bildung für das Altern mit Angeboten an den biographischen Schaltstellen und Gespräche zwischen den Generationen – also Exempla für eine Integration der Selbstbild-Fremdbild-Problematik in die Bildungsarbeit.

*Antworten
auf die
gesellschaftlichen
Entwicklungen*

Zur Handlungsorientierung Politischer Bildung mit Erwachsenen

In den 60er Jahren hat sich ein Selbstverständnis Politischer Bildung geltend gemacht, das sich an Konfliktsituationen orientiert. Dennoch blieb der Eindruck, die Wirksamkeit Politischer Bildung sei nur gering. Er hat die Neigung bestärkt, diese Konflikte als Widersprüche zu deklarieren, die im Rahmen der gegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse unauflöslich sind. Für die Politische Bildung wurde daher eine Verbindung mit politischer Aktion gefordert. Damit traten an die Stelle der Bemühungen um Integration Interessenartikulation und Parteinahme als Zielvorstellungen.

Das neue Selbstverständnis Politischer Bildung ist in ministerielle Richtlinien eingegangen und beherrscht das Angebot an Unterrichtsmodellen zumindest verbal.¹ Wenn auch die Schulwirklichkeit noch nicht durchgehend von der kritischen Wende erfaßt ist, so muß doch in der Erwachsenenbildung beachtet werden, inwieweit sich die Voreinstellungen ihrer Adressaten gegenüber dem Politischen geändert haben. Man kann nicht mehr ohne weiteres von den Verhaltenssyndromen ausgehen, die vor mehr als zehn Jahren empirisch nachgewiesen worden sind.²

Vorerst ist allerdings auffällig, daß die Aktivierung der Politischen Bildung in der Erwachsenenbildung nicht zu ihrer Ausweitung geführt hat. Es ist eher ein Bedeutungsrückgang festzustellen. Er wird gemeinhin damit erklärt, daß die berufliche Weiterbildung in den letzten zehn Jahren einen ungeahnten Bedeutungszuwachs erfahren hat. In der Tat muß Erwachsenenbildung angesichts ihrer begrenzten Ressourcen marktorientiert vorgehen. Inwieweit sie durch eine Integration beruflicher und Politischer Bildung gegensteuernd wirken kann, die heute nicht nur als Kompensation eines offenbaren Mangels, sondern auch als erwachsenenpsychologisch und gesellschaftspolitisch legitimer Weg verstanden wird, ist offen. Deshalb ist zu fragen, inwieweit die Schwierigkeiten, politische Erwachsenenbildung zu praktizieren, auch im Wandel des Aufgabenverständnisses von Politischer Bildung begründet sein können.

Insofern außerschulische Politische Bildung auf Motivation angewiesen ist, hat sie schon immer von Anlässen zur Kritik ausgehen müssen. Damit ist sie in der Vergangenheit des öfteren bei denen in Verruf geraten, die allein eine vordergründige Art der Stabilisierung als Funktion von Bildung anerkannten. Um so mehr mag es verwundern, wenn in einer Zeit, in der diese Kritik allgemein anerkannter Bestandteil der Politischen Bildung geworden ist, der damit gebotene Spielraum in der Erwachsenenbildung weiterhin ungenutzt bleibt. Es ist daher zu reflektieren, inwieweit die Handlungsorientierung, die für die gegenwärtige Politische Bildung kennzeichnend ist, der Erwachsenenbildung entspricht. Sie scheint den Praxisbezug nahezu zulegen. Indes hat sich politische Erwachsenenbildung schon in der Vergangenheit gegen das Ansinnen des Engagements verwahrt. Während es damals die Auffassung war, in bestehenden Institutionen tätig zu werden, ist es heute die, an Veränderungen mitzuwirken. Wenn die Begründungen dafür aber aus theoretischen Deduktionen bestehen, werden Menschen nur schwer zu überzeugen sein, die in den Verantwortungsgeflechten des täglichen Familien- und Arbeits-

lebens stehen. Deren unbestrittene Misere allein auf die Formel einer Systemkritik zu bringen, stößt auf einen Widerstand, den das Bedürfnis nach Selbstachtung auslöst.

So wie die Handlungsorientierung der Politischen Bildung derzeit begründet wird, ist sie an der Perspektive und der Ungeduld Heranwachsender orientiert. Wird deren legitimes Recht, den Wert alles Bestehenden in Zweifel zu ziehen, aber zum einzigen Zielpunkt Politischer Bildung erhoben und werden dazu nicht Einzellösungen diskutiert, sondern wird eine Gesamtlösung angeboten, dann vermag die Handlungsaufforderung den Erwartungshorizont Erwachsener nicht mehr zu berühren. Die Verabsolutierung eines voluntaristischen Konzepts muß sich an Erfahrungen brechen, die nicht als Sozialisationsprodukt der kapitalistischen Gesellschaft abgetan werden können. Ein kritischer Ansatz politischer Erwachsenenbildung hätte wiederum bei der unbewältigten Vergangenheit anzusetzen. Er hat sich schon gegenüber der NS-Vergangenheit als schwierig erwiesen. Im Falle der Restaurationsvergangenheit kommt noch erschwerend hinzu, daß das Fehlverhalten nicht so katastrophale Konsequenzen gehabt hat.

Bei dem gegenwärtigen Diskussionstand der Politischen Bildung geht es zudem nicht nur um „Generationslagerungen“, um „Kollektivverbundenheiten, aus denen Spannungen zwischen verschiedenen Weltauslegungs- und Wissensarten erwachsen“.³ Darüber hinaus ist nach den Prämissen und Implikationen einer handlungsorientierten Politischen Bildung zu fragen. Es gilt, sich mit ihren psychologischen, gesellschaftlichen und normativen Begründungszusammenhängen auseinanderzusetzen und mit ihren Konsequenzen.

Ausgangspunkt war die These von der Folgenlosigkeit traditioneller Politischer Bildung. Es kann hier nicht untersucht werden, welche Maßstäbe für eine solche Hypothese angesetzt und inwieweit dabei Wirkungen übersehen wurden, die der Politischen Bildung gegenwärtigen Zuschnitts erst den ihr selbstverständlich erscheinenden Freiraum gegeben haben. Entscheidend für unseren Zusammenhang ist, daß man aus den lernpsychologischen Einsichten über die Rolle der Aktivierung und der Verstärkung folgerte, Erfolgserfahrungen als offenkundige Produkte der eigenen Aktivität vermitteln zu müssen. Sie sind – so ist die Annahme – das Lohnende, weshalb man bereit ist, sich der Anstrengung des Lernens zu unterziehen. Dabei stellt sich jedoch ein Problem, das die moderne Pädagogik generell betrifft, besonders nachhaltig. Wenn nämlich das, was als Motivationshilfe gilt, zum Ziel verselbständigt wird, entsteht die Gefahr, daß Selbstbestätigung an die Stelle des Lernens tritt.

Auch die gesellschaftliche Begründung der Handlungsorientierung hat einen wahren Kern und bedenkliche Folgen. Angesichts der allseitigen Interdependenz erscheint es überzeugend, wenn man die Veränderungsenergien auf die Gesamtgesellschaft richtet. Und angesichts der Tatsache, daß Verflechtungen auch immer Verkrustungen und Verhärtungen mit sich bringen, erscheint es ebenso naheliegend, sich zupackender Mittel für Veränderungen zu bedienen. Es kommt aber zu Fehleinschätzungen, wenn die Vehemenz des Ansatzes übersehen läßt, daß er keineswegs zu einem Zeitpunkt völliger Immobilität zum Zuge gekommen, sondern Ergebnis einer auch ohne sie beginnenden Mobilisierung ist.

Als das gravierendste, situationsunabhängige Argument für die Handlungsorientierung bleibt, daß das Bildungsziel der Selbstbestimmung weitgehend unbestritten ist. Der

neue Ansatz der Politischen Bildung kann sich als Konsequenz einer anerkannten Leitvorstellung mit dem Hinweis präsentieren, daß die traditionelle Politische Bildung an den Realisierungsschwierigkeiten vorbei konzipiert worden war. Bezeichnend ist aber, daß diese Schwierigkeiten heute allein in den gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen gesehen werden. Auf diese Weise suggeriert man, daß der Anspruch auf Selbstbestimmung von Verhaltensbedingungen dispensiert. Außer Aktionsbereitschaft scheint nichts verlangt zu werden. Die „Tabuierung der ethischen Dimensionen“⁴, die für den unbefangenen Beobachter mit dem Anspruch auf Selbstbestimmung im Widerspruch steht und die Neigung zur Selbstbestätigung unterstützt, wird mit dem Vorwurf begründet, die traditionelle Politische Bildung habe durch Moralismen verschleiend gewirkt.

Die hier zwangsläufig knapp skizzierten Begründungszusammenhänge verweisen auf eine Verbindung von berechtigten Ansätzen und überzogenen Schlüssen, deren Problematik nachgegangen werden sollte. Offensichtlich besteht über die Zielvorstellungen weitgehend ein Konsens. Er ist mit dem Begriff Autonomie und Mitbestimmungsfähigkeit treffend bezeichnet. Daß die Einbindung dieser Autonomie unterschiedlich geortet und gewertet wird, ist nicht neu. Schon in das Grundgesetz sind unterschiedliche Interpretationen des Naturrechts eingegangen.⁵ Folgenreiche Divergenzen ergeben sich erst bei der Frage, wie die anerkannten Ziele zu erreichen sind. Sie läßt auf die Bedingungen rekurrieren, unter denen Politische Bildung heute stattfindet. Daß ihre Ausgangslage unterschiedlich eingeschätzt wird, führt zu den Kontroversen. Sie sind darin begründet, daß der Grad der Demokratisierung in der Bundesrepublik unterschiedlich beurteilt wird. Die einen sehen überall Zwänge, Abhängigkeiten und Sanktionen⁶. Die anderen gehen davon aus, „daß noch nie so viele Menschen in diesem Lande so frei waren wie heute“.⁷

Sucht man nach Gründen für die Diskrepanzen in der Lagebeurteilung, stößt man auf unterschiedliche Annahmen darüber, wodurch eine Gesellschaft zu kennzeichnen ist. Die positive Situationseinschätzung stützt sich auf den historischen Vergleich, sieht einen Demokratisierungsprozeß in Schritten und Rückschlägen, aufs ganze gesehen aber Fortschritte, weil eine Vielzahl von Kräften sich gegenseitig korrigiert.⁸ Die negative Sicht geht hingegen von einer monokausalen Gesellschaftsinterpretation aus. Indem das Kapitalverwertungssystem zum allein ausschlaggebenden Faktor erklärt wird, bleiben anderweitige Wirkungsmöglichkeiten ausgeblendet. Man insistiert darauf, daß die Freiheit der Kritik dann endet, wenn sie in eine Veränderung der Verteilungsstruktur umschlagen soll:⁹ Danach kann es Politischer Bildung nur darum gehen, für die Erscheinungsformen dieser ökonomisch bedingten Herrschaft zu sensibilisieren bzw. gegen sie aufzubringen. Was sonst immer im Namen einer emanzipatorischen politischen Erwachsenenbildung geschehen mag, dient einer Konfliktvermeidungsstrategie, der Manipulation eines Freiheitsbedürfnisses, das man nicht mehr auf unmittelbare Weise unterdrücken kann.

Die bemerkenswerte Ausstrahlungskraft dieser Position beruht vor allem darauf, daß sie erlaubt, einen „Fetischismus der Herrschaftslosigkeit“¹⁰ zu kultivieren. Damit wird eine Menschheitssehnsucht angesprochen, gegenüber der eine Argumentation schwer Resonanz findet, die darauf verweist, daß Demokratisierung eine rational legitimierte

Führung nicht ausschließt.¹¹ Demokratisierung kann nicht heißen, Autorität ersatzlos abzubauen. Es geht vielmehr darum, daß an die Stelle einer Herrschaftsautorität eine Auftragsautorität tritt, die kontrolliert und ausgewechselt werden kann.¹² Eine solche Differenzierung kommt aber kaum in den Blick, wenn suggeriert wird, jegliches Verhalten – und insbesondere auch das, was im Bereich der Bildung geschieht – lasse sich unter die Kategorien emanzipatorisch oder affirmativ subsumieren. Eine solche, mehr attraktive als einsichtige Alternativformel richtet nicht nur ein Nuancierungsverbot auf. Sie bietet zugleich einen Vorwand, sich mit gesellschaftskritischer Gebärde Anstrengungen nach dem Motto „Was nicht gefällt, ist repressiv“ zu entziehen.

Damit sollte deutlich werden, daß die gegenwärtige Kontroverse um die Funktion Politischer Bildung nicht, wie vielfach behauptet wird, Ausdruck eines mehr statisch-institutionellen und eines prozeßorientierten Denkens ist.¹³ Es handelt sich nicht um Varianten des oft erörterten Mißverständnisses der Relation von Gesellschaft und Staat. Die Auseinandersetzung läuft vielmehr auf die alte Frage hinaus, ob die Freiheit zur Tugend führt oder die Tugend zur Freiheit.¹⁴ Dabei muß es mittlerweile als unrealistisch gelten, sich in der Antwort auf eine der beiden Möglichkeiten festzulegen. Die Gesellschaft ändert sich nicht, wenn sich nicht auch die Menschen ändern. Die Menschen können sich aber nicht ändern, wenn sich nicht einmal die Bedingungen, unter denen sie leben, ändern. Daß beides geschehen muß, ist das, was den Kontrahenten der gegenwärtigen Auseinandersetzung entgegenzuhalten ist. Es ist zugleich das, was den Prozeß der Humanisierung so langwierig und ambivalent macht.

Es wird heute als altmodisch empfunden, von Tugend zu sprechen. Es gilt aber, sich daran zu erinnern, daß die Verfassung eines Gemeinwesens nicht nur von seinen Legal- und Sozialstrukturen bestimmt wird, sondern auch von der Mentalstruktur seiner Angehörigen.¹⁵ Das menschliche Verhalten prägt das Gemeinwesen, und seine Ordnungsformen sind im Bewußtseinsstand seiner Mitglieder begründet. Je mehr Selbstbestimmung intendiert wird, desto mehr Selbstdisziplin ist erforderlich.¹⁶ Insofern Freiheit Eigengesetzgebung ist, verlangt sie angesichts der „Korruptibilität der menschlichen Welt“¹⁷ Selbstkontrolle. Damit ist das, was mit Tugend gemeint ist, prozedural bestimmt. Insofern sie nicht inhaltlich definiert wird, kann die Rigorosität des Anspruchs einer speziellen Moral vermieden werden, gegen die sich verwehren muß, wer den Anspruch auf Selbstbestimmung erhebt. Zugleich muß er sich aber Erwartungsregelungen anpassen.

Insofern diese Art der Anpassung zu den Anforderungen an die Tugend der Selbstbestimmung gehört, dient ihr ein verabsolutiertes Verdikt gegen jegliche Form der Anpassung nicht. Daher geht auch die These „Eine von den politischen Führungsgruppen in Gesellschaft und Staat zugerichtete öffentliche Meinung sieht politischen Unterricht am liebsten als Tugendlehre“¹⁸ an der tatsächlichen Problematik vorbei. Daß heute „Solidarität“ zum selbstverständlichen Vokabular von Zielkatalogen handlungsorientierter Politischer Bildung gehört, signalisiert, daß die Dimension der Tugend nicht unbesetzt bleiben kann. Wenn man zugleich aber Pünktlichkeit, Fleiß usw. als „bürgerliche“ Tugenden denunziert, unterhöhlt man Verhaltensvoraussetzungen der Solidarität und bringt sich mit der eigenen Zielsetzung in Konflikt. Verlässlichkeit ist auch in einer nichtkapitalistischen Gesellschaft unerlässlich. Sie als Herrschaftsmittel anzuprangern

mag die Freiheitslust beeindrucken; Erwachsene, die sich ihres Angewiesenseins auf die Verlässlichkeit der anderen – und zwar unabhängig von der Gesellschaftsordnung – bewußt sind, müssen dazu neigen, eine solche Einstellung als infantil zu empfinden. Daraus folgt: Es kann nicht darum gehen, „bürgerliche“ Tugenden zu diffamieren, sondern zu prüfen, wofür sie mobilisiert werden sollen.

Wenn dies nicht so gesehen wird, geht dies auf eine neue Variante der Vorstellung von den zwei Lagern zurück. Indem sie isoliert und konfrontiert, verhindert sie eine Ethik der Versachlichung. Das Bild von den Lagern stützt sich auf den immer neu belebten Hang zur Vereinfachung. Die Verteufelung des Bestehenden erübrigt es, das Gegenbild, für das man die Stimme erhebt, über die utopische Alternative hinaus zu konkretisieren. Was „bürgerlich“ ist, braucht nicht mehr definiert zu werden, wenn man Affekte anrührt. Damit wird aber verdeckt, wo und wie Veränderungen im Sinne der Humanisierung möglich sind. Herrschaft wird zum Popanz gemacht, mit dem alle Miseren erklärt werden und der zu einem unreflektierten Dafür oder Dagegen zwingt. Bei einem solchen Vorgehen wird die Komplexität unserer Daseinsbedingungen verkannt und ebenso, welche Wege zur Menschlichkeit sich anbieten, wenn man nicht von der überfordernden und in den Terror treibenden Frage ausgeht, welches die beste Staatsform ist, sondern von der, wie erreicht werden kann, „daß es schlechten und inkompetenten Herrschern unmöglich ist, allzu großen Schaden anzurichten“¹⁹. Daraus folgt: „Im Grunde genommen hat die politische Tätigkeit kein anderes Ziel, als zwischen den Menschen die Beziehungen aufrechtzuerhalten, die die für sie notwendige soziale Umgebung für sie erträglich gestalten“²⁰. Damit werden Begriff und Funktion der Ordnung entemotionalisiert. „Eine Ordnung ist immer ein Zurechtrücken von Dingen im Wege der Übereinkunft nach einem vorher festgelegten Grundsatz“²¹.

Die Frage ist freilich, wie die Übereinkunft zustande kommt und wer an der Festlegung der Grundsätze beteiligt ist. Sie richtet sich auf den Umkreis der Beteiligten und auf die Chancen, die diese bei vorgegebenen Machtverhältnissen haben. Für die Politische Bildung bedeutet diese Problemstellung, sich mit der Art des Partizipationsverständnisses und mit der Lokalisierung von Herrschaft auseinanderzusetzen. Der zweite Aspekt bestimmt in der gegenwärtigen Diskussion den ersten. Sowohl gegenüber dem Partizipationsanspruch als auch gegenüber der hier zitierten Problem-Moderation wird eingewendet, daß sie die bestimmende Kraft von Interessen in ihrer spezifisch ökonomischen Herkunft und Auswirkung unterschätzen oder gar ignorieren. Zweifellos besteht in dieser Hinsicht für die Politische Bildung auf dem Hintergrund ihrer Vergangenheit ein gewisser Nachholbedarf. Es bedeutet aber eine dogmatische Verengung des Blickfeldes, wenn nunmehr allein die politökonomischen Interessen als Interpretationsschlüssel anerkannt werden. Man verstellt damit begrenzte Möglichkeiten zur Veränderung genauso, wie man sich realen, systemunabhängigen Interessen der Adressaten politischer Bildung verschließt.

Diese Interessen, die mit den Begriffen Überleben, Sicherheit, Entlastung, Wohlstand, Spielraum einigermaßen erfaßt sind, begründen das Bedürfnis nach der Funktionsfähigkeit der Versorgungsnetze, zu denen auch das Kommunikationsnetz gehört. Dafür muß man auch die Interessen der anderen in den Reflexionshorizont einbeziehen. Dabei kann sich beispielsweise zeigen, daß eine Legitimation für arbeitsloses Einkommen auf

den ersten Blick unerfindlich ist. In den Reflexionshorizont gehört aber auch die Überlegung, welche Folgen eine Abschaffung hat und wie man sich zu ihnen stellt. Die Veränderungsabsicht muß sich auf die Frage einlassen, inwieweit eine weder objektiv noch normativ begründbare Legitimation sich indirekt aus dem eigenen Verhalten ergibt und wie dieses Verhalten verändert werden muß. Das heißt, im Falle einer Veränderung der Eigentumsstruktur an den Produktionsmitteln muß die Deckung des Investitionsbedarfs psychologisch gesichert sein, wenn nicht die Versorgungsnetze durchlöchert und der Veränderungsanspruch durch das eigene Verhalten desavouiert werden soll.

Die Forderung, die Fähigkeit zum Artikulieren und Durchsetzen der eigenen Interessen in den Mittelpunkt der Politischen Bildung zu rücken, ist also nur ein vermeintlicher Realismus. Eine solche Akzentuierung läßt außer acht, in welcher Wechselwirkung Interessen zueinander stehen. Angesichts der hemmungslosen Interessengruppen-Vertretung im gesellschaftlichen Kräftespiel ist es ein leichtes, gegen das Gemeinwohl als Zielkriterium Politischer Bildung zu polemisieren. Zugleich wird an dieser Erscheinung aber auch deutlich, wie notwendig es ist, Gruppeninteressen übersteigende Kriterien für politische Reflexion und Entscheidung ins Spiel zu bringen. Was kann die gegenwärtig viel berufene Parteinahme für Benachteiligte anderes heißen als das Engagement für das Gemeinwohl? Die Frage ist doch nur, wie es verstanden und wie es wirksam gemacht wird.

Die Betonung der Interessenartikulation im gegenwärtigen Verständnis Politischer Bildung wird mit dem besonderen Nachholbedarf begründet. Er geht auf die Annahme zurück, daß Interessenvertretung nichts ist, was der Bildung bedarf, weil sie sich spontan und vital hinreichend Geltung verschafft. Bildung wurde demgegenüber als Korrektur dieser Spontaneität und Vitalität verstanden. Sie sollten in der Reflexion relativiert werden, die sublimere Belohnungssysteme hervorbringt, was wiederum erleichtert, Interessen anderer anzuerkennen.

Man wird heute gegenüber einer solchen Bildungslegitimation einwenden, daß sie die Wirkung der herrschenden Sozialisationsmuster und der bestehenden Struktur des Bildungssystems verkennt. Diese schließen den größeren Teil der Bevölkerung von der Möglichkeit zur Selbstvertretung aus. Deshalb richtet sich die Aufmerksamkeit darauf, wie der Sozialisationszirkel durchbrochen werden kann, der eine Interessenartikulation nicht zuläßt, aber den Verzicht darauf vortäuscht. Je größer jedoch der Kreis der Benachteiligten ist, um so eher sollte man vermuten, kann politische Bildungsarbeit sich am Gemeinwohl orientieren.

Dies geschieht aber gegenwärtig in den theoretischen Ansätzen nicht. Vielmehr werden die Benachteiligungen auf Abhängigkeiten fixiert und diese wiederum mit der Herrschaftsstruktur begründet, die es den „Dirigierenden“ erlaubt, vorzuschreiben, was als Gemeinwohl zu gelten hat. Ein solch hoher Abstraktionsgrad kann nur Resonanz finden, wenn er durch Beispiele vermittelt wird, die vom Erlebnishorizont her unmittelbar einsichtig sind. Damit wird der Arbeitsplatz zu einem zentralen Thema Politischer Bildung.²² Zwischen Fall-Analyse und auf letzte Formeln gebrachter Gesellschaftsinterpretation droht aber eine Problemsicht mittlerer Reichweite zu kurz zu kommen. Nur ihre Differenzierungen können vor konkretistischen Mißdeutungen und vor verabsolutierten Auslegungsmustern bewahren.

Es wird kaum irgendwo in Frage gestellt, daß Politische Bildung zu der Befähigung beitragen soll, ungerechtfertigte Zwänge zu erkennen und abzubauen. Strittig ist hingegen, was als Zwang anzusehen ist und was als ungerechtfertigt zu gelten hat. Es macht sich immer mehr die Tendenz geltend, jegliches Verhaltensansinnen, das nicht den eigenen Wünschen entspricht, als repressiv zu brandmarken und diese Repression auf das kapitalistische Verwertungssystem zurückzuführen. Daraus wird abgeleitet, daß Politische Bildung nur als Instrument des Widerstandes und der Gegenmacht fungieren kann, indem sie ihren Teil dazu beiträgt, daß politökonomische Strukturen „aufgebrochen“ werden. Dem steht die Auffassung gegenüber, daß das bestehende Ordnungssystem das bestmögliche ist, weil es freie Entfaltung und soziale Verpflichtung miteinander verbindet. Auf diesem Hintergrund soll und kann Politische Bildung den Begründungszusammenhang des relativen Wohlergehens entfalten und den einzelnen befähigen, daß er die dabei gegebenen Möglichkeiten der Interessenvertretung nutzt und einzelne Unzulänglichkeiten der politischen Praxis verbessern hilft.

Gegenüber diesen Alternativen gibt es eine dritte Variante der Situationsdefinition. Nach dieser ist zwar das Verteilungssystem reformbedürftig, aber ihm wird keine Schlüsselposition zugesprochen. Veränderungen im politökonomischen Bereich haben dementsprechend nicht zwangsläufig weitere Veränderungen und Befreiungen von Abhängigkeiten zur Folge. Vielmehr ist die Gesellschaft in der Komplexität ihrer Bedingungsbeziehungen zu sehen. Miseren werden nicht auf einen Urgrund zurückgeführt, sondern auf ihre möglichen Ursachen hin untersucht. Aufgabe Politischer Bildung ist es dabei, erkennen zu helfen, was veränderbar ist und was unabänderlich. Dabei ist zu reflektieren, inwieweit angestrebte Veränderungen miteinander vereinbar sind und mit welchen Folgen zu rechnen ist. Es geht hier also nicht um Veränderungen um jeden Preis, sondern darum, wie sie dem Maßstab der Humanisierung gerecht werden können. Dieser verlangt, Politische Bildung nicht ausschließlich auf die Einübung in Veränderungsaktionen abzustellen, sondern die Integration in die Gesellschaft zu fördern, ohne die auch Veränderungen nicht dauerhaft wirksam werden können.

Nach solchen kritisch differenzierten Vorstellungen ist mehr veränderungsnotwendig, als eine konservative Betrachtungsweise zugestehen will. Es wird aber nicht dem Voluntarismus gehuldigt, der sich für notwendig hält, damit Veränderungen in Gang kommen. Vielmehr wird einer Demokratisierung der Vernunft das Wort geredet. Die Schwierigkeit ist, daß die historisch-gesellschaftlichen Voraussetzungen dafür erst langsam zu entstehen beginnen. Das heißt, der herrschaftsfreie Diskurs als Basis für die Entwicklung von Veränderungsstrategien, die durch substantielle Ratio abgesichert sind, wird durch die „Aspektstruktur des Denkens“, durch das Phänomen erkenntnisleitender Interessen in Frage gestellt.²³ Um so notwendiger aber erscheint es, für ein Bemühen um Rollendistanz zu plädieren, nicht zuletzt, wenn man die Implikationen und Folgen der Alternative einer handlungsorientierten Politischen Bildung bedenkt. Wenn diese heute zumindest literarisch ein Übergewicht hat, so ist dies aus der Tradition des deutschen Bildungsverständnisses erklärlich. Die lange Zeit kultivierte vornehme Zurückhaltung, der ein Freiraum genügte, von dem ökonomische Strukturen nicht betroffen wurden, hat mit der allmählichen Ausweitung des kritischen Ansatzes das Verlangen nach einer „Einheit von Bildung und Handeln“²⁴ herausgefordert. Wenn man

dieses Postulat akzeptiert, sieht man sich heute allerdings genötigt, es nicht gegen die Handlungsabstinenz der Bildung zu wenden, sondern dagegen, daß über der Handlungsorientierung Selbstreflexion und Rollendistanz vergessen werden. Während früher die Selbstbeschränkung auf Information und Kontemplation Defizite verursachte, drohen jetzt Informationsverkürzung und Verlust des Problembewußtseins, weil nur noch das für die Politische Bildung als thematisierend wert gilt, was unmittelbare Wirkungschancen zu eröffnen scheint.

Eine solche Tendenz ist mehrfach determiniert. Sie befriedigt das Bedürfnis nach Sozialpathos. Sie stützt sich psychologisch darauf, daß die relative Durchregelung der Lebensabläufe Aktionsbedürfnisse aufgestaut hat. Sie fängt die Aggressionen auf, die dadurch bedingt sind, daß die Verfilzung der Netzapparaturen und die Schwerfälligkeit der politischen Apparate die formal vorgesehenen Willensbildungsprozesse von unten nur begrenzt zum Zuge kommen lassen. Schließlich wirkt im Sinne der Handlungsorientierung, daß sich innerhalb der Pädagogik neben dem traditionellen inhaltsorientierten ein lernzielorientiertes Denken geltend macht. Sie verführt dazu, die Vorstellungen vom Handeln auf sichtbares, womöglich spektakuläres Agieren zu verkürzen. Wer aber beim Begriff des Handelns nicht auch an Informieren und Analysieren denkt, sondern nur an Taten, verliert die Dialektik der Tatsachen aus dem Blick. Und er kann das nicht mehr leisten, was er von seinen Kontrahenten fordert und was in der Tat als ein Bildungskriterium gelten kann: sich selbst zu hinterfragen.

Handeln hat im Zusammenhang der Bildung seinen Stellenwert, weil insbesondere Lernungewohnte am ehesten auf dem Wege über eine aus der Aktivierung gewonnene Erfahrung lernen. Ein Lernertrag darf dennoch nicht als Abfallprodukt von Aktionen verstanden werden. Didaktische Organisation ist kein überflüssiges professionelles Ornament, sondern ein Arrangement, das die notwendige Distanz vom Handeln und die Kommunikationsmöglichkeiten schafft. Insofern „Lernen und Aktion“ „antinomische soziale Verhaltensweisen“ sind, ist auch zu bedenken, daß Handeln lernunfähig machen kann.²⁵ Man unterwirft sich unter Termindruck einer Folgekette, die Reflexion auf technologische Bewältigung reduziert, oder man läßt sich von einem Willen leiten, der Entscheidungen schwer umkehrbar macht und der dagegen absperert, etwas zu lernen, was nicht mit den eigenen Wünschen vereinbar ist. Insofern Aktionen Perspektiven verengen, mindern sie das Lernpotential. Im Vollzug lernt man zwar, was man unmittelbar braucht, nicht aber den Transfer. Dafür muß theoretische Fantasie angeregt werden. Gerade in der Politischen Bildung ist für ein Problemverständnis die Fähigkeit schwer zu entbehren, sich Konstellationen und Interaktionen vorstellen zu können, ohne sie auch handelnd zu erfahren.

Ein anderes Problem ergibt sich daraus, daß bei einer auf die unmittelbare Wirkung konzentrierten Aufmerksamkeit die repräsentative Struktur des politischen Systems in Frage gestellt wird. Das Dilemma wird deutlich, wenn einerseits die restriktive Rolle des Repräsentativen hervorgehoben, andererseits aber anerkannt wird, daß eine sozialistische Transformation den Parlamentarismus nicht diffamieren darf, wenn sie nicht zielwidrige Folgen hervorrufen will.²⁶ Wird dies nicht zugestanden, erscheint die Aktionsorientierung als neue Variante des Antiparteienaffekts, der den Kompromißcharakter politischer Entscheidungen ignoriert. Es macht sich dann die Tendenz bemerk-

bar, Partizipation zum Selbstzweck zu erheben. Es fällt dann schwer zu unterscheiden, ob die Kritik fundamental-demokratischer oder antidemokratischer Provenienz ist.

Die Vorstellung von der permanenten Partizipation, die für die handlungsorientierte Politische Bildung kennzeichnend ist, gründet in einem Unbehagen an der Arbeitsteilung. Eine solche Vorstellung ist aber nicht nur unrealistisch, weil sie die Rolle des Sachverständes ignoriert, sondern auch unmenschlich, weil sie keinen privaten Spielraum beläßt. Totale Veröffentlichung und Mitsprache sind Überforderungen. Die bestehenden Sozialisierungsschäden werden damit nur durch andere abgelöst. Man mag einwenden, daß das Recht auf private Sphäre ein mit Nachteilen erkaufte bürgerliches Privileg ist. Das sollte aber kein Anlaß sein, diese private Sphäre abzuschaffen, sondern dahin zu wirken, daß sie besser genutzt wird. Politische Bildung kann nicht allfällige Beteiligung bewirken, aber eine Sensibilisierung für Ernstfälle. Es geht darum, die Fähigkeit zu fördern, zu erkennen, wann man Einspruch erheben und Widerstand leisten muß. Ein solches Zielkriterium ist zwar formal und beläßt einen beträchtlichen Beurteilungsspielraum. Eine inhaltliche Fixierung aber wäre eine Grundlage für Indoktrination. Eine Verbreiterung der demokratischen Basis erfolgt nicht durch die zwangsläufig kleine Zahl der Aktivierte, sondern durch die schrittweise Erweiterung der Sensibilisierung.²⁷ Dem steht gegenwärtig noch ein Verhalten entgegen, das Thomas Ellwein folgendermaßen gekennzeichnet hat: „Man bevorzugt die Mäßigung, aber man unterstützt das Maßvolle nicht dort, wo es angegriffen wird“²⁸.

In diesem Zusammenhang stiftet das demonstrative Operieren mit dem Begriff der Parteinahme Verwirrung. Beinhaltet er Offenlegung der Aspektgebundenheit und des gesellschaftspolitischen Engagements, so kann dies für eine Diskussion klärend sein, etwa wenn es um didaktische Entscheidungen geht. Wird aber Parteinahme als Forderung global gestellt, bleibt sie an eine Gesellschaftsinterpretation gebunden, zu der man Politische Bildung nicht generell verpflichten kann, ohne Totalitätsanspruch zu erheben. Es erscheint an der Zeit, sich wieder zu erinnern, in welchem Kontext der Begriff der Parteinahme eingeführt worden ist. Es geschah in Verbindung mit dem Begriff der „offenen Gesellschaft“, die „meßbar ist an dem Ausmaß, in dem solche Widerstände (gegen von der Vernunft legitimierte gesellschaftliche Ordnung) zum Gegenstand rationaler Erörterung werden“²⁹. Es geht also um Parteinahme für politische Aufklärung.

Das bedeutet zweifelsohne, mit Hilfe der Politischen Bildung der „formaldemokratischen Selbstgenügsamkeit“ entgegenzutreten, Distanz gegenüber der eigenen Sozialisation zu schaffen und Barrieren gegenüber dem Informationsfluß abzubauen.³⁰ Insofern aber auch die „Einübung in die ökonomische Abstraktion der Sprache“ mit all ihren Implikationen erforderlich ist, um die Bedingungen einer magischen Gesellschaft zu überwinden, kann sich Politische Bildung nicht auf Willensartikulation und Durchsetzungsstrategien konzentrieren.³¹ Es ist im Zuge der Gegensteuerung an der Zeit, das „Etwas“ in der Politischen Bildung wieder zu entdecken, das, was jenseits des Streits sein kann, ohne deshalb „unpolitisch“ zu sein. Es ist ein Trugschluß, Humanisierung erwarten zu wollen, ohne das Anderssein des anderen zu akzeptieren, ohne das Planen auf längere Sicht als Verhaltensfähigkeit anzustreben, ohne im Phänomen der Ordnung nicht auch Chancen sehen zu wollen.

Denkt man zudem insbesondere an Politische Bildung im Rahmen der Erwachsenenbildung und sieht man als eine ihrer primären Aufgaben an, das Selbstbewußtsein älterer Menschen zu stärken, dann wird man Information und Orientierung einen größeren Wert beimessen müssen, als sie in der gegenwärtigen Diskussion haben. Der Hinweis auf die Massenmedien reicht hier nicht aus, denn sie bedürfen der Rückkoppelung in der Kommunikation, die wiederum nicht allein in den Gruppierungen zu leisten ist, in denen sich Erwachsene täglich bewegen. Wenn dagegen eingewendet wird, daß entsprechende Angebote keine Resonanz finden, dann ist zu fragen, ob ein solches Argument nicht die quantitativen und qualitativen Anforderungen an die Resonanz zu idealistisch hochschraubt. Außerdem ist mit dem Mechanismus der sich selbst erfüllenden Prophezeiung zu rechnen. Wird allenthalben nur eine aktionsbezogene Politische Bildung hochgeschätzt, wird sich schließlich auch niemand mehr an einer andersgearteten Politischen Bildung beteiligen wollen. Die Legitimationsbasis der Demokratie wird aber unterhöhlt, wenn nicht ein Interesse erhalten bleibt, ja ausgeweitet wird, über die Motive bei einer Wahlentscheidung geplant zu diskutieren. Man kann einen solchen Bildungsvorgang nur dann für sinnlos halten, wenn man den Akt einer politischen Wahlentscheidung für gleichgültig hält. Daß dies auf der Basis einer zugespitzten Gesellschaftskritik tatsächlich geschieht, macht die Bemühung um eine Kommunikation zwischen den Generationen nicht überflüssig. Für die Älteren steht dabei die Notwendigkeit an, sich mit ihrer eigenen Vergangenheit auseinanderzusetzen. Dafür sind subtilere Ansätze nötig, als sie derzeit propagiert werden. Es gilt dafür einzustehen, wie man gehandelt hat; zu akzeptieren, wo dieses Verhalten situationsverengt geschah; sich aber auch zu wehren, wo dies in einer Weise kritisiert wird, die die geschichtliche Dimension ignoriert.

Anmerkungen

¹ Dies gilt etwa für die Richtlinien in Nordrhein-Westfalen und Hessen, aber auch für die in Baden-Württemberg entstandene Sammlung von Unterrichts-Modellen: H.G. Wehling (Hrsg): Unterrichtspraktisches Handbuch zur Politischen Bildung. München 1973.

Der Satz W. Gottschalchs: „Nirgendwo habe ich bei der Lektüre der Rahmenpläne auch nur eine Andeutung dafür gefunden, daß ‚unsere gesellschaftliche Ordnung‘ unter Umständen gerade den Interessen jener sozialen Gruppen, aus der die überwältigende Mehrheit unserer Schüler kommt, der Klasse der Lohnabhängigen nämlich, widerspricht, und von daher gesehen höchst änderungsbedürftig ist“, trifft heute nicht mehr zu. W. Gottschalch: Soziologie der Politischen Bildung. Frankfurt a.M. 1970. S. 153.

² Vor allem dokumentiert in E. Becker/S. Herkommer/I. Bergmann: Erziehung zur Anpassung? Schwalbach 1967.

³ K. Mannheim: Ideologie und Utopie. Frankfurt a. M. ³1952, S. 232.

⁴ Diese Formulierung stammt keineswegs von einem konservativen Autor, sondern von F. Vilmar: Systemveränderungen auf dem Boden des Grundgesetzes. Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“ 18/74, S. 19.

⁵ V. Otto: Das Staatsverständnis des parlamentarischen Rates. Düsseldorf 1971, S. 66-75.

⁶ Acht von zehn Lernzielen der Richtlinien für Politische Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen beziehen sich darauf!

- ⁷ M. Hättich: Politische Bildung muß differenzieren. In: Das Parlament 20/74, S. 13.
- ⁸ Beispielhaft W. Strzelewicz: Industrialisierung und Demokratisierung der modernen Gesellschaft. Hannover 1964.
- ⁹ J. Agnoli/P. Bruckner: Die Transformation der Demokratie. Frankfurt a.M. 1968, S. 85.
- ¹⁰ F. Vilmar, a. a. O., S. 17.
- ¹¹ Th. Geiger: Demokratie ohne Dogma. O.J., S. 352; F. Vilmar, a.a.O., S. 16.
- ¹² W. Strzelewicz: Demokratisierung und Erwachsenenbildung. Braunschweig 1973.
- ¹³ Vgl. etwa die Auseinandersetzung zwischen E. H. Roloff: „Grundgesetz und Geschichtlichkeit“ und B. Sutor: „Grundgesetz und Politikverständnis“ in den Beilagen zur Wochenzeitung „Das Parlament“ 22/74 und 29/74.
- ¹⁴ L. Strauss: Naturrecht und Geschichte. Stuttgart 1956, S. 294.
- ¹⁵ M. Imboden: Die Staatsformen. Basel und Stuttgart 1959.
- ¹⁶ Th. Geiger, a.a.O. S. 118.
- ¹⁷ H.-H. Groothoff: Vom rechten Selbstverständnis des Lehrers als eines politischen Erziehers. In: Berufspädagogische Beiträge 5/57, S. 9.
- ¹⁸ W. Gottschalch, a.a.O. S. 103.
- ¹⁹ K. R. Popper: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Bern 1957. S. 170.
- ²⁰ G. Burdeau: Einführung in die politische Wissenschaft. Neuwied 1964, S. 100.
- ²¹ ebd., S. 81.
- ²² O. Negt: Soziologische Fantasie und exemplarisches Lernen. Frankfurt a.M. 1968; H.-H. Groothoff, a. a. O., S. 36.
- ²³ K. Mannheim, a.a.O. S. 234, 256-260; Mensch und Gesellschaft im Zeitalter des Umbaus. Darmstadt 1958. S. 61-70.
- ²⁴ H. Becker: Politisch bilden, politisch handeln. In: Kongreß zur Politischen Bildung. Bonn 1966, S. 204 ff.
- ²⁵ H. Giesecke: Politische Aktion und politisches Lernen. München 1970, S. 25.
- ²⁶ Vgl. F. Vilmar, a.a.O.
- ²⁷ K. Mannheim: Mensch und Gesellschaft ... Darmstadt 1958, S. 304.
- ²⁸ Th. Ellwein: Bewußtseinsbildung in der Demokratie. In: Das Parlament, Nr. 20/74, S. 12.
- ²⁹ K. Mollenhauer: Erziehung und Emanzipation. München 1968, S. 152 f.
- ³⁰ F. Vilmar: a.a.O. S. 7; H. Giesecke, a.a.O. S. 40.
- ³¹ A. Kluge/O. Negt: Öffentlichkeit und Erfahrung. Frankfurt a.M. 1972, S. 90 ff; K.R. Popper, a.a.O., S. 233.

Erwachsenenbildung zwischen Reform und Voluntarismus

„Bildung“ gehört zu den Begriffen, in denen komplexe Bewußtseinsvorstellungen gebündelt werden und die zugleich diese Bewußtseinsvorstellungen durch die Art ihrer Bündelungen prägen, die also sowohl Widerschein von Traditionen als auch Signale für Antizipationen sind. Deshalb kann über Bildung viel, aber selten „trefflich“ gestritten werden. Indessen sind strittige Problemauslegungen Zeichen für Aufmerksamkeitsveränderungen, mit denen sich Wandlungen des Bewußtseins ankündigen. Wie groß der Interpretationsspielraum des Bildungsbegriffs ist, wie man ihn überfrachten und was man mit ihm übersehen kann, hat sich in den letzten zehn Jahren gezeigt. Seit dem Alarmruf von der Bildungskatastrophe ist die Diskussion nicht mehr zur Ruhe gekommen. Und an ihr wird sichtbar, wie eng Bildungsvorstellungen und Gesellschaftsbilder miteinander verknüpft sind.

Welche neuen Akzente man aber auch dem Bildungsbegriff zu geben versucht, man sollte sich erinnern, wann und unter welchen Bedingungen er seine impulsegebende Funktion erhalten hat. In der Zeit der Aufklärung hat er die Loslösung der Menschen aus der ständischen Gebundenheit, aus relativ festgefühten hierarchischen Strukturen konzeptionell begründet und abgesichert. Politisch gestützt auf die Erklärung der Menschenrechte konnte er die „Hochschätzung individueller Existenz, der autonomen Verantwortlichkeit und Freiheit“⁴¹ verbreiten helfen und damit eine Leitvorstellung artikulieren, die trotz aller Widerstände und Widrigkeiten bis auf den heutigen Tag ihre orientierende Funktion behalten hat. Der Ursprung des neuzeitlichen, nicht statusbegrenzten Bildungsbegriffs ist in einer gesellschaftlich-historischen Konstellation zu suchen, in der Traditionen allein nicht mehr zur Lebensbewältigung ausreichen. Zugleich beruht die immer noch aktuelle Bedeutung des Bildungsbegriffs nicht zuletzt darauf, daß er beweglichere Traditionsformen möglich gemacht hat.

In welchem Spannungsgeflecht der Bildungsbegriff der Aufklärung steht, ist schon im 19. Jahrhundert deutlich geworden. Einerseits hat er die allgemeine Schulpflicht gestützt, die im Zuge der Industrialisierung mit der Trennung von Wohnstätte und Arbeitsplatz notwendig wurde. Andererseits hat die Institutionalisierung des öffentlichen Schulwesens zu einer Routinierung organisierter Lernprozesse geführt, die noch heute „Entschulungs“-Forderungen provoziert. Zugleich ist eine Entwicklung, die im Interesse der Mündigkeit möglichst vieler eingeleitet war, zu einem Steuerungsinstrument genutzt worden, mit dem sich Lernangebote für Jugendliche rationieren ließen.

Erwachsenenbildung erhielt so ein doppeltes Antriebsmoment. Mit dem durch die Aufklärung verursachten Bruch der Kontinuität, mit der Forderung nach Individualisierung und gesellschaftlicher Partizipation sowie mit den Qualifikationsanforderungen durch die Industrialisierung mußte notwendig erscheinen, was wir als Erwachsenenbildung bezeichnen. Zugleich aber wurde eine solche Erwachsenenbildung zur Befriedigung eines Nachholbedarfs genötigt. Sie mußte als Ausgleich dafür verstanden werden, daß die Schulpflicht begrenzt ausgelegt wurde, daß die Lernangebote für die Heranwachsenden dosiert waren.

Das hier skizzierte Spannungsgeflecht, die hier zwangsläufig nur angedeutete wider-

sprüchliche Auslegung des Bildungsbegriffs hat auch die Entwicklung der Erwachsenenbildung bestimmt. Sie kann zum einen „als Ausdruck revolutionierender Emanzipationsbestrebungen benachteiligter Gruppen und Schichten gegen herrschende konservative Mächte“² angesehen werden. Dieser Tatbestand ist für den deutschen Sprachraum im 19. Jahrhundert im einzelnen nachweisbar.³ Gruppen, die mehr Rechte für sich beanspruchten, versuchten, sich durch Bildung dafür Voraussetzungen zu schaffen.⁴ In Zeiten der Unterdrückung und des Verbots politischer Zusammenschlüsse wurden Bildungsvereine als Möglichkeit genutzt, sich auf die Zeiten der Befreiung vorzubereiten. So mußte die Geschichte der Erwachsenenbildung zu einem nicht unbeträchtlichen Teil in Polizei-Akten aufgesucht werden. Mit Polizei-Aktionen allein war die Emanzipationsbewegung aber nicht aufzuhalten. Ihr versuchten daher konservative Kräfte mit den Mitteln zu begegnen, die als solche der Emanzipation galten: mit denen der Bildung. Die Geschichte der Erwachsenenbildung wurde so zu einem Prozeß der Wechselwirkungen von Selbstbefreiungs- und Disziplinierungsversuchen.⁵

Am deutlichsten wird die Doppelrolle der Erwachsenenbildung Ende des vergangenen Jahrhunderts. Der durch alle politischen Notzeiten hindurch geretteten Arbeiterbildungs-Tradition stehen Bemühungen gegenüber, durch eine dosierte Vermittlung von Kulturgütern und wissenschaftlichen Erkenntnissen eine Integration der zum gesellschaftlichen Bewußtsein erwachenden Bevölkerungsschichten in die „Kulturnation“ zu bewirken. Institutionell kommt dies am deutlichsten in der Arbeit der „Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung“⁶ zum Ausdruck. Sie mag aus heutiger, kritischer Sicht als eine der Versionen des Strebens nach „machtgeschützter Innerlichkeit“ erscheinen. Man sollte aber nicht verkennen, daß die Befriedung durch das Angebot einer Teilhabe am kulturellen Erbe und am wissenschaftlichen Erkenntnisschatz zweideutig war und sonst schwer erreichbare Zugänge zu intellektuellen Instrumentarien der Emanzipation eröffnete.

Nach dem Ersten Weltkrieg erscheinen die Grundtendenzen der Emanzipation und der Integration durch neuartige Erlebnisse und Erfahrungen gebrochen. Die durch sie ausgelösten Verunsicherungen lassen nach neuer Legitimation suchen. Diese Suche war in verhängnisvoller Weise an die psychische Wirkung der Kriegsniederlage gebunden, die nicht zuletzt ein Komplement des Erlösungswahns bei Kriegsbeginn war. Auf diesem Mentalitätshintergrund, der in der Formel „Ihr seid nicht umsonst gefallen“ seinen schlagendsten Ausdruck fand, mußte die Aufgabe, mit der Installierung einer Republik in Deutschland ein neues Verhältnis zum Staat zu finden, verfehlt werden. Es schlugen vielmehr ressentimentgeladene Verhaltensmuster auf allen Lebensgebieten durch, die den Weg zur Herrschaft des Nationalsozialismus frei machten. Die Erwachsenenbildung konnte sich hier nicht ausnehmen.⁷ Sie huldigte einer Zivilisationskritik und dem Vorstellungsschema vom Kulturverfall und der „Vermassung“. Die Regeneration des Volkes aus den Tiefen der deutschen Seele sah sie als Aufgabe an. Das Motto, dem die dänische Erwachsenenbildung der 60er Jahre ihren Aufschwung verdankte, nach innen wieder zu gewinnen, was nach außen verloren war, wurde aufgegriffen, ohne zu bedenken, daß die gesellschaftliche Ausgangssituation eine andere war. Man paßte sich in der Erwachsenenbildung aber nur dem allgemeinen Gemütszustand an, wenn man am Prozeß der Industrialisierung nur die negativen Erscheinungen wahrnahm und wenn man alles, was als „deutsch“ galt, tabuierte.

Selbstverständlich ist diese Epochenbeschreibung vereinfacht. Sie läßt manche bemerkenswerte Einzelerscheinung außer acht. Eine plastische Vergegenwärtigung der allgemein herrschenden Mentalität erscheint aber notwendig, um zu verdeutlichen, daß das Selbstverständnis der Erwachsenenbildung dieser Zeit nicht als Reflex ökonomischer Strukturen interpretiert werden kann, wie es gegenwärtig vielfach geschieht.⁸ Nach allem, was wir aus Dokumenten entnehmen können, war die jegliche kritische Rationalität verdrängende Stimmung so durchschlagend, daß sie nicht als Herrschaftsmanipulation zu erklären ist. Und wenn sie bis weit in sozialistische Kreise hineinreichte, so muß dies in erster Linie als Ausweichen vor der Schwierigkeit verstanden werden, auf die ungewohnte Situation reagieren zu sollen, daß der „neue Staat“ als „ein Staat der Arbeiter“ gedacht war. Daß er dies nicht wurde, daß die Ansatzmöglichkeiten nicht konsequent genutzt wurden und angesichts der außenpolitischen Konstellation auch nicht genutzt werden konnten, hat die Erwachsenenbildung, die auf emanzipatorische Intentionen abhob, gespalten. Die Rätebildung konnte sich nicht als solche entwickeln, teils weil sie politisch abgeblockt, teils weil sie auf zum Teil zentral gelenkte Kaderschulung reduziert wurde.⁹ Eine vom „Kultursozialismus“ geprägte Arbeiterbildung aber konnte sich aus dem Sog nicht befreien, der von der Diktatur des nationalen Empfindens gegen eine Forderung der Rationalität ausgelöst war.¹⁰ Ebenso mußte sich die liberal-emanzipatorische Intention, wie sie vor allem von Vertretern der Volkshochschulen artikuliert wurde, in den Widersprüchen zwischen dem Individualisierungsbedürfnis und dem Ideal der Volksgemeinschaft verfangen. Selbstüberforderung und illusionäres Geschichtsbild schlugen schließlich unter dem Eindruck der mit der Wirtschaftskrise aufkommenden Nöte in ein nüchterneres Aufgabenverständnis um.¹¹ Der damals so genannte „politische Umschwung“ ließ es aber nicht mehr zur Wirkung kommen.

Die intensive Verhaftung der Erwachsenenbildung mit dem Zeitgeist der Weimarer Republik erlaubte es nicht, nach 1945 unmittelbar an dem anzuknüpfen, was 1933 verboten oder umgebogen war. Nichtsdestoweniger wurde das kulturkritische Potential der Erwachsenenbildung wieder lebendig. Anknüpfungsmöglichkeiten, jetzt ohne nationalistische Begleittöne, bot die Isolierungspolitik der NS-Zeit, die einen außerordentlichen kulturellen Nachholbedarf hinterlassen hatte. Zugleich versuchte man, Lehren aus den Erfahrungen der Weimarer Zeit zu ziehen. Durch die Reeducationsbewegung sowohl gestützt als auch gehemmt, wurde ein positives Verhältnis des Bürgers zum Staat als seinem Staat angestrebt. Dabei wurde die Kultivierung des zwischenmenschlichen Verhaltens als Voraussetzung für ein demokratisch gedachtes Staatsgefüge angenommen. Das mitbürgerliche Prinzip galt zeitweilig als Zentralbegriff der Erwachsenenbildung.¹²

Das tatsächliche Angebot der Erwachsenenbildung folgte allerdings den mitbürgerlichen Intentionen nicht. Auch der in der Literatur weiterhin vorherrschende Rechtfertigungsgrund, der Begriff der Vermassung, spiegelte sich im Erwachsenenbildungs-Alltag nur schwach wider. Das nach den voraufgegangenen Unsicherheiten begreifliche Restaurationsbedürfnis fand seinen Niederschlag in einem Streben nach handfestem Lernen. Die Repräsentanten der Erwachsenenbildung mußten bemerken, daß ihre Motive, sich für Erwachsenenbildung zu engagieren, nicht unbedingt mit denen ihrer Adres-

saten übereinstimmten. Das stilisierte Verhalten gegenüber Kulturgütern fand wenig Resonanz. Man suchte mit den Mitteln der empirischen Forschung den Gründen nachzugehen. Ende der 50er Jahre begann man, sich für die Bildungsvorstellungen derer zu interessieren, die mit Bildungsangeboten angesprochen werden sollten. Entsprechende Untersuchungen deckten schichtspezifische Syndrome von Bildungsvorstellungen auf.¹³ Sie stellten die damals vorherrschende These von der „nivellierten Mittelstandsgesellschaft“ in Frage. Zugleich wurde aber der für breite Bevölkerungskreise selbstverständliche Assoziationszusammenhang von Bildung und Beruf deutlich, der die Vertreter der Erwachsenenbildung in der Veränderung ihres Aufgabenverständnisses bestärkte. Man ließ sich mehr auf die Anforderungen der Arbeitswelt ein. Ebenso begann man, sich in einer vorher nicht gekannten Weise für eine abschlussbezogene Weiterbildung zu engagieren. Eine solche „realistische Wende“ der Erwachsenenbildung wurde schließlich mit der Benachteiligung der älteren Generation begründet, die aus der Verbesserung des Schulsystems folgt, die in den 60er Jahren eingeleitet wurde.¹⁴

Die enge Verbindung von Bildungssystem und Beschäftigungssystem blieb nicht ohne Probleme.¹⁵ Kreativität und Kritik, Spontaneität und Kulturpflege drohten in den Hintergrund gedrängt zu werden. Indem das Bildungsdenken immer konsequenter auf Effizienz bezogen wurde, mußten sich Widerstände regen. Sie blieben nicht auf Einzelkritik beschränkt. Man griff auch keineswegs nur auf traditionelle Bildungsvorstellungen zurück. Vielmehr zeigen sich Ansätze zu Gegenkonzeptionen, die von einer weitreichenden und sich selbst als stringent gebärdenden Gesellschaftsinterpretation ausgehen. Die damit ausgelösten Kontroversen signalisieren einen Legitimationskonflikt. Sie fordern zu einer grundsätzlichen Auseinandersetzung über die anzunehmenden Bedingungsbeziehungen heraus, von denen das Angebot der Weiterbildung bestimmt ist. Der in den letzten Jahren häufig zu hörende Einwand geht dahin, daß eben diese Bedingungsbeziehungen bei den bisherigen Begründungsversuchen für Erwachsenenbildung nicht hinreichend beachtet worden sind. Soweit sie „nicht in erster Linie aus ökonomischen Funktionen“ abgeleitet werden, „sondern aus dem Postulat der aktiven Teilnahme aller Mitglieder einer Gesellschaft an ihrer Weiterentwicklung“¹⁶, muß eine Diskrepanz entstehen zwischen dem, was man erreichen will, und dem, was sich unter den gegebenen Bedingungen erreichen läßt. Der „Bezug auf selbstverantwortliches Handeln in allen gesellschaftlichen Bereichen“¹⁷ wird, so heißt es, in allen möglichen Definitionsvarianten betont, zugleich aber unbeachtet gelassen, daß und warum diese Intention einen so geringen Niederschlag in der gesellschaftlichen Wirklichkeit findet. Als auffällig wird herausgestellt, daß Erwachsenenbildung nach ihrem Selbstanspruch zwar Kritikfähigkeit vermitteln will, sich aber „ganz im Rahmen der kapitalistischen Produktionsweise“¹⁸ bewegt. „Mit anderen Worten: Die kritische Bewußtseinsbildung endet dort, wo die Vorbereitung auf Leistungen für den kapitalistischen Produktionsprozeß beginnt.“¹⁹

Insofern die Gesellschaft „nicht mehr aus der materiellen Basis“²⁰ begriffen wurde, versetzte man sich – so lautet die Kritik – in die Lage, Emanzipation individuell zu verstehen und sich der Einsicht zu verschließen, daß es ein Spezifikum des Kapitalismus ist, „Bildsamkeit als eine individuelle Angelegenheit“²¹ anzusehen. Man übersieht auf diese Weise, wie „die ökonomischen Konkurrenzverhältnisse im Sozialisationspro-

zeß der Individuen verankert⁴²² werden. „Das in der Erwachsenenbildung fest verwurzelte Axiom der Individualisierung des Lernens“⁴²³ führt nicht nur zu einer Anpassungstheorie, sondern auch zu Veranstaltungsformen, die „der Arbeiterschaft als weitgehend kollektiv handelnder und denkender Klasse jedoch fremd“⁴²⁴ bleiben müssen. Die Angebotsformen werden damit „zu einer Stütze des sozialen Status des Mittelstandes, anstatt ‚sozial-integrativen Charakter‘ zu haben, wie sie (die Erwachsenenbildung, der Verf.) es ihrem Selbstverständnis nach beansprucht“⁴²⁵.

Wenn dennoch der emanzipatorische Anspruch nicht aufgegeben wurde, so war dies dadurch möglich, daß in den theoretischen Ansätzen zur Erwachsenenbildung eine „Konvergenz zwischen emanzipatorischen und verwertungsadäquaten Qualifikationen“⁴²⁶ angenommen wurde. Gegenüber der Annahme aber, daß der steigende Gebrauchswert von Innovationstoleranz, Fähigkeit zur Teamarbeit und zur individuellen Veränderung der Kompetenz auch zu mehr Autonomie am Arbeitsplatz und zur Übertragbarkeit dieser Qualifikationen auf gesamtgesellschaftliche Probleme führen kann, wird eingewendet: „Wir meinen, daß man aus der Zunahme von Berufsrollen, in die solche Qualifikationen eingebracht werden können, noch nicht darauf schließen darf, daß mit diesen Qualifikationen auch emanzipatorische Potentiale in die Arbeitsorganisation eingebracht werden können, die die Legitimität des kapitalistischen Produktions- und Verwertungsprozesses wirksam in Frage stellen können“⁴²⁷. Diese Auffassung fühlt sich bestätigt durch die Feststellung, daß die Qualifikationsanforderungen vielfach „ritualistischer Art“ sind. Sie werden nicht zur konkreten Erfüllung der Arbeitsaufgabe verlangt, sondern weil damit Loyalität dokumentiert und eingehandelt werden kann und „Hierarchien stabilisiert“⁴²⁸ werden können. Was als „Leistungsgerechtigkeit“ ausgegeben wird, dient nicht unbedingt der „Rationalisierung von Arbeitsprozessen“, zumal nicht – wie in der berufsbezogenen Weiterbildung meist unterstellt wird – „von einem allgemeinen Trend zu einer höherqualifizierten Arbeit ausgegangen werden kann“⁴²⁹. Dementsprechend heißt es dann bei Baethge/Schumann auch weiter: „Zumindest im Bereich der Arbeitertätigkeit kann deswegen unseres Erachtens die Begründung für die Forcierung von Bildungsmaßnahmen im Moment weniger aus veränderten Qualifikationsbedürfnissen abgeleitet werden, sondern muß sich durchaus als politische Forderung verstehen, deren Stoßrichtung aber gleichzeitig auf eine Veränderung der betrieblichen Realität und der Arbeitsplätze gerichtet bleiben sollte“⁴³⁰.

Diese durch Untersuchungen gestützten Bedenken werden in der öffentlichen Diskussion vielfach in vergrößerter Form laut. Danach gilt jegliche Form berufsbezogener Weiterbildung als Vortäuschung eines nicht vorhandenen Gebrauchswertes oder als „arbeiterfeindlich“. Die Vermittlung von Qualifikationen wird aber nicht dadurch überflüssig, daß man zeitweilig ihre Verwendungsmöglichkeiten überschätzt hat. Es gilt hier, sich gegen ein Entweder-Oder-Denken zu verwahren. Es ist auch nicht einzusehen, warum der Erwerb zusätzlicher Qualifikationen zwangsläufig an das bestehende Wirtschaftssystem binden soll. Ebenso wenig ist das individualisierte Verständnis der Bildsamkeit an den Kapitalismus gebunden. Ohne Eigenleistung kommt eine Gesellschaft auch dann nicht aus, wenn sie nicht das Konkurrenzprinzip zum allgemeingültigen Maßstab erhebt. Zwar ist nicht zu leugnen, daß in der Situation des Arbeiters eine solche Art der Bildsamkeit in ihrem Wert schwer einzusehen und zu mobilisieren ist. Aber diese Schwie-

rigkeit ist nicht auf kapitalistische Verhältnisse beschränkt. Auch in Ländern mit anderen gesellschaftlich-ökonomischen Ordnungen stellen sich die gleichen Probleme, vor denen die Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik steht.³¹ Die Bildungsbereitschaft erweist sich als abhängig von der Schulbildung und von den Arbeitsplatzanforderungen, auch wenn Schule und Arbeitsplatz anders organisiert sind.

Die hier zusammenfassend wiedergegebenen Kritiken explizieren noch nicht, wie die „kritische Erwachsenenbildung“ aussehen soll und kann. Von ihrem Ansatz her liegt die Prämisse nahe, daß sich „eine Theorie der Erwachsenenbildung nur in einer Theorie der Gesellschaft begründen läßt“³². Sie beläßt für sich genommen noch Spielraum. Sie wird aber von Klein/Weick, von denen sie zitiert worden ist, durch einen Praxis-Begriff eingengt, der auf gesellschaftliche Umwälzung abgestellt ist. Nun ist eine tiefgreifende Umwälzung in den letzten 50 Jahren immer offensichtlicher geworden. Das Normensystem der Verhaltensmaßstäbe im Hinblick auf Rechte und Pflichten befindet sich in einer grundlegenden Veränderung. In dieser Verlagerung der gesellschaftlichen Verhaltensansprüche kommen die Auswirkungen des Demokratisierungsprozesses auf die Rollenerwartungen zum Ausdruck. Um es überspitzt und in negativer Version zu verdeutlichen: So wie man früher Angst hatte, zu spät zu kommen, hat man heute Angst, pünktlich zu sein, weil man nicht den Eindruck erwecken möchte, sich einer „bürgerlichen Tugend zu befleißigen“. Man könnte kritisieren, daß Erwachsenenbildung diese Veränderungen kaum zur Kenntnis nimmt und die sich vermehrenden Fremdbestimmungseffekte nicht „hinterfragt“. Aber von den Erwachsenenbildungskritikern der letzten Jahre werden diese Veränderungen nicht zur Kenntnis genommen, weil sie ihren Beurteilungskriterien für Veränderungen nicht entsprechen, denn: „Nur durch eine grundlegende Veränderung der die Gesellschaft bestimmenden Produktions- und Herrschaftsverhältnisse kann der Klassenantagonismus beseitigt werden, der eine Befreiung der Gesellschaft verhindert. Eine Theorie der Erwachsenenbildung kann dieser historischen Aufgabe nicht ausweichen. Sich dieser Aufgabe stellen heißt, den kollektiven Emanzipationsprozeß im Klassenkampf zu organisieren. Erwachsenenbildung hat daher das Klassenbewußtsein der Arbeiterklasse zu stabilisieren und mit der Arbeiterklasse an den bereits heute bestehenden Möglichkeiten die qualitativen Alternativen zur bestehenden Gesellschaft zu konkretisieren. Das Konkretisieren kann dann auch nicht mehr Sache der Theorie allein bleiben. In einer Praxis von Bildung und Aktion und Bildung durch Aktion wird die Emanzipation ihren systemsprengenden Charakter erst erhalten“³³.

Läßt man beiseite, was an diesen Formulierungen die Gemüter erregen kann, bleibt der Ansatz dennoch problematisch. Auch wenn man in den Eigentumsverhältnissen an den Produktionsmitteln den harten Kern der gesellschaftlichen Konfliktstruktur sieht, auch wenn man die Struktur des Verteilungssystems für bildungsrelevant hält, bleibt es eine Interpretationsentscheidung mit restriktiver Wirkung, Erwachsenenbildung allein von diesen Kriterien her legitimieren zu wollen. Jeden, der sich diesem Legitimationsmodus nicht anschließt, als Fachidioten zu stigmatisieren, führt zu einer Unterscheidung von schwarzen und weißen Schafen. Sie ist weder im Interesse der weißen Spezies, noch wird sich die schwarze ihre Lerngegenstände deformieren lassen. Eine Theorie der Erwachsenenbildung, die von vornherein die Breite ihrer Wirklichkeit ausklammert, kann nicht anders als eine Projektion des Wunschenkens verstanden werden. Dabei drängt sich

obendrein die besorgte Frage auf, welche Folgen die Selbstgewißheit, mit der diese Projektion vorgetragen wird, nach sich ziehen würde, wenn sie eine Realisierungschance erhält und ihr Freund-Feind-Denken praktizieren kann.

Etwas anderes kommt hinzu: Von Klassenantagonismus kann begründet heute nur bei sehr hohem Abstraktionsgrad gesprochen werden. Meint man, ihn für die Bedürfniswelt der Adressaten einer emanzipatorischen Erwachsenenbildung durch eine konfliktorientierte Didaktik greifbar machen zu können, dann bleibt man dennoch dem Kasuistischen verhaftet und reduziert Konfliktsituationen auf unmittelbar vordergründige Interessen,³⁴ wenn nicht zugleich die Rechte- und Pflichten-Relation auf ein Maß zurückgeführt wird, das die Funktion von Eigenleistung wieder in Erinnerung bringt. Ein solcher Prozeß ist nicht durch Solidaritätspathos zu ersetzen. Er verlangt, daß Verhaltensweisen, die Voraussetzung für eine Humanisierung der Gesellschaft sind, nicht länger als „bürgerlich“ diskriminiert werden, weil sie als unbequem empfunden werden.

Eine weitere Schwierigkeit ergibt sich für ein kollektiv-emanzipatorisches Konzept daraus, den Begriff der „Arbeiterklasse“ bestimmen zu müssen. Es stellen sich Zuordnungsfragen, denen gegenüber auch Klein/Weick Veränderungsprozesse nicht leugnen können. Sie kommen nicht umhin, „vom Sozialcharakter der Angehörigen der Unterschicht und der Mittelschicht“³⁵ zu sprechen. Sie deuten auch den Sozialisationszirkel an, in dem diese sich jeweils befinden und der den Bewußtseinshorizont einengt. Aus diesem Tatbestand lassen sich verschiedene Konsequenzen ziehen. Entweder nimmt man das Lagebewußtsein als Kriterium an, dann läßt sich auch bei denen kaum von Arbeiterklasse sprechen, die faktisch als Arbeiter im engeren Sinne gelten können. Oder man nimmt die proletarische Existenz, die objektive Abhängigkeit von der Arbeitskraft zum Maßstab. Dann sind auch große Teile der Mittelschichten den Arbeitern zuzuordnen. Damit erscheinen neue, differenziertere Zuordnungen notwendig, die auf unterschiedliche Arbeitssituationen eingehen und bei denen Kriterien benutzt werden, die für die Zugeordneten erfahrbar und einsichtig sind.³⁶ Denn gegenüber klassifizierenden Zuordnungen, die diese Aspekte nicht berücksichtigen, stellt sich die Frage, inwieweit sie für Bildungsinitiativen Relevanz haben können. Sie braucht allerdings von denen nicht beantwortet zu werden, die einer Theorie anhängen, „die sich selbst als notwendige Voraussetzung für die Verwirklichung ihrer Wahrheit versteht“³⁷, also als Selbstbestätigung.

Eine solche Zurückweisung sollte allerdings nicht davon abhalten, sich mit der Kritik an dem traditionellen Selbstverständnis und den traditionellen Arbeitsformen der Erwachsenenbildung zu befassen. Sie ist nämlich nicht in jedem Fall an ihre Prämissen gebunden. Die Kritik gipfelt darin, daß von der Krise der Erwachsenenbildung gesprochen wird. Diese These wird mit dem Wirkungsdefizit der Erwachsenenbildung begründet. Dieses Defizit zeigt sich daran, so heißt es, daß das gegenwärtige Angebot der Erwachsenenbildung in erster Linie diejenigen anspricht, die eine relativ gute Schulbildung gehabt haben, nicht aber diejenigen, für die sie zumindest ursprünglich intendiert war. Das Bildungsgefälle wird demnach nicht abgebaut, sondern verschärft. In den Institutionen der Erwachsenenbildung hat diese Art der Kritik spürbar verunsichert und andere nicht weniger wichtige Probleme aus der Diskussion verdrängt. Die monierten

Defizite sind auch nicht zu leugnen. Die Frage ist indes, worin sie begründet sind und wie sie aufgehoben werden können und welche Bedeutung dafür die hier wiedergegebenen kritischen Positionen haben.

Die Verständigungsschwierigkeiten zwischen Kritikern und Repräsentanten der Erwachsenenbildung bestehen darin, daß die Divergenzen nicht dort zu finden sind, wo man sie meistens sucht, bei den Zielen. Daß es um Kompetenz und Autonomie, um die Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung geht, wird kaum jemand bestreiten. Kontroversen entstehen vielmehr darüber, wie solche Ziele erreicht werden können und wie die Bedingungen für ihre Realisierung eingeschätzt werden. Dabei spielen zwei Gesichtspunkte eine besondere Rolle: zum einen, was man unter Veränderungen versteht, und zum anderen, worin man die Hindernisse sieht, die Veränderungen entgegenstehen.

Um den ersten Aspekt zu diskutieren, bietet es sich an, den Begriff der Folgenlosigkeit aufzugreifen. In ihm kommt der zentrale Vorwurf zum Ausdruck, der sowohl auf die Bildungsreform insgesamt als auch auf die einzelne Erwachsenenbildungs-Veranstaltung bezogen wird.³⁸ Die Frage ist aber, woran man „Folgen“ im Bereich der Bildung erkennt, welches Ausmaß eine Veränderung annehmen muß, um als solche bezeichnet zu werden. Sicherlich kann es dabei nicht nur um meßbare Lernerfolge gehen. In einem allgemeineren Sinn und vielfach auch unbewußt sind die Erwartungen der Maßstab für das, was man als Folgen anerkennt. Insofern diese Erwartungen unterschiedlich sind, wird man auch in unterschiedlichem Ausmaß Folgen erkennen.

Erwartungen können aus Zielen und Zukunftsvorstellungen resultieren oder aus dem Vergleich mit der Vergangenheit. Im ersten Fall wird man den Veränderungsgrad geringer einschätzen, im zweiten werden die Veränderungen gewöhnlich für nennenswerter gehalten. Des weiteren wirkt sich aus, ob man Zielvorstellungen als Absolutheits- oder als Annäherungswerte versteht. Neigt man zur ersten Einstellung, wird man wenig Fortschritte feststellen; hält man sich an die zweite, werden graduelle Verbesserungen eher bewußt.

Für diese unterschiedlichen Einstellungsmuster liefern die gegenwärtige Einschätzung der Schulwirklichkeit und die Diskussion über die Bildungsreform Beispiele. Wer die Schule aus der Vergangenheit kennt, wird kaum übersehen, wie sehr sich ihre Interaktionsformen, ihre inhaltlichen Präferenzen und ihre Organisationsstruktur geändert haben. Bei einem entsprechenden Vergleich sind der Rückzug des Frontalunterrichts, die Aktualisierung des Stoffes und die Differenzierung des Schulsystems auffällig. Werden diese aber als selbstverständliche Norm gesetzt, wird man feststellen, was alles noch nicht erreicht ist, wo Rückfälle eingetreten, wo Reformen steckengeblieben sind. Die Veränderungen erscheinen dann völlig unzureichend. Eine solche maximalistische Einstellung aber bringt die um Reformen Bemühten in eine Zweifronten-Auseinandersetzung. Zweifellos sind diese Reformen erst viel zu spät zur Geltung gekommen. Unverkennbar ist auch, daß ihnen schwerwiegende Innovationsängste entgegenstehen. Aber ebenso werden sie von denen behindert, die damit agitieren, daß die Reformen nicht weit genug gehen und nicht schnell genug durchgesetzt werden. Ignoriert wird dabei, daß Verhaltensänderungen ihre Zeit brauchen, wenn sie dauerhaft wirksam bleiben sollen.³⁹

Das hier Gemeinte läßt sich an einem Leitbegriff der Bildungspolitik der 60er Jahre besonders deutlich zeigen, der auch für die Erwachsenenbildung ein entscheidendes

Antriebs- und Legitimationsmoment darstellt, dem der Chancengleichheit. Bei A. Albrecht-Heide heißt es – und dies ist symptomatisch: „Lange wurde mit dem Zweiten Bildungsweg die Behauptung verknüpft, er leiste einen Beitrag zur Chancengleichheit. Keine wissenschaftliche Untersuchung konnte bisher diese Aussage bestätigen. Vielmehr haben die einschlägigen Erhebungen ergeben, daß auch an diesen Schulen Arbeiterkinder unterrepräsentiert sind. Selten kommen mehr als ein Fünftel der Studierenden aus Arbeiterfamilien, meist weniger“⁴⁰. Dies klingt zwar überzeugend, ist es dennoch nicht. Zum einen ist „Lange“ keine treffende Bezeichnung, denn länger als zehn Jahre wird der Zweite Bildungsweg noch nicht in aller Breite diskutiert. Und zum anderen können bei einem Vergleich nicht die ca. 48% der erwerbstätigen Bevölkerung, die als Arbeiter ausgewiesen sind, den Maßstab abgeben, sondern nur die ca. 6% derer, die über das normale Abitur zum Studium gekommen und deren Väter Arbeiter sind. Und dies ist ein Anteil, der ebenfalls im Steigen begriffen ist.

Selbstverständlich sind dies alles an einem absolut gesetzten Maßstab der Chancengleichheit völlig unzureichende Anteile. Man wird aber auch fragen müssen, welche mechanistische Vorstellung vom Menschen und von der Gesellschaft unterstellt wird, wenn man erwartet, mit wenigen bildungspolitischen Entschlüssen und Maßnahmen in kürzester Zeit, in einem Jahrzehnt, einen über Jahrhunderte eingelebten Zustand ohne weitere gesellschaftskritische Veränderungen umstülpen zu können. Es ist schon ein extremer Voluntarismus erforderlich, um nicht einzusehen, daß es eine Illusion ist, zu meinen, von heute auf morgen etwas Perfektes bewirken zu können. Es geht vielmehr um die Weiterentwicklung einer Tendenz, die durch rigoristische Vorstellungen eher behindert wird.

Maximalismus mißachtet die historische Dimension. Er liegt unter dem Eindruck technischer Innovationen zwar nahe. Aber wenn man die industrielle Produktionserfahrung zum Maßstab nimmt, übersieht man die Komplexität ihrer Herkunft und verkennt die Langwierigkeit sozialer Prozesse. Bedingungsblinde Ungeduld kann sehr leicht gegen Reformen ausschlagen. Sie läßt Veränderungen nur noch als solche erkennen, wenn sie spektakulär erscheinen. Darüber geht der Sinn für den Wert kleiner Schritte verloren. Die Struktur der Wahrnehmungsfähigkeit bevorzugt den revolutionären Gestus, ohne daß dieser angesichts der Vernetzung unserer Lebensbedingungen und der durch sie geprägten Überlebensbedürfnisse einen Rückhalt in der Realität fände. Damit erscheint es als eine Herausforderung, dem Abdriften des moralisch begründeten Veränderungswillens in Untergrund oder Resignation entgegenzusteuern. Sie kann auch als eine Aufgabe der Erwachsenenbildung verstanden werden.

Diese ist allerdings noch in einer unmittelbaren Weise von der unterschiedlichen Einschätzung gesellschaftlicher Veränderungen betroffen. Zum einen steht ihr Aufgabenverständnis in Relation zu den Vorstellungen über die Bildungsfähigkeit. Diese wiederum wird als ein Sozialisationsprodukt nicht zuletzt danach beurteilt, wie man den Bildungsprozeß in Familie und Schule einschätzt. Und zum anderen hat sich die Erwachsenenbildung seit Anfang der 60er Jahre in spezifischer Weise mit den Veränderungen identifiziert, insofern sie die „growing rate of change“ als Bestimmungsgrund ihrer Arbeit gewählt hat. Diese Formel hatte die „Vermassung“ als Legitimationsbegriff abgelöst und galt seither als Planungskriterium für die Gewichtung und Organisation ihrer Aktivitäten.

In den Diskussionen der jüngsten Zeit ist dieser Legitimationszusammenhang, der die „Realistische Wende“ der Erwachsenenbildung begründet hat, in Frage gestellt worden, weil die Mannigfaltigkeit der Detailveränderungen nicht mehr als Chance zu einer fortschreitenden Demokratisierung angesehen wurde. Vielmehr wird sie nun - nicht zuletzt im Zuge der erhöhten Tempo-Anforderungen an Veränderungen – als Verschleierungsinstrument im Interesse der Herrschenden zur Erhaltung des Status quo klassifiziert.

Die Veränderungen gerade auch im Bildungsbereich gelten danach als Bestandteile einer Konfliktvermeidungsstrategie, mit der man subjektiven Wünschen entgegenkommt, um objektive Interessen nicht bewußt werden zu lassen. Aus dieser Sicht sind die qualifikationsorientierten und berufsbezogenen Akzente, die in der Erwachsenenbildung des letzten Jahrzehnts gesetzt wurden, Manipulationsprodukte, die zur Wettbewerbsfähigkeit beitragen sollen. Sie dienen, so lautet der Vorwurf, der Anpassung, fordern aber nicht zum Widerstand heraus. Danach ist eine wichtige Zielsetzung, die noch im Gutachten des Deutschen Ausschusses zur Erwachsenenbildung, wenn auch unverbindlich, herausgehoben wurde, am Maßstab dieser Kritik geopfert. Das emanzipatorische Potential, das zu entfalteten Erwachsenenbildung sich einmal vorgenommen hatte, gilt damit als nur noch rhetorisch oder als verschüttet.

Eine Warnung vor unreflektierter Marktorientierung hat angesichts der exponierten Situation der Erwachsenenbildung durchaus ihre Berechtigung. Eine Kritik aber, die die Veränderungen auf allen Lebensgebieten als Herausforderung an die Weiterbildung ignoriert oder als Widerspiegelung falschen Bewußtseins abwertet und damit individuelle Nöte auf eine allgemein-gesellschaftliche Ebene zu transponieren versucht, kann nicht un widersprochen hingenommen werden, wenn die Maßstäbe der Aufklärung bei der Legitimation und in der Planung der Erwachsenenbildung einen Wert behalten sollen. Denn die hier rekapitulierte Kritik impliziert

- eine monokausale Gesellschaftsinterpretation
- eine Reduktion der gesellschaftlichen Interaktionen auf Feind-Freund-Verhältnisse
- eine Mißachtung des Bedürfnisses und des Anspruchs auf Privatheit.

Es ist eine Kritik, die Veränderungen nicht anerkennt, wenn sie nicht auf das Kapitalverwertungssystem bezogen sind. Dieses überschattet – so ist die Interpretation – alle Bereiche der menschlichen Ausdrucksformen und des menschlichen Zusammenlebens. Der Datenkranz der Sozialisationsbedingungen ist an die ökonomische Struktur gebunden. Eine solche Sicht enthebt der Mühe, Einzelprobleme mit ihren spezifischen Interdependenzen zu analysieren. Ansätze zu einem Mehr an Selbstbestimmung werden als unverbindlich abqualifiziert. Sie lenken nur vom zentralen Ausgangspunkt aller Repressionen ab. Monokausale Gesellschaftsinterpretation dogmatisiert das Lehren und Lernen. Selbst auf den Fall der großen Veränderung kann sie nur durch die Suggestion des Dogmas vorbereiten, denn in einer Verengung moderner Einsichten der Lernpsychologie, die aus der antiautoritären Phase übernommen wurde, erscheint Lernen nur im Vollzug möglich.

Eine monokausale Gesellschaftsinterpretation drängt die Kommunikation in den Modus des Bekennens. Diskussionsthemen werden auf Alternativen reduziert. Außerhalb des Entweder-Oder soll es nichts mehr geben. Nuancierungsmöglichkeiten werden

geleugnet, entsprechende Versuche diffamiert. Die Polarisierung wird gesucht, wo mit Differenzierung noch weiterzukommen wäre. Gegenüber den Einwänden, daß es borniert ist, Bildungsaktivitäten unter die Formel emanzipatorisch oder affirmativ zu subsumieren, daß es eine inhumane Welt ist, in der alles in einem einzigen Gegensatz aufgehen soll, daß die Realität gar nicht so schemenhaft sein kann, werden die gesellschaftlichen Widersprüche auf einen einzigen ökonomischen Nenner gebracht. So lanciert man eine Verfrönte als sich selbst erfüllende Prophezeiung, die von allen nur denkbaren dritten Wegen absperren soll. Es wird damit – und das muß spätestens die Gegenwehr herausfordern – eine Stimmung erzeugt, die Angst vor dem Andersdenken aufkommen läßt.

Das kapitalistische Verwertungssystem wird in diesem Denken auch für die Erscheinungen und Erfahrungen der Entfremdung verantwortlich gemacht. Soweit dabei auf den Warencharakter verwiesen wird, ist dagegen nichts einzuwenden. In der Tat entbehrt das kapitalistische System jeglicher sozialetischer Legitimation außer der des Erfolgs, auf den man so lange bauen kann, wie sich keine anderen Leistungsantriebe als die des Wettbewerbs oder des Kollektivglaubens entwickeln lassen. Die dritten Wege werden jedoch dann blockiert, wenn die Entfremdung als ein Produkt der Arbeitsteiligkeit hingestellt und die Abhängigkeit von Netzapparaturen ausschließlich als repressiv ausgegeben wird. Die Frage ist vielmehr, wie die fortschreitende Arbeitsteilung der Humanisierung dienen kann. Sie setzt voraus, in der Kultivierung des privaten Spielraums einen Wert zu sehen.

Ein solcher Hinweis wird von der „Neuen Kritik“ als eine „bürgerliche“ Argumentationsweise denunziert. Was immer hier und anderwärts „bürgerlich“ heißen mag, richtig ist, daß das Reservat des Privaten historisch gesehen ein Privileg gewesen und daß es nachdrängenden sozialen Schichten als Köder der Entpolitisierung vorgehalten worden ist. Zweifellos ist die damit ausgelöste Wechselwirkung eines der Hindernisse für eine proletarisch existentielle Bewußtseinsbildung gewesen. Bestimmend dafür war aber gerade nicht der private Freiraum, sondern, daß man ihn vorgetäuscht und den Konsumbedürfnissen ausgeliefert hat. Derartigen Tendenzen ist nicht damit nachhaltig entgegenzusteuern, daß man alle und jeden zu gesellschaftlich wirksamen Aktionen drängt. Es wäre noch zu prüfen, wie das Verhältnis von Bildung und Aktion zu sehen ist, wenn Humanisierung und Demokratisierung die Ziele sind.⁴¹ Insofern dies heißt, bereicherspezifische Formen des Mitbestimmens und -gestaltens zu erkennen und mitvollziehen zu können, ist der Weg rationaler Problemdurchdringung unumgänglich. Dafür bedarf es aber der Distanzierungsmöglichkeiten. Sie gehen verloren, wenn der zeitweilige Rückzug in den privaten Bereich zum Abweg erklärt wird.

Die hier knapp referierten Bedenken gehen letztlich darauf zurück, daß einer auf politökonomischer Basis operierenden Theorie der Bildung das Spezifische der Bildung fremd bleiben muß. Sie kann es nicht akzeptieren, weil sie dann das Moment des Individuellen ernst nehmen müßte, das in ihren Systemzusammenhang nicht paßt. Was H. Giesecke der „Kritischen Theorie“ vorgehalten hat, gilt auch hier: „... dafür jedoch, daß Lernen, gerade auch Lernen im Sinne einer Zunahme von Emanzipation, bei den Menschen im Kontinuum einer je einzelnen Lebensgeschichte erfolgen muß, hat diese Theorie keinen Platz“⁴². Verhaltensänderungen mögen in Kollektiven leichter sein. Sie

können aber solche Verhaltensänderungen nicht abnehmen oder stützen, die sich in Reflexion, Kommunikation und Mitbestimmung bewähren sollen. Sie können die Bemühungen und die Identitätsbalance nicht fördern, auf die Bildung nach allem bisherigen Vorverständnis gerichtet ist.⁴³

Wenn es um Identitätsbalance geht, ist aber auch nicht nur einer politökonomischen Vereinnahmung des Bildungsbereichs gegenzusteuern, sondern auch den konventionellen bildungsökonomischen Tendenzen, die Beschäftigungssystem und Bildungssystem aufs engste miteinander verkoppeln. Man sollte ein solches Beginnen sich nicht erst auf sehr teure Weise durch die Unfähigkeit zu Prognosen ad absurdum führen lassen. Ob mit oder ohne Herrschaftskritik, ein kurzschlüssig gesehener Zusammenhang zwischen Arbeit und Bildung macht nicht freier. Gegen die Funktion der Arbeit als Erfüllungsmoment zu sprechen, stößt auf den Widerstand der Selbstachtung. Lernen aber nur auf Arbeit zu beziehen gibt denen Material an die Hand, die in der berufsbezogenen Bildung nur ein Fitmachen für die Stabilisierung der bestehenden Verhältnisse sehen. Inwieweit hier die Integration beruflicher und politischer Bildung hilft, um die sich all die bemühen, die Emanzipation und Qualifikation nicht zwangsläufig im Gegensatz zueinander sehen, sondern eine gegenseitige Stütze für möglich halten, bedarf der Erprobung.

Neben diesem vornehmlich didaktisch-methodischen Weg sollte aber ein weiterer bedacht werden. Erwachsenenbildung ist immer gekennzeichnet gewesen durch Veränderungen ihrer theoretischen Akzente und praktischen Präferenzen. Die Älteren erinnern sich noch, wie sehr sie der Intention des Zweckfreien unterstellt war. Sie hat dann eine Wendung zu den Gebrauchswerten vollzogen, und sie ist gegenwärtig zumindest in der theoretischen Diskussion dabei, gezielten gesellschaftlichen Veränderungen unterstellt zu werden. Unter den Ansprüchen der Qualifikationsvermittlung und der Emanzipationsförderung, unter dem Druck des Beschäftigungssystems und seiner Rituale und unter dem Zwang, sich als Beitrag zur Systemveränderung ausweisen zu sollen, gerät Erwachsenenbildung in die Verlegenheit, für all das, was nicht planbar und zielbewußt ist, keine Legitimation mehr zu haben. Es dürfte zu den nächsten Veränderungen in der Erwachsenenbildungsdiskussion gehören, diese einzubringen. Sie wird auch dann, wenn sie das Moment der Kreativität betont und wenn sie überzeugend machen kann, daß Überqualifikationen nicht mit Berechtigungen verbunden sein müssen, sondern ihren eigenen Wert für die Selbstachtung haben können, schwerlich dem Vorwurf entgehen, eine Affirmationshilfe zu liefern. Daß sie sich davon nicht beeindruckt läßt, dazu möchten die hier vorgelegten Überlegungen beitragen. Sie wollen nichtsdestoweniger auch als ein Beitrag zur Demokratisierung verstanden werden, die der Distanzfähigkeit und des Überschußbewußtseins ebenso bedarf wie der Artikulation der Kritik und des Mitgestaltungswillens.

Anmerkungen

¹ Strzelewicz, W./Raapke, H.D./Schulenberg, W., Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, Stuttgart 1966, S. 9

² Strzelewicz, W., Demokratisierung und Erwachsenenbildung, Stuttgart 1973, S. 174f.

- 3 Vgl. insbesondere Balsler, F., Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland, Stuttgart 1959
- 4 Bezeichnend ist, in welcher Weise „radikale Demokraten“ und „Arbeiterverbrüderung“ 1848 den Wahlspruch der Französischen Revolution abgewandelt haben: „Bildung, Wohlstand, Freiheit“. Vgl. Anm. 3
- 5 Es scheint sich anzubieten, auch die gegenwärtigen Kontroversen um die emanzipatorischen und integrativen Aufgaben der Erwachsenenbildung in diesem Zusammenhang zu sehen. Dabei wird aber leicht übersehen, daß solche Zuordnungen nicht den Kontext der jeweiligen gesellschaftlichen Situation ignorieren dürfen, wenn sie treffend sein sollen.
- 6 Dräger, H., Die Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung, Stuttgart 1975
- 7 Mattmüller, H.P., Der Begriff der geistigen Krise im Denken der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1975
- 8 Insbesondere Axmacher, D., Erwachsenenbildung im Kapitalismus, Frankfurt a.M. 1974. Markert, W., Erwachsenenbildung als Ideologie, München 1973. Demgegenüber heißt es in einer Analyse von U. Jung zusammenfassend: „Die zentrale Erfahrung der bürgerlichen Volksbildung der Weimarer Zeit war das Erlebnis des Zusammenbruchs der wilhelminischen Ordnung 1918 und der Krisensituation in den Nachkriegsjahren. Auf diese spezifische Situation engte sich ihr Blick für die Realität ein, diese Situation und die in ihr erhoffte ‚Rettung‘ erfuhr dann eher eine Verklärung, als daß sie aus rationaler Distanz heraus analysiert worden wäre. Aus der engen Verhaftung an eine Notsituation entstand die Ablehnung der – für die Krise mit verantwortlich gemachten – rationalen Wissenschaft und die irrationale Hoffnung auf spontane Gemeinschaftsbildung“. Hessische Blätter für Volksbildung 4/70, S. 310
- 9 Besonders deutlich wird die Situation in dem Dilemma, in das J. Resch mit seinen Versuchen geriet, eine proletarische Bildungsbewegung auszulösen, die auch heute begrifflicherweise unterschiedlich interpretiert wird. Vgl. Meier, A., Proletarische Erwachsenenbildung, Hamburg 1971; Veraguth, H.P., Erwachsenenbildung zwischen Religion und Politik, Stuttgart 1975
- 10 Beispielhaft sind dafür insbesondere die Äußerungen zur Erwachsenenbildung von G. Radbruch, H. Heller und Th. Geiger. Vgl. dazu: Tietgens, H. (Hrsg.), „Erwachsenenbildung zwischen Aufklärung und Romantik“, Göttingen 1969; Meyer, K., Arbeiterbildung in der Volkshochschule, Stuttgart 1969; Urbach, D., Die Volkshochschule Groß-Berlin 1920 bis 1933, Stuttgart 1971
- 11 Das dafür bezeichnendste und immer wieder zitierte Dokument ist die „Prerower Formel“ von 1931, wiederabgedruckt in Henningsen, J., Die neue Richtung in der Weimarer Zeit, Stuttgart 1960. Vgl. auch Urbach, D., a.a.O.
- 12 Borinski, F., Der Weg zum Mitbürger, Düsseldorf 1954
- 13 Vgl. Strzelewicz, W./Raapke, H.D./Schulenberg, W., Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, a.a.O.
- 14 Tietgens, H., 4. Deutscher Volkshochschultag, in: VHS im Westen, 5/1966, S. 241
- 15 Schmitz, E., Was kommt nach der Bildungsökonomie, in: Zeitschrift für Pädagogik, 5/1973, S. 799 bis 820
- 16 Baethge, M./Schumann, M., Weiterbildung und die Verfassung gesellschaftlicher Arbeit, in: Neue Sammlung, 2/1973, S. 142. Vgl. auch die Stellungnahme des Verfassers: „Anmerkungen zu einem Weiterbildungskonzept“, in: Neue Sammlung 3/1973
- 17 Baethge, M./Schumann, M., a.a.O., S. 143
- 18 Axmacher, D., a.a.O., S. 131
- 19 a.a.O., S. 132

- ²⁰ Markert, W., a.a.O., S. 12
- ²¹ Axmacher, D., a.a.O., S. 138
- ²² ebd.
- ²³ ebd.
- ²⁴ Markert, W., a.a.O., S. 14
- ²⁵ ebd.
- ²⁶ Dieckmann, B., u.a., *Gesellschaftsanalyse und Weiterbildungsziele*, Braunschweig 1953, S. 98
- ²⁷ a.a.O., S. 99. Material zu einer differenzierteren Beurteilung dieser Kontroverse bieten neuerdings: Lempert, W./Thomsen, W., *Berufliche Erfahrung und gesellschaftliches Bewußtsein*, Stuttgart 1974
- ²⁸ Dieckmann, B., a.a.O., S. 104
- ²⁹ Baethge, M./Schumann, M., a.a.O., S. 148
- ³⁰ a.a.O., S. 149
- ³¹ Schleicher, R., *Die Intelligenzleistung Erwachsener in Abhängigkeit vom Niveau der beruflichen Tätigkeit*, in: *Probleme der Psychologie (DDR)*, H. 44, S. 22-25
- ³² Klein, E./Weick, E., *Anmerkungen zur Diskussion einer Theorie der Erwachsenenbildung*, in: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 7/1970, S. 343
- ³³ a.a.O., S. 345. Was hier mit den ignorierten Veränderungsprozessen gemeint ist, sei noch an einem Beispiel erläutert, das sowohl für die politische Diskussion als auch für die Erwachsenenbildungsliteratur kennzeichnend ist. Von allen Seiten wird seit jüngster Zeit die „Humanisierung der Arbeitswelt“ postuliert. Dabei wird der Eindruck erweckt, als ob es sich um eine neue Einsicht und Forderung handle. Genau besehen ist ein solcher Prozeß seit Jahrzehnten in Gang. Man kann ihn mit Recht für unzureichend halten, man mag auch seine Motivierung skeptisch beurteilen, den Vorgang selbst aber zu leugnen erschwert es nur, mehr im Sinne der Humanisierung zu erreichen.
- ³⁴ Dieses Problem wird etwa auch von O. Negt sehr wohl gesehen. Vgl. Cube, A. v., u.a., *Emanzipation oder Kompensation*, Braunschweig 1974, S. 93 f. Jedoch wird nicht klar, wie es ohne Absehenkönnen von der eigenen Existenzsorgen-Perspektive bewältigt werden kann.
- ³⁵ Klein, E./Weick, E., a.a.O., S. 346
- ³⁶ Dafür wäre eine Typologie der Struktur der Arbeitsanforderungen notwendig. Siehe dazu zuletzt die Auseinandersetzung von S. Gensior und B. Kraus mit der Literatur „Arbeitsmarkt und Qualifikationsstruktur“, in: *Soziale Welt* 3/1974
- ³⁷ Klein, E./Weick, E., a.a.O., S. 343
- ³⁸ a.a.O., S. 342
- ³⁹ Eine Auseinandersetzung mit den Hindernissen der Bildungsreform bietet der Verfasser in dem Band: *Deutscher Bildungsrat (Hrsg.)*, „Umriss und Perspektiven der Weiterbildung“, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 46, Stuttgart 1975
- ⁴⁰ Albrecht-Heide, A.: *Entfremdung statt Emanzipation*, Frankfurt a.M. 1973. Vgl. auch Zapp, W., *Der nachgeholte Aufstieg*, Göttingen 1971
- ⁴¹ Über das Verhältnis von Bildung und Aktion hat sich der Verfasser näher geäußert in der Festschrift für H.H. Groothoff, *Bildungstradition und moderne Gesellschaft* (hrsg. von Stratmann, K.W., u.a., Hannover 1975) unter dem Titel: *Zur Handlungsorientierung Politischer Bildung mit Erwachsenen*.
- ⁴² Giesecke, H., *Politische Aktion und politisches Lernen*, München 1970, S. 33
- ⁴³ Krappmann, L., *Soziologische Dimensionen der Identität*, Stuttgart 1971

Affirmation und Kritik – heute gedacht

Im Heft 4/1970 der Hessischen Blätter für Volksbildung findet sich der Aufsatz von Joachim Dikau „Erwachsenenbildung zwischen Affirmation und Kritik“. Nicht zufällig ist er noch zweimal nachgedruckt worden. Zum einen in dem Erinnerungsband „25 Jahre im Spiegel der Hessischen Blätter für Volksbildung“ 1976, zum anderen schon 1974 in meiner Zusammenstellung für die Publikationsreihe der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“ für den Band von Picht/Edding u.a.: „Leitlinien der Erwachsenenbildung“. In doppelter Hinsicht nämlich dürfte dieser Beitrag etwas Exemplarisches haben. Jedenfalls wird aus meiner Sicht daran sowohl die Spannweite deutlich, die für die Erwachsenenbildung als gesellschaftliche Aufgabe kennzeichnend ist, als auch die innere Spannung, mit der Joachim Dikau in seiner Auseinandersetzung mit der Aufgabe Erwachsenenbildung umzugehen hatte. Ich möchte im folgenden die Perspektive eines solchen Zusammenhangs etwas begründen, um dann der Frage nachzugehen, inwiefern es einen Sinn haben kann, sich heute noch oder wieder dieser Vergangenheit zuzuwenden.

Die Jahre vor und nach 1970, das war eine Hochzeit der Diskussion um die Bildungsreform. Was diesem Jahrzehnt seine Einmaligkeit gab, das ist das teilweise Aufeinandertreffen zweier Bewegungen, die sich, wenn auch mit verschiedenen Begründungen und Zukunftsvisionen, distanzierten von der Art, wie bis dahin das Feld der Erziehung und Bildung bestellt worden war. Auf der einen Seite wurde nun Befreiung durch Selbstgestaltung, auf der anderen Befreiung durch Leistung intendiert. Einige hatten die Vorstellung, daß es auch eine Verbindung beider geben könnte. Zu diesen gehörte Joachim Dikau. Für ihn waren Emanzipation und kontrollierte Leistung durchaus vereinbar. Was sich indes für kurze Zeit durchsetzte, das war Emanzipationsrausch und Planungswahn. So fiel es der Bildungsverwaltung nach anfänglicher Irritation nicht schwer, eine Gegenreformation einzuleiten.

Im Falle der Erwachsenenbildung sah die Problemlage etwas anders aus. Hier hatte sich der Verwaltungseinfluß auf einen z.T. ländergesetzlich geregelten sanfteren Zwang zum Verbandspluralismus beschränkt. Es fehlte zudem an gefestigter Tradition. 1960 erst war durch das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Bildungswesen Erwachsenenbildung zum öffentlichen Thema geworden. Mit den darin enthaltenen Leitbegriffen Anpassung und Widerstand waren bezeichnenderweise Markierungen gesetzt, die Entschiedenheit und Jeweiligkeit miteinander verbanden. Mit der Erinnerung an humanistische Bildungsvorstellungen und den gleichzeitigen Signalen der technischen Entwicklung und ihren Anforderungen waren Vergangenheit und Zukunft miteinander verschränkt gedacht. Das sollte alsbald zur Konfrontation führen. Denn einerseits wurde das „Bürgerrecht auf Bildung“ angemahnt, auf das Sozialstaatsprinzip der Chancengleichheit verwiesen und der Verschaffungsanspruch, also die Teilhabeverbürgung angemeldet. Andererseits war von Humankapital die Rede, und es wurde die Konkurrenzfähigkeit auf dem Weltwirtschaftsmarkt als Kriterium der Weiterbildungspolitik propagiert. Die Zuspitzung der Problemauslegungen im sogenannten exemplarischen Lernen als kritische Auseinandersetzung mit der Gesellschaftsstruk-

tur und im curricularen Planen auf der Basis wirtschaftlicher Interessen lag daher nahe.

Auch hier sind Mittelwege versucht worden. Offene Curricula wäre ein einschlägiges Stichwort, ebenso die Bausteine, die Module zur Entwicklung individueller Lernwege. Der Spannungsdruck von kontroversen und zum Teil in sich widersprüchlichen Maßgaben war indes damit nicht aufzuheben. Arbeitssituation und Recht auf Selbstverwirklichung waren schwer miteinander zu verbinden. Wer dies für notwendig hielt, mußte für gesellschaftliche Veränderungen plädieren, das wurde weithin so gesehen. Die wenigsten aber sahen, daß dazu auch eine Veränderung der eigenen Mentalität gehört. Joachim Dikau hat dies allerdings indirekt unterstellt, denn ohne dies hätte er wohl kaum zur gleichen Zeit, in der er von der „Auslieferung des arbeitenden Menschen an die in der Gegenwart bestehenden Herrschaftsinteressen“ sprach (1972, S. 130), Vorschläge zu didaktisch-methodischen Planungsvorbereitungen machen können, die in ihrer Systematik und Präzision kaum zu überbieten sind (1974a, S. 226).

Als Versuch, der Entfremdung durch die Arbeitssituation entgegenzuwirken, galt damals das Konzept der Integration von beruflicher und politischer Bildung. 1974 habe ich bei einem Symposium des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung darauf aufmerksam zu machen versucht, wie zahlreich die Auslegungsvarianten der Verzahnung von allgemeiner und beruflicher Bildung sind. Es wurde aber zur damaligen Zeit nur die diskutiert, der es unter klassenspezifischen Prämissen um die Verbindung von individueller und kollektiver Selbstbehauptung ging. Sie ist auch in dem genannten Beitrag von Dikau zu finden, wenn es darin heißt, daß ohne „das Streben nach gesellschaftlicher Veränderung ... Bildung ... als eine Emanzipation des Menschen nicht möglich ist“ (1972, S. 112). Dazu nötigen die „Einflüsse eines fremdbestimmten industriellen oder administrativen Arbeitsprozesses“ (ebd., S. 116). Indes bekommt die geforderte „dialektische Verschränkung von Reflexion und Engagement“ (ebd., S. 119) bei ihm einen etwas anderen Akzent als sonst bei der Integrationsdebatte und der Emanzipationsliteratur. Es ist die lebensgeschichtlich bedingte Nähe zur Welt der Arbeit, die ihn die Anforderungen beruflicher Bildung ernster nehmen läßt, als es bei den anderen Streitern für Kritik und gegen Affirmation der Fall ist. Deshalb begnügt er sich auch nicht damit, für Veränderung der „ökologischen und gesellschaftlichen Determinanten“ (ebd., S. 112) zu plädieren, sondern er stellt die Frage, wo diese konkret im Interesse der Zielsetzung zu verändern sind. Affirmation kann in jeweiligen Zusammenhängen ihren Sinn haben, und Kritik wird bei ihm nie um ihrer selbst willen getrieben. Denn wirksam kann Kritik am ehesten dann werden, wenn sie gezielte Anerkennungsbereitschaft zeigt. Das wird besonders bei der Auseinandersetzung mit der Geschichte der Volkshochschulen deutlich, die am Anfang von Dikaus wissenschaftlichen Studien stand und auf die er auch immer wieder zurückgegriffen hat (1968).

Dazu paßt es denn auch, wenn vier Jahre nach dem Beitrag in den Hessischen Blättern von Dikau in Hilmar Hoffmanns Aufsatzsammlung „Perspektiven der kommunalen Kulturpolitik“ vom „Zusammenhang von beruflicher Leistungsfähigkeit und kritischem Bewußtsein als Zielantinomie“ zu lesen ist (1974b, S. 145). Und ein Jahr später ist an schwer zugänglicher Stelle äußerst komprimiert in „12 Thesen“ ausformuliert, worin

die Autonomie begründet ist und welche Konsequenzen sich für die Erwachsenenbildung daraus ergeben. Dabei kommt eine vielschichtige Konfliktauseinandersetzung zu perspektivischer Balance, wenn es heißt:

„... Für die Gestaltung einer humanen Lebensordnung und für die dazu notwendige Veränderung ihrer gesellschaftlichen Bedingungen ist kompensatorische Bildungsarbeit eine entscheidende Voraussetzung. ... Auch Leistungssteigerung und Demokratisierung stehen – entgegen vielfacher Behauptung – zueinander in keinem Gegensatz. Alles wirksame Streben nach einer Weiterentwicklung der Gesellschaft setzt eine Verbesserung ihrer technisch-ökonomischen Basis und die Beherrschung technischer Prozesse durch die Bürger der Gesellschaft voraus. Daraus ergibt sich, daß die für die aktive Mitgestaltung in allen Lebensbereichen notwendigen Qualifikationen auch nicht ohne systematisches Lernen zu erlangen sind. ... Alles emanzipatorische Lernen in der Erwachsenenbildung setzt eine Verbindung von Aktion und Reflexion in Lernprozessen voraus. Dazu gehört zum einen das Anknüpfen organisierten Lernens an Lernerfahrungen am Arbeitsplatz und im konkreten Alltag der Betroffenen, zum anderen die Herstellung von Lernsituationen, die die Übung des zu erlernenden Verhaltens ermöglichen. ... Angesichts dieses komplexen Zusammenhangs bedarf es einer Differenzierung bei der Konkretisierung des Emanzipationsbegriffs ... Mindestens vier Ziele müßten berücksichtigt werden, wobei diese zueinander gleichrangig sind:

- die individuelle Ertüchtigung zur Hebung des allgemeinen und beruflichen technisch-ökonomischen Leistungsniveaus,
- eine Hilfe zum Aktualisieren individueller Bedürfnisse und Probleme und zum Durchschauen ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit,
- eine Anleitung zum selbständigen Lernen, besonders auch zur kritischen Auseinandersetzung mit den vielfältigen Informations- und Bildungsangeboten,
- eine Befähigung zum solidarischen Handeln im Rahmen überschaubarer politischer Aktionen.

Zu einer Neubesinnung auf die Funktion der EB gehört auch eine Vorstellung darüber, was unter einer ‚humanen Lebensordnung‘ und unter ‚Lebensqualität‘ verstanden werden soll“ (1975).

Daß zu dieser „Lebensqualität“ vor allem die Kultivierung des außerberuflichen Bereichs gehört, geht aus den nicht zitierten Textstellen ebenso hervor wie die Einsicht in die ökologische Problemdimension.

Das Ambivalente ist auf jeden Fall offensichtlich. Ohne das Funktionieren der technisch-ökonomischen Basis können sich auch Humanisierung und Demokratisierung nicht entfalten. Zugleich steckt im Technisch-Ökonomischen auch die Tendenz, verabsolutiert zu werden. Insofern bedarf es der kritischen Distanz. Affirmation und Kritik, das ist das Ärgernis der beiderseitigen Berechtigung. Umso wichtiger wird die Fähigkeit zu Situationseinschätzungen, die erkennen lassen, was die jeweils angemessene Reaktion ist. „Eine verbindliche Antwort darauf wäre Demagogie und stände letztlich zu einem emanzipatorischen Ansatz der Erwachsenenbildung selbst im Gegensatz“ (ebd., S. 181). Es ist aber schon gesellschaftlich und individuell hilfreich, die Problematik mit ihren Anforderungen zu erkennen und aushalten zu können. Darin läßt sich eine bislang wenig erörterte Schlüsselqualifikation oder besser Erschließungskompetenz

sehen. Wenn darin ein Nachholbedarf besteht, dann nicht zuletzt, weil das, was von Dikau hier skizziert wurde, nicht eine Momentaufnahme seinerseits ist, sondern eine Perspektive auf die gesellschaftliche Wirklichkeit und deren wirksame Strukturen, die von äußeren Veränderungen weitgehend unberührt bleiben. Eben deshalb ist damit auch das Spannungsfeld umrissen, innerhalb dessen Erwachsenenbildung sich bewegt und reflektiert werden muß, wenn eine übergreifende Handlungsargumentation im Sinne einer Aufgabenreflexion als Theoriebildung entwickelt werden soll. Bezogen auf die Erwachsenenbildungspraxis ist es daher auch zu verstehen und zu unterstreichen, wenn Dikau in einem Arbeitsfeld, in dem er sich auch stark engagiert hat, dem der Weiterbildung durch Hochschulen, die „Vermittlung der Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens“ (1982b, S. 308) und die „Qualifizierung der Lehrkräfte und pädagogischen Mitarbeiter in der Weiterbildung“ (ebd., S. 309) als ausdrücklich zu betonende Aufgaben genannt hat.

Die Beiträge, die Joachim Dikau im weiteren geliefert hat, berühren immer wieder aktuelle Seiten dieser Antinomie als Zeichen für die Verschränkung von persönlicher Betroffenheit und gesellschaftlicher Herausforderung. Die Sorge um das Maß der Mündigkeit und Selbstbestimmung, der Widerstreit von Persönlichkeitsbildung und den Anforderungen des Beschäftigungssystems und die gleichzeitige Abhängigkeit voneinander, die Zerreißprobe zwischen Konsequenzen des ökonomischen Prinzips und dem Eintreten für humane Lebensformen, das alles spiegelt allerdings mehr das Problemfeld für die Erwachsenenbildung selbst als die individuelle Note des Autors. Diese kommt vielmehr dadurch so stark zum Ausdruck, daß nur wenige andere ähnlich übergreifend und – mit Verlaub – ausgewogen zu denken bereit waren. Ich sage nicht vermögen, weil es nicht allein eine Angelegenheit kognitiver Einsicht ist als vielmehr das Aushalten-Können der Ambivalenzen, des Beharrens bei allem Mitvollziehen von Veränderungen. Diese haben sich in den 80er Jahren dann nicht nur auf die Umweltproblematik, sondern auf den Stellenwert der Arbeit selbst bezogen. Das hätte eigentlich allgemein von dem Zusammensehen-Müssen des Ökonomischen und des Ökologischen überzeugen sollen. Aber wenn Dikau sich in diesem Sinne äußerte, fand er doch kaum Bundesgenossen, weil „der blinde Fortschrittsoptimismus, dem – mit unterschiedlicher Konsequenz – Marktwirtschaftler und Marxisten huldigen, nunmehr wieder durch (oft verklärende) Idealisierungen von Alternativen abgelöst“ (1982a, S. 83) ist. Das Mißverhältnis zwischen Selbstanspruch auf Wirklichkeitsnähe und Veränderungshandeln bei Auseinanderstreben der illusionären Weltbilder wirkt lähmend. Damit erscheint auf das verwiesen, weshalb Erwachsenenbildung im ursprünglichen Sinne so schwierig zu realisieren ist. In Verbindung mit einer Veranstaltung der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft erinnert Dikau daran, welche zentrale Rolle der politischen Bildung einmal zugeordnet war, kann für die Gegenwart aber nur die skeptische Frage stellen: „Wo gibt es noch ein Potential an politischem Bewußtsein, an Lernmotivation und Handlungskompetenz, an das sich anknüpfen ließe“ (1987, S. 288). Es erscheint etwas zu einem Nichts geschwunden zwischen „Funktionalismus und Subjektivismus“ (ebd.).

Mit dieser Gegenüberstellung kommt zum Ausdruck, wohin die Konfrontationspositionen aus der Anfangszeit der Bildungsreform geraten waren. Sie sind jetzt nicht mehr

potentiell produktiv als gesellschaftliche Veränderungsstrategien zu kennzeichnen, sondern zumindest aus der Sicht Dikaus als Abhängigkeitsformen auf der mentalen Ebene. Es ist zugleich Zeichen für das Ausgebliebensein gesellschaftlicher Bewußtseinsbildung. Affirmation und Kritik sind nach innen gewendet. Individuelle Reservate werden nicht mehr gesellschaftswirksam. Das ganz andere zur Qualifizierung ist nicht mehr Bildung, sondern sind Ansätze zur Therapie.

Was dazwischen anzubieten versucht werden kann ist das, was Dikau mit anderen arbeitsorientierte Bildung nennt. Die Chance des Ansatzes wurde darin gesehen, daß mit der Arbeit ein Überschneidungsbereich von subjektiver Betroffenheit und gesellschaftlicher Strukturbedeutsamkeit berührt wird. Hier kann neben dem fachlichen Lernen der Umgang mit den Sozialisationsbedingungen thematisiert werden (1985b, S. 127). Aber auch dabei will Ambivalentes bedacht sein. Zwar ist „Arbeit nicht nur Fluch und Last, sondern auch Segen und Chance zur Selbstverwirklichung“ (1985a, S. 20), aber kaum daß die Arbeitsorientierung ins Gespräch gekommen war, kam auch schon die ‚Krise der Arbeitsgesellschaft‘ in die Diskussion. Immerhin konnte dies – die Arbeitslosigkeit war ja eher noch eine sektorale – anregen, die „Sinnfrage ... die unsere ganze Lebensgestaltung betrifft“ (ebd.) zu stellen. Das bedeutete: Wenn „der Begriff der Arbeit als Medium der Menschenbildung rehabilitiert werden soll, darf er nicht auf die Realisierung der materiellen Produktion im industriellen Erwerbsleben reduziert werden“ (ebd., S. 23). Ebenso wenig darf ein Sprechen darüber ausgeklammert bleiben, „wie das knapper werdende Ergebnis der gesellschaftlichen Arbeit, das Sozialprodukt, nach neuen Kriterien angemessener verteilt werden kann“ (ebd., S. 20). Hier deuten sich einige neue Akzente an, spezifisch für das, was mit Affirmation und Kritik gemeint sein kann. Als Resümee läßt sich jedenfalls festhalten: Die Begriffe stehen für die Diskussion um die Aufgabe der Erwachsenenbildung. Es erscheint fragwürdig, sie verabsolutieren zu wollen. Sie sind auch nicht nur ein Kontrastprogramm. Es käme vielmehr darauf an, in der Argumentation und im Handeln so mit ihnen umzugehen, daß ihre Jeweiligkeit erkannt wird, das Prozeßhafte des menschlichen Lebens erhalten bleibt.

Sind dies alles nur Reminiszenzen ohne Gegenwartsrelevanz? Die Frage wäre zu bejahen, wenn sich an der sozialen Struktur in den letzten 25 Jahren Wesentliches geändert hätte. Dies wird aber kaum jemand behaupten wollen. Wenn es allerdings um Bildung geht, sind nicht die Strukturen entscheidend, sondern wie sie interpretiert werden. Und dabei zeigt sich mancherlei Strittiges. So soll es Zeithistoriker geben, die sagen, nicht mehr das Jahr 1917 sei als Beginn der Zeitgeschichte anzusehen, sondern 1989. Darin kommt die sterile Aufgeregtheit zum Ausdruck, mit der den östlichen Wenden der letzten Jahre vielfach begegnet wird. Zwar muß ein „heute gedacht“ wie im Titel angekündigt, von dem ausgehen, was sich in den letzten vier Jahren geändert hat. Entscheidendes ist durchaus dabei. Aber welche Folgen es für das öffentliche Denken gehabt hat, will doch mit kritischem Blick beobachtet sein. Dies gilt vor allem für einige globale Thesen, mit denen versucht wird, das Denken in Deutschland zu besetzen, und die als strategische Täuschungsmanöver erkannt werden sollten. Am vordergründigsten ist dies bei dem Reden vom „real existierenden Sozialismus“, obwohl leicht einzusehen ist, daß die SED-Herrschaft kaum etwas mit Sozialismus zu tun hatte.

Aber es ist ein unauffälliges und höchst wirksames Mittel, mit einer Propagandathese der anderen Seite die eigene zu festigen. Wer will da noch für Sozialismus eintreten, was immer das sei, wenn er doch sich selbst desavouiert hat. Das Infame ist nur, daß damit auch Vorstellungen abgewertet werden, die zum Selbstverständlichen einer humanen Gesellschaft gehören sollten.

Diese Konsequenz wird noch deutlicher erkennbar, wenn man die geschichtsträchtig auftretende These vom „Ende der Utopien“ ins Auge faßt. Wer und was hier mit Hohngelächter und Krokodilstränen vorgeführt wird, ist ja nicht der Illusionist, die Weltveränderung um jeden Preis, sondern die Hoffnung darauf, daß menschliches Leben noch etwas menschlicher werden könnte. Utopie als Entwurf für eine Annäherung wird dabei zielgerecht vergessen gegenüber einer absolut gesetzten Zielvorstellung mit diktatorischer Realisierung. Soweit dabei die Antwort derer zum Ausdruck kommt, die sich unter dem Gebaren der 68er unterdrückt gefühlt haben, mag das verständlich sein, und ihre Zahl ist sicherlich nicht gering. Aber es steckt mehr dahinter, nämlich Sehen einer Chance, mit einer glaubwürdig erscheinenden These lästiger Kritik, die über Punktuell hinausgeht, generell auszuweichen. Zugleich läßt sich auch Einzelkritik besser abschieben. Und diese kommt heute ja nicht einmal so sehr aus den als notorisch dafür bekannten Kreisen. Die Anlässe dazu führen letztlich auf einen Punkt zurück, der ebenfalls ohne Umschweife unter Utopieverdacht gesetzt wird, die Kritik an der Art und der Schnelligkeit, mit der die neuen Bundesländer vereinnahmt wurden. Daß dies geschah, ohne die Chance zu nutzen, den Westlern Opfer abzuverlangen, macht es nötig, verheerende Folgen mit so großen Worten wie Ende der Utopien zu vertuschen. Es mußte nämlich der Eindruck entstehen, daß es für die Raffgier keine Grenzen zu geben braucht. Die an sich schon tief verankerte und weit verbreitete Neigung zum Habenwollen blieb ungestört und konnte sich ohne Hemmungen noch bedenkenloser auswachsen. Und wo Störungen ins Wohlstandsgetriebe gelangen, herrscht das St. Florians-Prinzip. Auf jeden Fall gilt das, wenn es um die öffentlichen Kassen geht. Über ihre Leere zu klagen ist aberwitzig, wenn man an die prall gefüllten privaten Säckel denkt.

Mit der Art der Vereinnahmung der DDR hat sich die Politik in Deutschland handlungsunfähig gemacht. Es wird nur noch über Schulden geklagt oder geschimpft und über kleine Reparaturen gezankt. Die Blockierungsstrategie gegenüber der Verfassungskommission nahm die letzten Hoffnungen. Das Hauptaugenmerk aber ist darauf gerichtet, eine halbgänzende Fassade zu errichten, die verdecken soll, zu welchem Verschiebebahnhof der Probleme der Staat geworden ist. Diese Situation mit ihrer Verlogenheit ist letztlich auch Grund für die grassierende Parteienverdrossenheit. Schon von Politikverdrossenheit zu sprechen ist ein Stück der Verlogenheit, denn an der Lösung von politischen Problemen zeigt sich durchaus handlungsbereites Interesse. Nur für das Wie werden keine Lösungen gesehen, weil sie durch Vor- und Fehlleistungen verbaut sind und weil sich die Parteien an die Spitze des Eigennutzenkens gestellt haben. Mit der Arroganz der Macht im Gegeneinander und der Kommunikationsfeindlichkeit bei der Präsentation gegenüber der Öffentlichkeit droht die Gefahr, daß Parteienverdrossenheit in Antiparteiaffekte übergeht. Nicht zuletzt hier ist politische Bildung herausgefordert. Aber wenn sie durch dialogvermeidenden, positionell agierenden, Andersdenkende

diffamierenden Verhaltensstil in der Politik seit Jahren desavouiert und durch eine Weiterbildungspolitik, die nur noch das unmittelbar Zweckdienliche kennt, verleugnet wird, erscheint es nicht verwunderlich, wenn sie kaum noch Resonanz in der Öffentlichkeit findet. Aber dies sollte die nicht in den angefüllten intellektuellen Schmollwinkel treiben, die noch eines kritischen Blicks fähig sind und diesem auch Laut geben können.

Dabei ist allerdings mit einer Problematik zu rechnen, die erst auf den Kern der Misere stößt und dabei anzeigt, in welcher Weise die Strukturen von ihren Auslegungen überdeckt werden. Es ist dies eine Problemmodalität, wie sie von der Kritik der 60er und 70er Jahre kaum gesehen worden ist, weshalb ein spezifischer Affirmationstypus übersehen wurde und deshalb Veränderungsvorstellungen ins Leere liefen. Es ist neben dem wissenschaftsmethodischen Durchbruch zu einem interpretativen Paradigma, mit dem die Bedeutung der Mentalitäten erkannt und thematisiert werden konnte, wiederum das Ereignisensemble der letzten Jahre, das hat deutlich werden lassen, was das Prägende unserer Gesellschaft ist. Was lange Zeit eher verdeckt gewirkt hat, tritt nun offen zutage, und es wird in immer wiederholten Verlautbarungen kundgetan, daß der Markt das ist, was uns retten kann. Seine Notwendigkeit für bestimmte Lebensbereiche kann bei der Komplexität der Gesellschaft, in der wir leben, auch nicht bestritten werden. Beklemmend ist aber, wie eine Totalisierung des Marktgedenkens gefördert und dies auch noch als glückseligmachend gepriesen wird. Diese Entfesselung des Marktes läßt alles, was mit den christlichen Worten der Erhaltung der Schöpfung oder den humanistischen der Sorge um die Überlebensfähigkeit der Gesellschaft signalisiert wird, als Randglossen erscheinen. Gesundheit und öffentlicher Verkehr werden zu Tauschobjekten. Und auch daß Erwachsenenbildung keine Ware ist, sondern eine Suchbewegung auf Gegenseitigkeit, das wird gelehnet oder war nie bewußt. Wenn Individualität nicht mehr interessiert, ist das Utopische tatsächlich am Ende. Nur sollte man dann zugeben, daß der Zynismus gesiegt hat und kein menschenfreundlicher Realismus. Aber dieses Zugeständnis würde auch die Kritik freigeben gegenüber dem, was systemimmanentes Marktverhalten ist, das Betrügen, denn ohne daß es welche gibt, die übers Ohr gehauen werden, kann der Markt nicht existieren geschweige denn florieren.

Darauf hinzuweisen erscheint als Donquichotterie gegenüber dem Fernsehen, zumindest seit seiner Auch-Privatisierung. Zwar ist immer noch etwas davon zu spüren, daß Kritik gesellschaftlicher Zustände (nicht Verhältnisse) einmal zu seinen Aufgaben gehört hat, aber seine tatsächliche Leistung und Wirkung ist inzwischen längst zur affirmativen Funktion übergegangen. Im Augenblick ist es gerade noch die mediale Balkanpräsentation, was Kritik hervorruft. So ist etwa von der Informationsverarbeitungs-müdigkeit die Rede, die durch die Art der Bildersteuerung erzeugt wird. Wieder einmal sind es erst brutale und besonders dramatische Szenen, die alarmieren. Geflüssentlich übersehen wird, daß diese Müdigkeit längst durch innerdeutsche Präsentationen eingeleitet ist. Und dazu gehört denn auch die Kette der Skandale, die alsbald in Vergessenheit geraten oder in demonstrativen Gesten wie Lichterketten abreagiert werden. Erschreckend ist die Akzeptanz, die der Abscheu und Bedauernsrhetorik zugebilligt und mit der Verdrängungsmechanismen stilisiert werden. Beängstigend auch,

wie mit dem Phänomen der zweiten Schuld umgegangen wird. Was bei Politikern wie Kohl von Bitburg bis Ernst Jünger noch als mangelnde Sensibilität zu erklären ist – oder war dies doch „geheimes“ Signal? –, wird bei Wissenschaftlern wohl als Skandal gelten dürfen.

Es müssen hier Andeutungen und Exempel genügen. Für das Thema von einst „Affirmation und Kritik“ reicht es aus, um anzuzeigen, welche neuartigen Gewichungen und Verhaltensweisen zu beachten sind. Noch immer werden wohl mit Affirmation sowohl Druck und Herrschaft als auch Stabilität und Systemeinbindung assoziiert. Bei genauem Hinsehen ist aber erkennbar, in welcher Weise sich die Herrschaftsmittel verändert haben, denn Manipulationsstrategien haben einen ungeahnten Verblendungsgrad erreicht, so daß die allzu krassen Zuschreibungen nicht mehr greifen. Die Art der Kapitalismuskritik ging schon zu ihrer Hochzeit an dem Ursprungskern der Entfremdung vorbei und kam deshalb auch bei den Adressaten nicht an. Der Systemdruck geht vorrangig nicht von der Herrschaftsstruktur aus, sondern von den Marktmechanismen, von denen Vorteile zu erlangen suggeriert wird. Es wird so eine materielle Selbstachtung angestachelt, die übersehen läßt, inwiefern von denen Utopisches verbreitet wird, die sich mit der Utopiekritik brüsten. Was damit versperrt wird, ist der Blick auf das Illusionäre des ewigen Wachstums. Wenn dies es ist, was den sozialen Standard sichern soll, dann ist er auf einen Wahn gebaut. Dies zu thematisieren ist aber deshalb schwierig, weil es eine Kritik an der eigenen Mentalität und an dem entsprechenden Verhalten erfordern würde. Zudem bietet der hohe Komplexitätsgrad der Strukturen reichlich Möglichkeiten des Ausweichens und Abschiebens. Dazu paßt es denn auch, daß der „Anspruch auf Autonomie“ (1972, S. 128) in der Hoffnung darauf, daß das „tendenziell auf Anarchie angelegte Marktwirtschaftsprinzip“ (1982a, S. 82) sich auf die eigene Person nicht negativ auswirkt, im Freizeitverhalten eine Befriedigung sucht. Dabei kommt dann das, was Dikau zentrales Thema ist, die „Integration von beruflicher Ertüchtigung und humaner Entfaltung“ (1981, S. 34), aus der Perspektive der Arbeitnehmer nicht mehr in den Blick. Zudem ist insofern eine neue Situation entstanden, als von Arbeitgeberseite vielfach erklärt wird, Möglichkeiten für die humane Entfaltung zu bieten. Es liegt die Vermutung nahe, daß auch dies zur manipulativen Strategie gehört und für das Betriebsinteresse genutzt wird. Der gesellschaftliche Klimawechsel aber, der individuellen Gewinn verspricht, bedeutet noch keine Veränderung in dem Sinne, wie Joachim Dikau sie intendiert, erschwert vielmehr eher den Weg dahin, weil die Widerstände weniger öffentlich sind und weil außer Betracht bleibt, daß Leistung als humanes Ziel nicht als individuelles Verdienst, sondern als sozialer Beitrag zu verstehen und zu realisieren ist. Das verlangt unter heutigen Bedingungen den Versuch, zwischen Verfrontungen und Verschleierungen eine Kommunikation in Gang zu bringen.

Wenn derartige Zwischenpositionen bislang wenig Resonanz gefunden haben, so sicherlich aus mehreren Gründen. Zum einen verlangen sie einen hohen Differenzierungsgrad, dazu eine nicht häufig anzutreffende Verbindung von Elastizität und Standfestigkeit im Vertreten der eigenen Position. Des weiteren wirkt sich der oft zu hörende Verdacht fauler Kompromisse nachteilig aus, weil Zwischenpositionen leicht die Sicht auf Widerstände aus den Augen verlieren. Daß dies alles nicht zwingend ist, hat

Joachim Dikau über mehr als ein Vierteljahrhundert bewiesen. So artikuliert sich in seiner Person eine Zwischenposition zwischen Affirmation und Kritik, der in ihrem theoretischen Profil und in ihren Handlungskonsequenzen ein Weiterwirken zu wünschen ist.

Literatur

- Dikau J.; 1968: Wirtschaft und Erwachsenenbildung. Ein kritischer Beitrag zur Geschichte der deutschen Volkshochschulen. Stuttgart.
- Dikau J.; 1972: Erwachsenenbildung zwischen Affirmation und Kritik. In: Picht/Edding u.a.: Leitlinien der Erwachsenenbildung. Braunschweig. Erstveröffentlichung Hessische Blätter für Volksbildung 5/1970
- Dikau J.; 1974a: Arbeitsbogen für Planungsvorbereitung. In: Tietgens, H.: Zur Beobachtung von Weiterbildungsprozessen. Braunschweig. Erstveröffentlichung in Borinski, F. (Hrsg.): Universität und Erwachsenenbildung. Berlin 1971
- Dikau J.; 1974b: Berufliche Weiterbildung. Priorität innerhalb der Praxis des lebenslangen Lernens. In: Hoffmann H.: Perspektiven der kommunalen Kulturpolitik. Frankfurt 1974
- Dikau J.; 1975: 12 Thesen zum Thema Neubestimmung auf die Funktion der Erwachsenenbildung. In: Berichte und Informationen der Erwachsenenbildung in Niedersachsen, H. 23, S.17-19
- Dikau J.; 1981 Berufsbildung und Erwachsenenbildung: In: Pöggeler/Wolterhoff: Neue Theorien der Erwachsenenbildung. Stuttgart
- Dikau J.; 1982a: Zwischen Ökologie und Ökonomie. Versuch einer Standortbestimmung. Arbeitsbezogene Erwachsenenbildung. In: Otto/Schulenberg/Senzky (Hrsg.): Realismus und Reflexion. Beiträge zur Erwachsenenbildung. München
- Dikau J.; 1982b: Die Funktion der Hochschule in der arbeitnehmerbezogenen Weiterbildung. In: Krüger, W. (Hrsg.): Wissenschaft, Hochschule und Erwachsenenbildung. Braunschweig
- Dikau J.; 1985a: Zum Verhältnis von Arbeit und Bildung in historischer Perspektive. In: Schlutz, E. (Hrsg.): Krise der Arbeitsgesellschaft und Zukunft der Weiterbildung
- Dikau J.; 1985b: Integration beruflicher und politischer Bildung als historische Erscheinung. In: Tietgens, H. (Hrsg.): Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- Dikau J.; 1987 Zwischen Funktionalismus und Subjektivismus. Welche Chancen bleiben der politischen Bildung. In: Schlutz/Siebert (Hrsg.): Zur Entwicklung der Erwachsenenbildung aus wissenschaftlicher Sicht. Bremen 1987
- Tietgens, H.; 1975: Thesen zur Einheit beruflicher und allgemeiner Bildung aus der Sicht der Erwachsenenbildung. In: Neue Sammlung 2/1975.

Was wird aus der ethischen Dimension der Erwachsenenbildung?

Bei dem Versuch, Intentionen der Erwachsenenbildung (EB) aus ihren geschichtlichen Erscheinungen zu entnehmen, hat Rudolf Martin Vogel vor nunmehr 35 Jahren von „sozialethischer und individualethischer Motivation“ gesprochen (Vogel 1959, S. 22), die für die unterschiedlichen Ausformungen von Volksbildung am Anfang dieses Jahrhunderts kennzeichnend waren. Was damals kontrovers erörtert wurde, erschien aus der zeitlichen Distanz allerdings als „Scheinalternative“ (ebd. S. 108). Mitgedacht wurde eine ethische Dimension aber weiterhin. So kommentiert Gerhard Strunk das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen zur EB von 1960: „Trotz solch illusionsloser Bestandsaufnahme, in der eine Bedrohung der Individualität des einzelnen ebenso aufscheint wie die Freiheit des Bürgers, hält der Ausschuß am Leitbild der praktisch unvermeidlichen wie sittlich verpflichtenden Aufgabe und Herausforderung der Menschen zur Selbstbestimmung und politischen Teilhabe fest“ (Strunk 1988, S. 105). Denn es ist darin von „Verantwortung“ die Rede und die Mahnung ausgesprochen, daß jeder Mensch dafür „verantwortlich ist, daß in seinem Umkreis die Würde und Bestimmung des Menschen nicht verletzt wird“ (ebd. S. 106). Strunk zeigt dann aber mit der Interpretation halboffizieller und offizieller Erklärungen der letzten 30 Jahre, wie diese humanistische Position mehr und mehr ausgehöhlt oder unterlaufen wurde. Bei den vielfältigen Instrumentalisierungsversuchen wird es Identitätsbemühungen immer schwerer gemacht, und Peter Alheit fragte denn auch kürzlich aus guten Gründen: „Kann Bildung überhaupt noch zur Humanisierung moderner Gesellschaften beitragen?“ (Alheit 1993, S. 87).

Es erscheint begrifflich, wenn vor diesem Hintergrund eine Diskussion über EB und Ethik sich auf Probleme der Berufsethik konzentriert hat. Immerhin strebt EB nach Profession, und eine Berufsethik darf als bedingendes Kennzeichen einer Profession angesehen werden. Eine solche Diskussion liegt um so näher, als dabei ohne Schwierigkeiten eine Verbindung zu Fragen des didaktisch-methodischen Aufgabenverständnisses herzustellen ist. Dabei geht es letztlich um die Auslegung von Vermittlungskompetenz (Wiesner 1991, S. 46), was wiederum eine hermeneutische Antizipationskompetenz voraussetzt (Tietgens 1991, S. 108 ff.). Die Schwierigkeit liegt darin, daß sie nicht nur den Lernenden, sondern auch dem zu Vermittelndem gegenüber bewiesen werden muß. Es ist gerade der Respekt vor den Lernenden, der auch Sachgerechtigkeit verlangt. Zugleich besteht die schwierige Anforderung, eine Deutungskompetenz nicht als Bessereswissen zur Geltung zu bringen, sondern als Reflexionspotential für Suchbewegungen und verschiedene Lesarten der Anforderungssituation. Es geht darum, dem jeweiligen Auslegungsreservoir Raum zu geben, genauso aber auch zu erkennen, wo es angebracht ist, perspektivisch begründbare Präferenzen der Deutungsmöglichkeiten ins Spiel zu bringen und auf Verdrängungen und Verschiebungen, wie im Falle der Zeitgeschichte, aufmerksam zu machen. Nicht zuletzt hier wollen ethische Aspekte bedacht sein. Dies alles ist nur Konsequenz dessen, was in der Vergangenheit zum Erwachse-

nenspezifischen und Teilnehmerorientierten gesagt worden ist und was als Voraussetzung kommunikativen Handelns bei Anerkennung aller Schwierigkeiten als „moralische Selbsttransparenz“ zu realisieren ist (vgl. Peters 1990, S. 44-59).

Das hier Gesagte bezieht sich durchweg auf die Ebene der direkten Interaktion. Für diese läßt es sich sowohl prozessual als auch vom Konstitutiven her begründen. Die damit verbundene Grundhaltung resultiert aus der Verantwortung für die Menschenrechte. Damit aber wird ein Kontext angesprochen, der auf die Grenzen des Interaktionellen verweist, insofern die Folgen didaktisch-methodischen Handelns nicht absehbar und auch nicht stringent nachweisbar sind. Zum einen stellt sich die Frage, ob überhaupt „moralische Einsicht lehrbar ist“ (Fleischer 1987, S. 8), und zum zweiten, in welcher Weise die gesellschaftlichen Zusammenhänge und ihre Entwicklungsdynamik die Art und Weise menschlichen Handelns bestimmen. Das führt zu der Frage, wie in einer Gesellschaft mit der ethischen Dimension umgegangen wird, welche Vorstellungshorizonte ihr z.B. politisch und publizistisch eröffnet werden oder verschlossen bleiben. Insofern es hier um den Möglichkeitsraum EB geht, möchte ich die Thematik konkret angehen. Wenn nämlich im folgenden versucht wird, zu zeigen, wie in der Alltagspraxis der Volkshochschulen (VHS) die erste Frage eingeschätzt und mit einem entsprechenden Planungsverhalten beantwortet wird, kann zugleich auch etwas von dem erkennbar gemacht werden, wie die gesellschaftlichen Bestimmungsfaktoren auf die Bearbeitung der ethischen Dimension einwirken.

Wenn die Behandlung philosophischer Fragestellungen in den Arbeitsplänen der VHS angekündigt wird, so ist der Aspekt der Ethik fast immer einbezogen, ja oft sogar das Hauptthema. Nicht zufällig hatte auch das Funk-Kolleg „Praktische Philosophie/Ethik“ eine entsprechende Akzentuierung gewählt. Insgesamt aber sind Kurs- und Vortragsveranstaltungen „über“ Philosophie und/oder Ethik nur noch selten – am ehesten in den neuen Bundesländern – zu finden. Darin ist nicht so sehr ein Zeichen mangelnden Interesses an den Inhalten zu sehen, als vielmehr eine Folge der Einsicht, daß eine darbietende Arbeitsform wenig geeignet ist, Bildung als Daseinsverarbeitung anzuregen. Denn den Adressaten der EB erscheint Ethisches in seiner alltäglichen Relevanz am ehesten als „Kategorie sozialer Beziehungen“ (Mader 1990, S. 132). So ist es naheliegend, daran zu denken, daß es sich am menschlichen Miteinander zu bewähren hat. Die Kategorie des Umgangs kommt dementsprechend in den Angebotsankündigungen bemerkenswert oft vor. In den dazu gegebenen Erläuterungen sind Varianten der Formulierung „Umgang mit sich und anderen“ mindestens in jedem zweiten Arbeitsplan der VHS zu finden (Tietgens 1994). Darin drückt sich in sprachlich und methodisch zeitgemäßer Form aus, wie tradierte Bildungsansprüche und ihre ethische Dimension thematisiert werden. Immerhin setzt ein solcher Ansatz eine früher nicht gekannte Sensibilisierungsbereitschaft voraus. Die Parallelität mit der Entwicklung der Selbsterfahrungsgruppen ist unübersehbar. Es sind darin die Nachwehen der 68er Kulturrevolution zu sehen, Zeichen der Demokratisierung des Rechts der Menschen, sich mit ihrer eigenen Situation zu befassen.

Es gibt also, so scheint es, noch eine Präsentationsform von EB, die es ermöglicht, Menschlichkeit über Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion zu lernen. Damit scheinen die Fragen nach der Lehrbarkeit (Fleischer 1987) und nach der Humanisierbarkeit

(Alheit 1993) doch noch etwas positiver beantwortbar. Indes bewegt sich das hier Angeführte im Bereich des Individuellen, und vor allem zeigt sich bei etwas detaillierterer Sichtung der Arbeitspläne und einem Zeitvergleich eine beklemmende Entwicklung. Während in früherer Zeit in den Ankündigungskommentaren Erweiterung von Einfühlung und Verstehen als Ziel erkennbar waren, ist es in letzter Zeit mehr und mehr die Steigerung der Durchsetzungsfähigkeit. Was ursprünglich dialogisch gemeint war, wird damit instrumentalisiert. Es kommt darin eine Anpassung an die Tendenz zur Totalisierung des Marktdenkens zum Ausdruck, die alarmieren sollte. Denn das Ethische wird so zu etwas, was strategisch eingesetzt wird, weil nur noch die Dummen an es glauben. Vorrang hat das Erfolgstraining, Selbstbesinnung aber gerät ins Abseits. Die Kategorie des anderen als Eigenwert kommt damit aus dem Blick.

Ein solcher Trend läßt erkennen, inwiefern die selbstkritische Aufmerksamkeit der EB-Diskussion an den brennenden Problemen vorbeigesehen hat. Die Präferenz für die Subjektorientierung hat immer wieder vor mikrodidaktischen Interventionen warnen lassen, währenddessen die gesellschaftliche Entwicklungsdynamik makrodidaktische Weichen gestellt hat, die der Subjektorientierung entgegengesetzt sind. Dazu hat sicherlich der vorangegangene gesellschaftspolitische Übereifer beigetragen. Diese Vergangenheitsbelastung wirkt doppelt nach. Da ein Teil des 1968 folgende Gewollten argumentativ nicht zu vertreten ist, der Ursprung der Fehlleistung aber nicht begriffen wird, fällt auch der Widerstand gegen ein Sich-Ausbreiten des Neokonservativen aus. Schier unbegreiflich erscheint mir die intellektuelle Kapitulation vor dem Einsacken einer Staatsbürokratie, die als realsozialistische bezeichnet wurde und wird. Es hätte doch Anstoß sein können, daran zu erinnern, was mit Sozialismus eigentlich gemeint war, wie wenig davon in der DDR praktiziert wurde und wie notwendig es wäre, seine ethische Dimension, und das heißt die Frage nach dem Stellenwert des Privateigentums, zu thematisieren.

Es kommt darin allerdings auch ein Bildungsdefizit zum Ausdruck. G. Strunk gehört zu den wenigen, die im Sinne des Gutachtens des Deutschen Ausschusses daran erinnert haben, daß sich gelungene Bildungsprozesse an der Fähigkeit zeigen, zu erkennen, „wo Anpassung und wo Widerstand geboten ist“ (Strunk 1988, S. 106). In der jeweiligen Situation das jeweils Angemessene zu tun, dafür haben die, die als links gelten oder sich dafür halten, wenig Sensibilität aufgebracht.

Im Kontext der EB bleibt dabei vorrangig zu fragen, wie auf der makrodidaktischen Planungsebene dem Abdrängen des Humanen aus der Angebotsgestaltung entgegenge wirkt werden kann. Die Schwierigkeiten durch das immer perfektionierter werdende Manipulationsgeschick derer, die das Klima der veröffentlichten Meinung beherrschen, dürfen nicht davon abhalten, nach geeigneten Wegen zu suchen, wie an konkreten Erfahrungen bewußt gemacht werden kann, welche allgemeinen Strukturdefekte verschleiert werden, die an der Selbstwertung hindern. Damit sind Überlegungen herausgefordert, wie EB heutzutage scheinbare Selbstverständlichkeiten in Frage stellen kann, die sich durch eine gesteuerte Vermischung von subjektiven Bedürfnissen und gesamtgesellschaftlichen Bedingungsstrukturen durchgesetzt haben.

Generell könnte man sagen: Wie kann EB den Ohnmachtsgefühlen gegenüber der Komplexität des Umfeldes entgegenwirken? Eine etwas differenziertere Betrachtung

wird allerdings darauf stoßen, daß diese gesellschaftliche Komplexität durch höchst fragwürdige Leitlinien des Handelns verstärkt wird. In schönen Worten heißt es: „Jeder ist seines Glückes Schmied“, in harten: „Jeder muß sich durchsetzen“ und in bösen: „Wer unten bleibt, ist selber schuld“. Es sind dies in Alltagssprache gekleidete moralische Maximen der Konkurrenzgesellschaft, in der wir leben. Deren Ursprünge und Auswirkungen werden aber in der EB kaum diskutiert. Ihr skeptisch Gegenüberstehende sehen die Gründe darin, daß sie selbst zu sehr in Rivalitätsstrukturen verflochten ist. In der Tat hat die Entwicklung in den letzten Jahren dazu geführt, daß Weiterbildung als ein System von Teilmärkten hingestellt wird. Dagegen aber gilt es sich zu wehren, wenn noch irgend etwas von gesellschaftlich gestützten Bildungsprozessen erhalten bleiben soll. Und dies erscheint nicht um der Institutionen der EB willen wichtig, wie Markt-apologeten unterstellen, sondern im Hinblick auf die kulturelle Substanz unserer Gesellschaft in Rücksicht auf die mit den Menschenrechten verankerte Humanität. Da, wo die Totalisierung des Marktdenkens sich durchsetzt, stirbt die Menschlichkeit ab, hat sie keinen ethischen Rückhalt mehr. Von daher versteht sich der Titel meines Beitrags: Was wird aus der ethischen Dimension der EB?

Eine Antwort setzt Vorüberlegungen voraus. Marktdenken ist beileibe nichts Neues. Schon eher das Totalisierungsstreben, das die Rolle der gesellschaftlichen Verantwortung an den Rand drängt, staatliche Aufgaben privatisiert, ihnen aber zugleich Steuergelder zuschiebt, auf greifbare Kontrollinstanzen verzichtet und das Überwuchern undurchschaubarer Netze hinnimmt. Das mag angesichts der Tatsache, daß Beamte schon längst nicht mehr das Verhalten von Staatsdienern an den Tag legen, begreiflich erscheinen. Aber selbst eine solche Begründung wird nicht angesprochen, denn es würde ja einen ethischen Aspekt berühren. Die Alleinherrschaft der Ökonomie wird scheinbar pragmatisch begründet: Gut ist, was ihr unmittelbar dient. Zugleich wird die Selbstaufgabe des Staates mit einer Begriffsverbreitungswelle forciert, die einer sich durchsickernden Gesellschaftsinterpretation das Gepräge gibt. Es hat schon immer Leitbegriffe gegeben, an denen sich die bundesrepublikanische Gesellschaft für eine gewisse Zeit als einer Mischung von Strukturmerkmal, Trendsignal und Selbstversicherungsangebot orientieren konnte. Es war dies in den ersten Jahrzehnten der Bonner Republik der Lebensstandard als Maßstab des quantitativen Aufstiegs. Es war dann die Lebensqualität als Zeichen für eine mehr kulturelle und ökologische Orientierung. Und es ist nun mit einer atemberaubenden Geschwindigkeit ins öffentliche Gerede gekommen die Standortsicherung des Standortes Deutschland. Dabei soll der erstmals defensive Akzent offenbar durch den nationalen aufgehoben werden, der zugleich den sozialen ablöst nach dem Motto des Herrn Schäuble: „Sei fleißig für Deutschland und erwarte in der Not keine Hilfe.“

Der permanente Hinweis auf die Weltmarktkonkurrenz hat zweifellos reale Hintergründe. In Frage zu stellen ist jedoch, ob ein kurzschlüssiges Sich-Konzentrieren auf unmittelbare Effizienz die passende Reaktion darauf ist. Wie lange ist es vorstellbar, daß die Beschleunigung des Wachstums nicht in eine letztlich unvermeidliche Sackgasse führt? Wie lange ist es möglich, mit massenmedialen Mitteln die zunehmende Diskrepanz zwischen privatem Reichtum und öffentlicher und das heißt sozialer und kultureller Armut in einem akzeptablen Rahmen zu halten? Wie lange wird die Wider-

sprüchlichkeit zwischen moral-nationaler Aufforderung zur Selbstaskese und zugleich favorisierter ökonomischer Jagd nach Mehr und Mehr aushaltbar sein? So stellen sich eine Reihe besorgter Fragen, von denen noch nicht einmal die der hier interessierenden Folgen eines Rückzugs aus der öffentlichen Verantwortung für die EB berührt ist. Indem man auf die äußerlichen Standort Sorgen expansiv reagiert und die Sprache als Träger von Täuschungsinstrumenten benutzt, wird die Reduktion auf Qualifikationslernen total, bleibt für Identifikationslernen kein Raum. In diesem nur ein Selbstbespiegelungsbedürfnis zu vermuten ist ein weit verbreiteter Irrtum. Es birgt vielmehr gerade das Entfaltungspotential für sozialetische Präsenz. Bei nur marktorientiertem Lernen mit berechenbarem Verwendungszweck kommt es nicht mehr zur Wirkung.

Ist also die Titelfrage nur negativ zu beantworten? Oder wo und wie bieten sich Perspektiven für die Berücksichtigung und Entfaltung der ethischen Dimension im Modus des Identitätslernens? Auf das, was im Alltag der EB geschehen ist und auch noch geschieht, darauf habe ich schon hingewiesen. Es bedarf immer noch der ausdrücklichen Unterstützung gegenüber Abwertungen, die im „Woldeckenlernen“ und ähnlichen Vorstellungen auch aus amtlichen Kreisen zum Ausdruck kommen. Angesichts der gesellschaftlichen Entwicklung ist es aber mit Reaktionen auf der Basis intern arbeitender Gruppen nicht getan. Was darüber hinaus eines Freiraums und des Begreifens bedarf, das ist, daß hier ein Politikum ansteht. Bildungspolitische Forderungen treffen dabei mit gesellschaftlichen Konfliktsituationen zusammen. Das wird Schwierigkeiten bereiten und ein deutlicheres Auftreten erforderlich machen, als es aus dem Bildungsbereich sonst üblich ist. Dies müßte mit bildungspolitischen Initiativen geschehen und mit didaktischen Aktualisierungsversuchen im Kontext Politischer Bildung.

Was sie zu thematisieren hätte, ist etwas, was in alten Zeiten der Politischen Bildung „heiße Eisen“ genannt wurde. Deshalb sei das Gemeinte zuerst einmal durch eine unverdächtige Zeugin vorgestellt. Von Marion Dönhoff ist in der Wochenzeitung „Die Zeit“ zu lesen: „Korruption und Gewalt, das scheinen die Kennzeichen unserer Zeit zu sein ... je perverser, desto besser – das ist unsere Kultur. Eine pessimistische Feststellung, die in dieser allgemeinen Form gewiß nicht zutreffend ist, die aber doch viel Wahres enthält. Vielleicht leistet das Wirtschaftssystem dem hier beklagten Unwesen Vorschub. Denn der Motor der zum Glaubensbekenntnis erhobenen Marktwirtschaft ist die Konkurrenz. Und der Treibstoff für den Motor ist der Egoismus. Bedürfnisse wecken, Nachfrage erzeugen, Konsum stimulieren, das sind die Herausforderungen, vor die sich die Bürger gestellt sehen ... Wenn alle so viel schaffen, leisten, produzieren, wie sie irgend können, und der Markt alles umsetzt, dann ist der Sinn des kapitalistischen Systems optimal erfüllt. Da der finanzielle Erfolg der Maßstab für alles ist – für Leistung, Ansehen, Lebensstandard – darf niemand sich wundern, daß Leute ihren Ehrgeiz darauf richten, möglichst viel Geld zu machen. Dabei treten dann automatisch ethische Gesichtspunkte in den Hintergrund, werden störende moralische Schranken beiseite geräumt. Dies gilt für alle Teile der Gesellschaft“ (Dönhoff 1994).

Der erste Satz signalisiert für jeden erkennbare Symptome. Die folgenden Erläuterungen verweisen auf Zusammenhänge, die nicht jedem Leser schmecken werden. Der letzte Satz wiederum macht auf die Gefährdungen menschlichen Zusammenlebens unter den

heutigen, selbst geschaffenen Bedingungen aufmerksam, die zudem aufgewertet und forciert werden. Weil der „Erfolg der Maßstab für alles ist“, wird das „In-den-Hintergrund-Treten ethischer Gesichtspunkte“ in seinen Konsequenzen kaum bedacht. Indes wären Versuche, Konsequenzen der Totalisierung des Marktdenkens zur Sprache zu bringen, hoch an der Zeit. Dabei sollte trotz oder gerade wegen der Aktualität auch die historische Dimension beachtet werden, etwa so, wie Helmuth Fleischer es zeigt: „Die Konkurrenz bringt nicht nur in die frei-unternehmerischen, sondern auch in viele andere Existenzen ein Moment von Unsicherheit, Wagnis, Gefahr des Scheiterns. So ist die bürgerliche Konkurrenz eine Fortsetzung der Rivalität des Kriegsadels mit anderen Mitteln und in anderem Metier: ‚Sehe jeder, wie er’s treibe, sehe jeder, wo er bleibe, und wer steht, daß er nicht falle‘. Zu den Erfahrungen von Naturschicksal und Kriegsschicksal treten damit die Wechselfälle sozialer und ökonomischer Konjunkturen als ein Gegenpol zu den Zugewinnen als Selbstbestimmtheit hinzu“ (Fleischer 1987, S. 51).

Ein solcher Verfremdungseffekt der Perspektive kann durchaus auch eine neue Nähe der Erfahrung hervorrufen, zumal bei H. Fleischer sich Hinweise finden, die es ermöglichen, produktiver als gemeinhin üblich mit dem Problem EB und Ethik umzugehen. Dies gilt etwa für die Empfehlung, an Stelle von „Norm“ und „Wert“ von „Verbindlichkeit“ zu sprechen, da es das Ethische als soziale Beziehungsqualität deutlicher macht (ebd. S. 36 f.). Oder wenn es bei ihm heißt: „Freiheit im engsten Sinne ist das Moment des selbsttätigen Mitwirkens beim kooperativen Eingehen von Gesinnungsverbindlichkeiten, von Befähigungen des Selbstseins und des Seins für andere“ (ebd. S. 37). Nicht weniger paßt zu dem, was hier thematisiert wird, der kritische Akzent: „Soziale Befriedigung durch käufliche und zunehmend reichliche Bedürfnisbefriedigung – das scheint die Generalformel des Ethos des ‚Wohlstands für alle‘ zu sein“ (ebd. S. 130), denn die „Arbeiterbewegung blieb insgesamt der Kapitalbewegung und der geschichtlichen Kraftentfaltung der herrschenden Klasse subordiniert“ (ebd. S. 155). Aber: „Die allgemeine Befriedigung durch Befriedigung rasch zunehmender materieller Ausstattungsbedürfnisse, deren nun auch die gewalttätigen Aggressoren von gestern teilhaftig werden, bilden eine zivilisationsdynamisch überaus prekäre Geschäftsgrundlage, wenn man bedenkt, daß dies Projekt weltweit angesetzt ist und auf enorme zivilisatorische und soziokulturelle Gefälle trifft“ (ebd. S. 193).

Inwieweit kann dies auch über Angebote der EB bewußt gemacht werden? Fragen der kognitiven Ansprüchlichkeit sind damit ebenso berührt wie solche der emotionalen Belastbarkeit. Insofern Politische Bildung immer versuchen muß, Strukturelles an Aktuellem zu verdeutlichen, bietet es sich an, durch das Verfolgen beispielhafter Manipulationsvorgänge ihren spezifischen Mitteln und mentalen Wirkungen auf die Spur zu kommen. Die Realisierungschancen eines solchen Ansatzes sind allerdings nach bisherigen Erfahrungen gering einzuschätzen. Die Gewöhnung an Übersättigung und Überdruß erweist sich als überaus dicht. Das sollte indes nicht hindern, entsprechende Ansätze bei gegebenen Anlässen zugunsten des Ethischen immer wieder zu versuchen. Das viel zitierte, aber letztlich doch nur aufflammende und nicht zündende Beispiel des Golfkrieges erscheint dabei einerseits zu dramatisch und offensichtlich, andererseits doch zu distanziert von uns. So eklatant hier das manipulative Arrangement erscheint, so sehr bietet seine punktuelle Zuspitzung die Möglichkeit, es zu

isolieren und aus dem Konkreten zu begründen. An diesen Eigenschaften wird erkennbar, was die Verdrängungsbedürfnisse fallweise stützen kann.

Suchen wir nach Möglichkeiten, derartige Wirkungsbeschränkungen zu vermeiden, bleiben zwei Wege. Der eine ist die vergleichsweise unauffällige Kleinarbeit mit der Hoffnung auf untergründige Dauerwirkung, der andere wäre die Provokation durch Offenlegung der Kernproblematik. Beide schließen sich nicht gegenseitig aus, sondern können sich durchaus ergänzen. Der erste ist im Grunde schon im berichtenden Teil mit dem Hinweis auf das Bestreben einer Kultivierung der Selbstreflexion angesprochen. Er signalisiert den Kern – oder muß man sagen den Rest? – eines ethischen Potentials, das es wach zu halten und zu erweitern gilt. Dazu gehört, den Mut zur Urteilsfähigkeit zu stärken, die auf hinterfragen und argumentieren gründet. Das aber ist am ehesten möglich, wenn die Lebenslüge von der moralischen Potenz des Marktcharakters als solche beim Namen genannt wird. Es geht also nicht darum, Alternativen zur Realität des Marktes zu vertreten, sondern darum, den Tendenzen entgegenzuwirken, allein die positiven Seiten des Marktes herauszustellen, seine verheerenden mentalen Folgen aber zu leugnen. Dazu bieten sich mancherlei Anknüpfungspunkte. Ein das Fundamentale treffender Ansatz aber wird von der politischen Klasse selbst angeboten, wenn sie darauf dringt, Politische Bildung solle gegen Gewalttätigkeit mobilisieren ...

Gemeinhin wird dies nicht nur als Überforderung, sondern als deplaziert erkannt. Was aber wichtig wäre, das ist, die Gründe dafür zur Sprache zu bringen. Denn diese sind gerade in den subkutanen, aber herrschenden Vorstellungen, die eine Konkurrenzgesellschaft verbreitet, zu suchen. Gewalttätigkeit ist letztlich nichts anderes als ein Verfolgen der als moralisch ausgegebenen Maxime des Sich-zur-Geltung-Bringens. Wenn dazu das Geld fehlt und die Intelligenz, andere zu übervorteilen oder sich durch Spezialfähigkeiten einen Platz in der Marktgesellschaft zu verschaffen, dann bietet sich das Mittel der Gewalt an. Soll Politische Bildung also dem Sich-Ausbreiten der Gewalttätigkeit entgegenwirken, so kann sie dies nur, wenn sie die Freiheit hat oder sich nimmt, sich gegen die Verabsolutierung und Beschönigung des Marktdenkens zu wenden.

Damit könnte zugleich eine Problematik aufgegriffen werden, deren zentrale Bedeutung für die Demokratiesicherung auch für die Politische Bildung relevant ist. Ich meine die Tendenz, Gewalttätigkeiten von vornherein als rechts- oder linksextrem auszulegen. Selbst die Popularität des Fußballs hat es noch nicht dahin gebracht, darin eine Fehleinschätzung zu sehen. Sie bringt es aber mit sich, daß verschleiert werden kann, auf welche beiläufige, aber gezielte Weise demokratisches Selbstverständnis unterhöhlt wird und postnazistische Stimmungselemente einsickern, die sich obendrein von Baring bis Zitelmann wissenschaftlich gebärden. Was sollte schon gegen Historisierung gesagt werden ... Entschieden Einspruch muß aber erhoben werden, wenn eine solche „Normalisierung“ zum Ausklammern ethischer Gesichtspunkte führt.

Im Augenblick mag es noch möglich sein, in all dem einen Nebenschauplatz am Rande zu sehen. Die Frage ist aber, wie lange dies bei der Tendenz zur Vertreibung des Argumentativen noch als Hoffnung gelten kann, zumal ein höchst fatales Moment hinzukommt. Die zunehmende Veröffentlichung des Korruptiven wird gerade von konservativer Seite genutzt, um sich moralisch zu gebärden. Dabei richten sie die entsprechenden Appelle aber in die falsche Richtung, nämlich an die, die auf vergleichsweise

harmlose Weise den „Erlebnispark“ nutzen, nicht aber an die, die ihn produzieren und zu Großverdienern daraus werden. Die gerne zitierten „Opfer“ sind in der Tat nötig, es fragt sich nur, von wem und von was. Politisch hat die Verbreitung des Korruptiven noch einen heikleren Aspekt. Bislang hat die Erinnerung an die Vergangenheit noch daran gehindert, daß die auf diese Weise herausgeforderte Parteienverdrossenheit in einen Antiparteienaffekt umgeschlagen ist. Aber auch hier stellt sich die Frage, wie lange noch.

Mit Händen zu greifen sind allerdings die Folgen der Totalisierung des Markt Denkens. Werden sie thematisiert, können auch weitere ethische Grundprobleme unserer Gesellschaft über das Angesprochene hinaus zum Thema werden, wie beispielsweise

- die Absurdität der Strategien von Überbietungsspiralen,
- die Herausforderung der Verteilungspolitik zur Unredlichkeit,
- die Reduktion des Sozialstaates auf Pannenhilfe,
- die Ressourcenverantwortung im Interesse solidarischer Umweltpolitik.

In allen Problembereichen würde die Frage nach der Realisierung der Menschlichkeit anstehen. Und nur wenn EB in diesem Sinne arbeitet, kann die Titelfrage nach ihrer ethischen Dimension positiv beantwortet werden.

Literatur

- Alheit, P.: Ambivalenz von Bildung und moderner Gesellschaft. In: Maier, A./ Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Weiterbildung, Lebenslauf, Sozialer Wandel. Neuwied 1993
- Dönhoff, M.: Journalismus – Beruf ohne Moral? In: Die Zeit Nr. 10/1994
- Fleischer, H.: Ethik ohne Imperative. Zu Kritik des moralischen Bewußtseins. Frankfurt/Main 1987
- Gieseke, W./Meueler, E./Nuissl, E. (Hrsg.): Ethische Prinzipien in der EB. Kassel 1991
- Holzapfel, G. (Hrsg.): Ethik in der EB. Bremen 1990
- Mader, W.: Interessen, Wissenschaft, Ethik in der EB. In: Holzapfel, a.a.O.
- Peters, R.: Ethische Aspekte beruflichen Handelns in der EB. In: Holzapfel, a.a.O.
- Strunk, G.: Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung. Bad Heilbrunn 1988
- Tietgens, H.: Sozialethische Aspekte der EB. In: Schlutz, E. (Hrsg.): Krise der Arbeitsgesellschaft – Zukunft der Weiterbildung. Frankfurt/Main 1985
- Tietgens, H.: Die ethische Komponente in der Professionalität für die EB. In: Gieseke u.a., a.a.O.
- Tietgens, H.: Psychologisches im Angebot der Volkshochschulen. Frankfurt/ Main 1994
- Vogel, R.M.: Volksbildung im ausgehenden 19. Jahrhundert. Stuttgart 1959
- Wiesner, G.: Verantwortung des Weiterbildners im Selbstverständnis und als Verpflichtung – Widerspiegelung in einem universitären Studiengang. In: Gieseke u.a., a.a.O.

Selbstverständnisdiskussion

Das Problem der Verschulung

Es ist auffällig: Bei Podiumsgesprächen, Diskussionen und anderen mündlichen Auseinandersetzungen wird immer wieder vor der Gefahr der „Verschulung“ gewarnt, der die Erwachsenenbildung (EB) und insbesondere die Volkshochschularbeit zu unterliegen drohe. In der Literatur hingegen wird darüber kaum etwas geschrieben.¹ Bei eingehender Überlegung wird diese Zurückhaltung allerdings verständlich. Denn es wäre nicht einfach, einem hartnäckig Fragenden zu erklären, was im einzelnen mit den Mahnungen gemeint ist, EB solle nicht verschulen. So kann es nicht verwundern, wenn in bedacht geschriebenen Texten der Begriff selten zu finden ist. Er ist so weitmaschig, daß mit ihm kaum eine konkrete Realität zu fassen ist. Dennoch vermag er aber, wie sich bei Mitarbeiter-Konferenzen, Fachtagungen, kulturpolitischen Debatten etc. zeigt, tief verankerte Emotionen aufzurühren. Deshalb lohnt es sich, der Frage nachzugehen, was an dem Vorwurf ernstzunehmen ist bzw. in welcher Weise er die kritisierte Wirklichkeit mißversteht. Zugleich kann es nützlich sein, die Vorstellungshintergründe aufzudecken, die dem Wort in unserem Gesprächsalltag eine so bemerkenswerte Anziehungskraft geben.

Auf den ersten Blick scheint das Alarmsignal „Verschulung“ dann überzeugend, wenn man an die möglichen Teilnehmer von EB-Veranstaltungen denkt, die zu einem beträchtlichen Teil ausdrücklich oder unbewußt das nicht wieder erleben möchten, was ihnen die Schule vergällt hat.² Die Erinnerung an ein Anweisungssystem und die dadurch bedingten Frustrationen haben eine begriffliche Empfindlichkeit gegenüber allem hinterlassen, was lehrhaft ist oder auch nur zu sein scheint. Die Erfahrung, reglementiert und korrigiert worden zu sein und versagt zu haben, hemmt nachweislich die Energien, als Erwachsener noch einmal mit dem Lernen zu beginnen. Man hat dieses Lernen vornehmlich als Imitation erlebt, und die Vorstellung, wieder etwas vorgemacht bzw. -gesagt zu bekommen und etwas nachmachen bzw. -sagen zu müssen und sich möglicherweise zu blamieren, wirkt lähmend und ermüdend und hält davon ab, Bildungsveranstaltungen zu besuchen.

Denkt man an diese Ausgangssituation, vor die sich EB gestellt sieht, dann erscheint der eindringliche Hinweis gerechtfertigt, EB solle sich vor der „Verschulung“ hüten. So zwingend aber eine solche Schlußfolgerung erscheint, sie sollte dennoch nicht von der Frage abhalten, welcher Allgemeinheitsgrad derartigen Frustrationserlebnissen heute und in Zukunft zukommt und inwieweit in der EB tatsächlich etwas geschieht, was die Furcht vor neuerlichen Frustrationen gerechtfertigt erscheinen läßt.

Wir wissen, wie viele Lehrer es auch heute noch gibt, die mehr aus Überbelastung und Routine denn aus Überzeugung einem autoritären Unterrichtsstil verfallen.³ Genauso wenig wird man leugnen können, daß sich auch in der Praxis der EB autoritäre Stiltendenzen geltend machen. Jedoch sollte man ebensowenig übersehen, daß in unseren Schulen ein Wandel im Verhaltensstil und in der Arbeitsweise in Gang gekommen ist, daß beispielsweise die Eigentätigkeit der Schüler in stärkerem Maße herausgefordert wird, als es diejenigen erlebt haben, die heute der mittleren oder älteren Generation

angehören. Man wird schließlich auch nicht außer acht lassen dürfen, daß ein autoritär geführter Kurs in der EB entweder ein vorzeitiges Ende findet oder aber von den erwachsenen Teilnehmern, denen die Freiheit des Fernbleibens nahe liegt, akzeptiert wird. Es bliebe dann der Frage nachzugehen, was die Teilnehmer veranlaßt, an einem Kurs mitzumachen, dessen Leitung einem kritischen Beobachter wenig erwachsenengemäß erscheint. Was immer man aber im Einzelfall an autoritärem Kontaktstil und schulmeisterlichem Verhalten im alten Sinne feststellen mag, es berührt noch nicht das Grundproblem, das mit dem Warnzeichen „Verschulung“ signalisiert wird. Denn die angemeldeten Bedenken richten sich nicht gegen den Verhaltensstil im einzelnen, sondern gegen die Konzeption von EB, die derzeit diskutiert wird.

Sie sind wieder in verstärktem Maße laut geworden, seitdem das Bestreben erkennbar wurde, das Lernen in der EB zu rehabilitieren und von der Ideologie der Eigentlichkeit abzurücken, die in der Literatur zur EB in den 20er Jahren und auch wiederum bis Ende der 50er Jahre vorherrschend war. Diese Entwicklung und ihre Folgen sind am Beispiel der VHS besonders gut zu beobachten, weil sie gleichsam die öffentlichste Form von EB darstellt. Viele, die noch mit der EB aus der Vergangenheit vertraut sind, fühlen sich alarmiert, weil ihnen die berufsbezogene Bildung nicht nur bejaht, sondern zu ausdrücklich betont erscheint. In ihren Augen hat sich der Arbeitsbereich zu ausschließlich vergrößert, den man sich angewöhnt hat, als Fachkurse zu bezeichnen. Das heißt, es sind spezifische traditionelle Vorstellungen von Allgemeinbildung, die mit Sorge auf die gegenwärtige Entwicklung der EB blicken lassen. So hat selbst die Tendenz der VHS, mehr empirisch begründete langfristige Kursprogramme anzubieten, die VHS dem Verdacht ausgesetzt, sie wollten so etwas wie Schulersatz oder Schulfortsetzung bieten.

Nun muß man zugestehen, daß die Art und Weise, wie in der EB gelegentlich unreflektierte Formen des 2. Bildungsweges aufgegriffen worden sind, den Eindruck erwecken könnten, als würde bei den VHS noch etwas Beifall finden, was einsichtige Schulmänner längst als überholt ansehen. Und auch das Liebäugeln mit den Vorstellungen von einem „3. Bildungsweg“ zeugt nicht gerade von einem Selbstbewußtsein der EB. Jedoch handelt es sich hier, wie eine Untersuchung dessen, was beispielsweise die VHS tun, sehr schnell erkennen läßt, um Randerscheinungen, von denen man nicht ernsthaft behaupten kann, sie seien charakteristisch für die Entwicklungstendenzen der EB.

Etwas anderes ist es, wenn die Befürchtungen, Tendenzen zur Verschulung könnten sich durchsetzen, von der Existenz und dem Ausbau langfristiger Kursprogramme, etwa der Grundstudienprogramme oder der geplanten Zertifikatskurse der VHS, abgeleitet werden. Damit wird ein Bereich berührt, der für die Zukunft der VHS tatsächlich wesentlich werden dürfte. Wenn man aber die damit verbundenen Planungsüberlegungen betrachtet, dann kann man feststellen, daß sie gerade auch unter dem Gesichtspunkt erfolgen, etwas Erwachsenenspezifisches zu bieten, was sich spürbar vom Schulischen abhebt. Es sind also offenbar nicht Grundsatzfragen sondern Interpretationsunterschiede, die zu Meinungsgegensätzen führen. Wenn es aber einerseits nur um Nuancen geht, andererseits jedoch Kontroversen konstruiert werden, dann sollte dies Anlaß sein, noch weiter zu fragen, welche Motivation diejenigen bestimmen, die immer von neuem die Warnung von der Verschulung aussprechen.

Man wird dann eine Explikation der Vorstellungen von Schule und EB versuchen müssen, die in den Warnungen eingeschlossen sind. Man kann dies tun, indem man nach indirekten Indizien in der Literatur Ausschau hält oder indem man sich psychologischer Einsichten bedient. Im ersten Fall wird man bemerken, daß sich das Stichwort „Verschulung“ zwanglos einer Kette von Überzeugungen und Projektionen anschließt, die lange Zeit für die Eigenständigkeit haben plädieren lassen. Die entsprechenden Theoreme, die ich an anderer Stelle näher dargestellt habe, sind durch sehr viel Plausibilität gestützt.⁴ Aber je einleuchtender sie auf den ersten Blick erscheinen, so verwunderlicher ist es, wie sehr sie um sich selbst kreisen, wie wenig sie konsequent weitergeführt und theoretisch durchgeformt sind. Man muß anstelle von Beobachtung und Nachdenken eine einseitige Sichtweise registrieren, die dadurch charakterisiert ist, daß man die Schule in ihrer Realität, die EB jedoch nur als Ideal ins Blickfeld rückt. Dies ist für die Leistungsfähigkeit und die Vertrauenswürdigkeit von EB deshalb besonders hemmend gewesen, weil dabei ein Bild vom Erwachsenen impliziert wurde, das ihn von sachlicher realer Beanspruchung freisprach und ihn als ein Subjekt hinstellte, das unbeeinträchtigt seine Ideale pflegen kann und soll. Dies gesellschaftsabgewandte Vorstellungsschema vom „Erwachsenen“ widerspricht so sehr allen Erfahrungen, daß man sich die Hartnäckigkeit, mit der dieses Bild festgehalten wird, nur weitläufig psychologisch erklären kann.

Soweit in der Vergangenheit Theoreme zur EB entwickelt worden sind, waren sie vornehmlich von der Gegenüberstellung zur Schule geprägt. Diese im Hinblick auf traditionelle, autoritäre Erziehungsformen begriffliche Konfrontation wurde aber beträchtlich überanstrengt. Um sich deutlich genug von den Zwängen der Schule absetzen zu können, übersah man die Zwänge, mit denen der Erwachsene rechnen muß. So blieb die Tatsache, daß es seine Aufgabe ist, den Lebensunterhalt für sich und seine Familie zu sichern, bei der Definition seiner Weiterbildung meist unberücksichtigt. Damit blieben auch Notwendigkeit und Wert berufsbezogener EB unbeachtet. Möglich war dies, weil der Anti-Schulaffekt sich gleichsam verselbständigt hatte. Diese Übersteigerung aber erklärt sich nur damit, daß der Anti-Affekt, den man den Menschen unterstellte, vor allem bei denen selbst vorhanden war, die von ihm sprachen. Bei allem begrifflichen Unmut über die Ärgernisse der Schule ist aber die Entschiedenheit der Aversion gegen die Schule und das Schulische kaum anders als mit unbewußten Erstarrungen zu erklären. So blieben Chancen der EB ungenützt, weil man von irrealen alternativen Prämissen ausging. Dabei wirkten neben dem antischulischen Affekt weitere Anti-Vorstellungen mit, von denen die EB der 20er Jahre stark beherrscht war, die Abwehrhaltung gegenüber der Industrialisierung und ihren Folgen, gegenüber dem Institutionellem und damit gegenüber Staat und Verwaltung.

Derartige Hintergründe sollten allerdings nicht übersehen lassen, daß der antischulische Affekt durch die Entwicklung des Aufgabenverständnisses der VHS wieder wachgerufen werden mußte. Wenn man sich in der EB nicht mehr mit der Improvisation und dem Okkasionellen begnügen will, wenn man von Systematik und Langfristigkeit spricht, wenn man Teilnahmebescheinigungen für etwas Selbstverständliches hält und wenn man schließlich gar VHS-Zertifikate einführt, dann kann man das bei einer entsprechenden Voreinstellung als eine beklemmende Annäherung an schulischen Stil und

schulische Lehrgepflogenheiten empfinden. Daß die VHS mit der jüngsten Entwicklung in einen Sog der Anpassung geraten können, wird auch kaum zu bestreiten sein. Nur handelt es sich nicht um feststehende Tatbestände, sondern um Tendenzen, die aufzufangen sind, wenn man übertreibende Mißverständnisse vermeidet. Deshalb sollte es sich aber auch lohnen, nicht mit einem Blick in die Vergangenheit, sondern in die Zukunft zu fragen, was mit der Warnung vor der Verschulung gemeint sein kann, welche tatsächlichen ernstzunehmenden Probleme damit hervorgehoben werden.

Es kommt also darauf an, die in der Diskussion miteinander vermischten Motive und Exempel auseinanderzuhalten. Es läßt sich dann genauer bestimmen, in welcher Hinsicht EB tatsächlich gegenüber Entwicklungen gewappnet sein muß, die als Verschulung bezeichnet werden und die in eine Sackgasse führen würden. Es lassen sich dann drei Problembereiche herauschälen, ein institutioneller, ein bildungstheoretischer und ein didaktisch-methodischer. Wir werden dann auf latente Gefahren aufmerksam, die uns die gleichzeitig laut werdende Besorgnis verständlich machen. Wir stoßen dann nämlich auf drei Phänomene, die kritisch zu betrachten sind, auf ein mögliches Übergewicht der Verwaltung, auf eine weitgehende Funktionalisierung des Bildungsbegriffs und auf eine lehrerzentrierte Arbeitsweise.

Was den ersten Punkt anlangt, so wäre es in der Tat bedauerlich, wenn manche nachteiligen Eigenschaften der verwalteten Schule auf die EB übertragen würden, denn EB braucht die Chance, schnell reagieren, sich auf spezifische Situationen einstellen zu können, wenn sie wirklich den von der Gesellschaft an sie gestellten Aufgaben gerecht werden will. Sie kann ihr Spezifisches nicht leisten, wenn man sich, wie es zur Verwaltung gehört, an vergleichbaren Vorgängen orientieren muß. Man muß jedoch auch sehen, daß dies nur die auffälligen negativen Effekte eines Systems der Objektivierung sind, das auch seine guten Gründe und Vorzüge hat. Daran sollte man insbesondere im Bildungsbereich denken, wenn er als ein Umschlagplatz der Sozialchancen wirksam wird. Solange man diese Funktion nicht ausklammern kann, und dies dürfte für die EB aufgrund der realen Situation nicht möglich sein, ohne sich wichtigen Aufgaben zu verweigern, hat es auch Vorteile, sich auf das Prinzip „ohne Ansehen der Person“ berufen zu können, und man wird manche bürokratische Umständlichkeit dafür in Kauf nehmen. Bedenklich wäre es nur, wenn sich die EB als Ganzes den Verwaltungsgesichtspunkten unterordnen müßte. Mit Sicherheit würde dann aber auch eine Art von „Sezession“ entstehen, eine institutionelle Herauslösung des Bildungsbereichs, der sich frei hält von konkreten Zwecken und Zielen. Es würde aber den Verhältnissen und den Anforderungen eher gerecht werden und auch dem Selbstverständnis der EB entsprechen, wenn beide Spielarten der EB institutionell miteinander verbunden bleiben.

Soweit sich die Warnung vor der Verschulung auf Institutionelles bezieht, soweit Verwaltung von vornherein als Bürokratie mit den negativen Assoziationen des Begriffs angesehen wird, als etwas für Geistesbildung Verdächtiges, darf man annehmen, daß darin noch einmal die Abneigung gegen alles Institutionelle zum Ausdruck kommt, die für die EB in der Vergangenheit kennzeichnend war. Diese Antipathie richtet sich dann auch gegen den Staat, der als Beeinflusser und Kontrolleur gesehen wird, gegenüber dem man sich deshalb distanziert verhielt, obwohl er oder gerade weil er die Rolle eines

Förderers übernehmen könnte. Angesichts dieser Belastungen aus der Vergangenheit sollte man sich einige relativierende Fragen vorlegen.

Muß beispielsweise die Bürokratie so sein, wie sie gewöhnlich hingestellt wird, ist nicht Verwaltung durchaus in treuhänderischer Weise zu leisten? Beraubt man sich nicht durch die betonte Abwehr des Staates mancher Möglichkeiten, etwas zu realisieren, was als notwendig anzusehen ist? Muß man sich, wenn man sich ihm nähert, ein Gängelband einhandeln? Geht nicht die Reserviertheit gegenüber dem Staat noch auf Vorstellungen zurück, die nicht mehr der heutigen Rolle des Staates entsprechen? Soweit wir ihn nicht selbst zum Obrigkeitsstaat werden lassen, sind wir schließlich dieser Staat, und inwiefern ist es dann sinnvoll, sich von ihm so betont abzusetzen? Sind Äußerungen führender Politiker und Beamter, man wolle selbstverständlich der EB die Freiheit lassen und es entspräche unserem Gesellschaftsverständnis, wenn sie Sache der pluralistischen Träger ist, wirklich Äußerungen von Überzeugung, oder werden hier nicht Formeln bemüht, um sich von etwas zu dispensieren, was teuer kommen würde, wenn man es ernstnimmt? All diese Anmerkungen sind nicht als Aufforderung zu verstehen, die EB möge sich dem Staat in einer Weise unterstellen, wie es bei der Schule der Fall ist. Es handelt sich vielmehr um Hinweise, die dazu beitragen sollen, das Verhältnis von Staat und EB zu versachlichen, und die bemerkbar machen können, daß Formen des Zusammenwirkens gefunden werden können, die nicht so einengend und zeitraubend zu sein brauchen, wie es allerdings die Erfahrungen von Generationen annehmen lassen müssen.

Eine unmittelbar pädagogische Relevanz hat die Abwehr des Institutionellen insofern, als ein Tendieren zum Schulischen auch eine größere Vereinheitlichung, wenn nicht gar Kanonisierung der Lehrinhalte mit sich bringen könnte. Zentral erarbeitete Lehrpläne können aber nach allem, was bisher über EB gedacht worden ist, nicht als ihrer Aufgabe angemessen angesehen werden. Die Aktualität und die Situationsbezogenheit, die als hervorstechendste Eigenschaften der EB gegolten haben, wären damit weithin eingeschränkt bzw. unmöglich gemacht. Das Hautnahe, das die EB aufgrund ihrer okkasionellen Konzeption hat, kann dann nicht mehr wirksam werden; die Spontaneität, die bei der EB als besonders positiv zu werten ist, ginge verloren. Es wäre verhängnisvoll, wenn am Ende auch in der EB nur das gelehrt wird, was irgendwann und irgendwo in deutlichem Abstand von konkreten Situationen konzipiert worden ist, nicht aber das, wovon die Teilnehmer etwas hören wollen, was ihnen auf den Nägeln brennt, was sie unsicher gemacht hat.

So überwiegend diese Sorge ist, die Problematik muß doch differenzierter gesehen werden. Es wären immerhin Vorschläge für Bildungspläne denkbar, die einen weiten Spielraum der Auslegung haben, der es ermöglicht, jeweils spezifischen Bedingungen gerecht zu werden. Man muß sehen, daß didaktische Konzeptionen noch keine methodischen Festlegungen bedeuten, daß Rahmenbestimmungen dazu da sind, die Bewegungsfähigkeit einzugrenzen, zugleich aber auch von der Augenblicksblindheit zu befreien. Und selbst wenn in Zertifikats-Kursen ein Beispiel für eine allzu regiose, schulmäßige und dazu noch zentrale Regelung gesehen wird, so bleibt zu bedenken, daß die Entscheidung, dabei mitzumachen, für die Teilnehmer frei bleibt. Der entscheidende Unterschied zur Schule ist, daß die Teilnahme keine Verpflichtung für einen

vorgegebenen Bildungskanon bedeutet, sondern eine Stütze, an einem selbstgewählten Ziel festzuhalten, wobei außerdem die Lernanforderungen so dosiert sind, daß sie für den Erwachsenen, der nur neben seiner Berufstätigkeit lernen kann, zeitlich auch zu bewältigen sind. Soweit dann mit einem solchen Kurs Prüfungen verbunden sind, die man als etwas ansehen kann, was der Würde des Erwachsenen nicht entspricht, so ist daran zu erinnern, daß nicht die Prüfungen selbst, sondern die Art und Weise, wie sie abgenommen werden, das Unwürdige ausmachen, wogegen es heute auch Prüfungsverfahren und Tests gibt, bei denen nicht einzusehen ist, warum sie Erwachsenen nicht zugemutet werden sollten.

Die enge Verflochtenheit von Institution und Konzeption hat schon zum bildungstheoretischen Problembereich übergeleitet. Er ist hier vornehmlich im Hinblick auf die Wechselwirkungen zu betrachten, die zwischen den Vorstellungen vom Erwachsenen und den Folgerungen didaktisch-methodischer Art bestehen. Insofern in der Vergangenheit das Konstituierende des Erwachsenseins als Orientierungspunkt für EB angesehen wurde, erschien einerseits die Autonomie als Prämisse einer jeden Konzeption von EB und andererseits mußte die Bezogenheit auf die Situation der Teilnehmer als die einzig vertretbare Verfahrensweise angesehen werden. Die Autonomie bedeutete nicht nur die schon besprochene Freiheit gegenüber dem Staat, sondern auch die Vorstellung, daß die Persönlichkeitsentfaltung sich jenseits des Zweckhaften vollzieht und daß EB vornehmlich dem zweckfreien Tun eine Chance bieten müsse.

In diesem Zusammenhang spricht auch Pöggeler von der Gefahr der Verschulung⁵. Für ihn ist es der Charakter der Leistungsgesellschaft, an den sich die EB nicht bedingungslos anpassen sollte, wenn sie nicht ihren eigentlichen Wert aufgeben will. Der ständige Leistungsanspruch, so moniert er, dränge EB dahin, eine dem Schulischen gleichkommende Arbeitsweise einzuführen. Das Menschliche drohe unter Zeitdruck und Sachzwang deformiert zu werden, wenn EB nicht dazu beitrage, Widerstandskräfte dagegen wachzurufen, daß man nur noch lernt, um ganz bestimmte, vorgegebene Ziele zu erreichen.

Nun erscheint es in der Tat hoch an der Zeit, mehr darauf zu verweisen, daß das, was als überflüssig erscheint, keineswegs überflüssig ist. Aber man wird auch sehen müssen, daß die Freude am zweckfreien Tun, wenn es nicht als Ausweichen mißbraucht wird, um so besser gelingt, wenn auch ein Bewußtsein erfüllter Leistung vorhanden ist, und zwar aus individualpsychologischen und nicht nur aus gesellschaftlichen Gründen. So sollte man sich darauf verständigen, daß es unergiebig ist, Zweckbestimmtes und Zweckfreies in der Bildungsdiskussion gegeneinander auszuspielen. Festhalten müssen wird man dabei aber auch, daß menschliche Bildung zwar aus dem Zweckfreien Kräfte gewinnen kann, daß sie sich aber am Zwecknotwendigen bewähren muß, wenn sie den Menschen wirklich prägen und nicht unverbindlich bleiben will.

In der Diskussion wird nun die an sich schon falsche Alternative von Autonomie und Zweckbestimmtheit der EB noch überlagert von der ebenfalls verwirrenden Alternative gelegentlichsbestimmter oder systematischer EB.

Ein okkasionales Verständnis von EB erscheint dann gerechtfertigt, wenn es methodisch gemeint ist⁶. Unzweifelhaft spielen Bezugspunkt und Ansatz für die EB eine konstituierende Rolle. Aber sie dürfen sich nicht verselbständigen, und sie sollten nicht zu einem

Argument gegen die Systematisierung ausgespielt werden. Diese muß zwar den Bezugspunkt einbeziehen, aber das besagt noch nicht, daß sie sich ganz von ihm bestimmen lassen muß. Er sollte in der Planungskonzeption verortet sein und ebenso in der Verfahrensweise. Das darf aber nicht hindern, sich Gedanken darüber zu machen, was bei Anlage und Realisierung von Kursen in der EB zu beachten ist, wenn man das Selbstverständnis der EB nicht nur aus dem Gegensatz zur Schule ableitet. Denn das Prinzip des Okkasionellen würde zu einem punktuellen Vorgehen nötigen, das die Verwirklichung von didaktischen Konzeptionen nicht zuläßt. Das Okkasionelle gehört zum methodischen Instrumentarium, das aber keine didaktischen Entscheidungen präjudizieren darf, will man sich nicht gerade der Möglichkeiten einer Bildungswirkung berauben, die denen als Ideal vorschwebt, die Bedenken gegenüber der Systematisierung haben.

Ein spezifisches Verständnis von Freiheit und spezifische Vorstellungen von methodischer Gewichtung spielen offenbar auch eine Rolle bei dem dritten hier zu erörternden Bedenken, daß nämlich die Entwicklung der EB durch den Wandel ihres Aufgabenverständnisses zu einem lehrerorientierten Arbeitsstil verführt, der sie der Schule in ihrer weniger erfreulichen Erscheinungsform nahebringt. Aber auch hier sollte man mit allzu umgreifenden Begriffen vorsichtig sein. Die Erscheinungen, die mit dem Begriff „Arbeitsstil“ der für die EB passender sein dürften als Erziehungs- oder Unterrichtsstil gedeckt werden, sind mannigfacher Art, und sie lassen sich durchaus einzeln betrachten und gegebenenfalls auch ändern. Am eindeutigsten wird es möglich sein, in didaktischer Hinsicht erwachsenengemäße Maßstäbe zu wahren. Bei der inhaltlichen Auswahl drängt es sich jedenfalls am unmittelbarsten auf, was für Erwachsene paßt und was nicht; Wenn man auch nicht übersehen kann, daß bei Lehrbüchern oft noch Bequemlichkeit und Phantasielosigkeit über die Einsicht triumphiert haben.

Wesentlich schwieriger sind altersspezifische Erscheinungen bei dem definierbar, was von den Teilnehmern selbst geleistet werden muß, beim Lernvorgang. Soweit sich für ihn erwachsenenspezifische Kriterien finden lassen, müssen sie noch mit den Sachforderungen des Lernens zusammen gesehen werden. Und damit ist auch der Verhaltensspielraum der Lehrenden eingesetzt. Demgegenüber kann man nicht einfach auf die Würde des Menschen und auf seine Fähigkeit zur Gruppenleistung verweisen. Woraus diese tatsächlich bestehen kann, läßt sich immer nur im Verhältnis zu dem, was gelernt werden muß, feststellen. Und so darf der Grundsatz von der Gleichberechtigung der Lernenden und Lehrenden in der EB nicht daran hindern, von Sachbereich zu Sachbereich zu klären, woraus die Funktion des Kursleiters jeweils besteht, wenn ein möglichst großer Lernerfolg erreicht werden soll. Der Entfaltungsspielraum für erwachsenengemäßen Arbeitsstil – wobei immer noch offen bleibt, inwieweit er sich wirklich von einer guten Schule abhebt – ist also vornehmlich für den Bereich des Methodischen, der Verfahrensweisen, also im Hinblick auf die Kontaktform des Kursleiters kritisch zu beachten. Was dabei gewöhnlich als wünschenswert genannt wird, sind zu einem Teil Selbstverständlichkeiten, z.B. der Umgangston des Kursleiters, die Art seines Entgegenkommens und seines „Verbesserns“, zu einem anderen Teil aber sehr schwer zu verwirklichende Ansprüche, etwa an das Einfühlungsvermögen. Insbesondere aber dürften die Schwierigkeiten darin bestehen, Zurückhaltung und Vitalität in ein Gleichgewicht miteinander zu bringen.⁷

Unsere geschichtlich bedingte, begriffliche und berechnete Sensibilität gegenüber Begriff und Erscheinungsform des autoritären Stils ändert nichts daran, daß man bei einer durchgängigen Beobachtung von Veranstaltungen der EB ebenso etwas von den Indizien eines autoritären Stils entdecken würde, wie dies bei Schuluntersuchungen der Fall war. Dieser Umstand ist nicht allein durch die vielfach gegebene Personalunion von Schul- und Erwachsenenlehrern bedingt. Es gilt vielmehr zu sehen, daß vieles von dem, was dem Außenstehenden fehl am Platz im Verhalten eines Kursleiters zu sein scheint, ein Verhalten wider bessere Einsicht ist, das sich als Gewohnheit eingeschliffen hat und wobei es sehr schwer ist, noch zu anderen Verhaltensmodalitäten zu bewegen. Diese Art inadäquaten Erwachsenenunterrichts, so oft man sie auch antreffen mag und so kritisch man darüber urteilen muß, berührt im Grunde noch nicht die Problematik, die gemeint ist, wenn man eine Verschulung und ein Umsichgreifen autoritären Lehrverhaltens befürchtet. Denn mit derartigen Bedenken sollen ja nicht Unzulänglichkeiten im Einzelfall angeprangert werden, sondern es geht darum, daß EB ein Selbstverständnis zu entwickeln beginnt, das ein solches Lehrverhalten gleichsam wieder rehabilitieren könnte.

Man muß sich also fragen, inwieweit diese Befürchtung berechtigt bzw. wodurch sie ungerechtfertigterweise aufgekommen ist. Das bedeutet aber zugleich zu fragen, inwieweit ein Sachzwang des zu Lernenden für die Erwachsenensituation akzeptierbar erscheint. Dann kommt der objektive und nicht auszuräumende Kern der Lernsituation zum Ausdruck, der das Unbehagen verursacht, das zu der Feststellung veranlaßt, es sei ein erwachsenenwidriger Prozeß der Verschulung im Gang. Anders gewendet kann man auch fragen, inwieweit die Würde des erwachsenen Menschen und seine Lernbereitschaft durch die Position dessen betroffen werden, der bei diesem Lernprozeß helfen soll und der dabei die Sachanforderungen des Lernziels repräsentiert. Wenn dieses nicht nur ein Wunschdenken, sondern ein beobachtbares Endverhalten ist, kann die Atmosphäre der Gleichberechtigung für die schon als gestört gelten, die eine Autonomie des Lernens gegenüber dem zu Lernenden für möglich halten. Unter dieser Voraussetzung ist dann der kritische Einwand der Verschulung berechtigt. Nüchtern betrachtet wird man aber nicht umhinkönnen, die Bedingungen ernst zu nehmen, die zu einem Lernziel führen. Sie können den implizierten Vorstellungen vom erwachsenen Menschen entgegenstehen. Dann ist es eine Aufgabe des Umgangs und des Verfahrens, wie gut es gelingt, diesen Tatbestand nicht merkbar werden zu lassen.

Wie wenig die Problematik der Autorität und der Gleichberechtigung im Bildungsprozeß wirklich durchdacht ist, zeigt sich daran, daß der heikelste Punkt dieses Problemkomplexes kaum diskutiert wird. Die typischste Form einer Verschulung tritt nämlich dann ein, wenn der Kursleiter in der EB – oft ohne sich dessen bewußt zu sein – mit seinen Aussagen einen Absolutheitsanspruch erhebt, der weder gegenüber den Teilnehmern, noch gegenüber der Sache angebracht ist. Dies gilt insbesondere für den Bereich der Orientierung und Urteilsbildung, wo vielfach noch Vorwagnahmen des Urteils üblich sind, die keineswegs dem Grundsatz des Erwachsenengemäßen entsprechen. Aber in diesem Fall scheint auch den Warnern vor der Verschulung die Kategorien der Möglichkeit und der Wahrscheinlichkeit, die in der Schule wenig ausgebildet worden sind, nicht immer gegenwärtig zu sein.

Wenn dennoch das Stichwort „Verschulung“ immer wieder fällt und wenn es vielfach nicht nur in einem besorgt fragenden, sondern in einem herausfordernden oder die Diskussion abschließenden Ton vorgebracht wird, dann dürfte dies letztlich in der sehr prekären Situation der EB begründet sein, die zugespitzt formuliert so beschrieben werden kann: Auf der einen Seite halten wir Bildungswerbung für nötig, und wir wissen, daß ein jeder sehr viel mehr lernen kann, als er selbst und seine Mitmenschen gewöhnlich vermuten; wir wissen, wie sehr man dazu neigt, die Begabungsreserven geringer einzuschätzen, als sie wirklich sind. Es erscheint deshalb gerechtfertigt, kräftige Ermutigungen zum Weiterlernen zu geben. Wir möchten Menschen, die in Kindheit und Jugend bildungsmäßig zu kurz gekommen sind, durch EB eine Chance bieten. Das kann man in der Tat nicht, wenn man ein Bildungsangebot macht, das wie eine Fortsetzung der Schule empfunden werden muß. Es ist außerdem mit einem demokratischen Menschenbild nicht vereinbar. Wir sehen andererseits aber auch, daß den Menschen das Weiterlernen nicht in den Schoß fällt, daß sie mehr Anstrengungen auf sich nehmen müssen, als sie gewöhnlich vorher annehmen. Und auf diese Notwendigkeit der Anstrengungen ausdrücklich aufmerksam zu machen, erscheint auch gerade gegenüber gewissen Obertönen kommerzieller Bildungswerbung erforderlich. So kann man als Ausgangsposition formulieren: Es liegt in der Entscheidung des einzelnen, ob er auf institutionellem Weg weiterlernen will und wie er sich dazu motivieren läßt. Hat er aber einmal diesen Lernvorgang auf sich genommen, dann muß er sich bei allen altersspezifischen Varianten einem Prozeß des Erarbeitens unterziehen, der durch das Lehrerverhalten annehmlicher gemacht, aber nicht aufgehoben werden kann. Ja es entspricht keinesfalls einem angemessenen Verständnis des Erwachsenengemäßen, wenn ein Kursleiter das, was er mehr weiß und was die Teilnehmer von sich aus nur auf großen Umwegen und nicht in der zur Verfügung stehenden Zeit sich aneignen können, zurückhält. Macht er in entsprechender Situation von seinem Wissen Gebrauch, braucht er keine Skrupel zu haben, das Verdikt der Verschulung auf sich zu nehmen. Wer etwas lernen will, wird jedenfalls dieses Verdikt nicht aussprechen. Ein Kursleiter handelt so situationsgerechter als der, der den gelegentlich zu hörenden Rat folgt, er solle seine Funktion möglichst nicht merken lassen. Zweifellos kann ein entsprechendes Verhalten für eine Gruppe unter bestimmten Umständen produktiv sein. Man muß aber auch sehen, daß eine solche Einstellung als eine der EB unangemessene Manipulation empfunden werden kann. Deshalb ist zu bedenken, ob es nicht auch zum Ernstnehmen der erwarteten Teilnehmer am Kurse der EB gehört, ihnen deutlich zu sagen, welche Anstrengungen und welche Mißlingenseindrücke das Weiterlernen mit sich bringt.

Häufig haben allerdings die Mahnungen vor Verschulung keineswegs so weitreichenden pädagogischen Motivationen, wie sie hier vorgetragen werden. Oft kommen die Einwände nämlich weniger von erfahrenen Mitarbeitern oder Theoretikern der EB als vielmehr von kulturpolitisch wichtigen Personen und Instanzen: Dabei spricht zum Teil die Erinnerung an die eigene Jugend mit, in der man EB in einer Weise erlebt hat, die eine mehr rührende als reflektierte Einstellung hinterlassen hat. Nicht zuletzt kann der Hinweis, sich nicht auf Schulisches einzulassen, auch in kulturpolitischen Kompetenz-erwägungen begründet sein. Man wird dann aber darauf hinweisen können, daß der Wandel im Aufgabenverständnis keineswegs die Absicht beinhaltet, Funktionen der

Schule zu übernehmen. Einen solchen Vorwurf kann man bei genauer Betrachtung weder den Zertifikatskursen noch den Grundstudienprogrammen machen, um die beiden wichtigsten Beispiele zu nennen, an denen sich zeigt, was der Wandel des Aufgabenverständnisses für die VHS praktisch bedeutet. Die didaktischen Reflektionen über diese Modelle versuchen ja im Gegenteil gerade das herauszustellen, was im Vergleich zur Schule unterschiedlich ist.

Versuchen wir zu resümieren, so läßt sich sagen: Es wäre in der gegenwärtigen Situation nur vernünftig, auf ein Operieren mit dem Begriff der Verschulung zu verzichten, weil er kaum etwas anderes als Verwirrung stiften kann. Die Kritik, die in dem Begriff mitschwingt, ist zu wenig differenziert, ja sie ist kaum rational faßbar. Der Verzicht auf den Begriff sollte allerdings nicht hindern, die Probleme zu überdenken, die mit ihm getroffen werden sollen. Es wird allerdings wenig an einer Entwicklung ändern, die Erwachsenenschulen erfordert, an denen die öffentliche Hand stärker beteiligt sein wird, als dies derzeit in der EB üblich ist, Daß sich dies aus den Anforderungen ergibt, die an die EB gestellt werden, wird auch von denen begriffen werden müssen, die zwar aus guten Gründen, aber in Verkennung des gerechtfertigten Gewichts der Aufgaben wünschen, eine Art von Freiheit zu pflegen, die in die Unverbindlichkeit abgedrängt wird. Die Erwachsenenschule der Zukunft wird einerseits als Lerntrainingsinstitut verstanden werden müssen und andererseits als Einrichtung, die Fortbildungs- und Umschulungsaufgabe miteinander koordiniert. Dabei wird man ein Angebot nicht vergessen dürfen, das nicht am Berufsnotwendigen, aber am Berufsförderlichen, -nützlichen orientiert ist, und das den über das meßbare hinausgehenden Qualifikationsbereich anzielt. Dazu gehört auch ein Angebot, das die politischen, ästhetischen und spielerischen Initiativen anspricht. Und es wird viel für die Wirkung dieser vielfältigen EB davon abhängen, daß sie in einer Institution zusammengefaßt ist, die das Zueinandergehören repräsentiert.

Diese Entwicklung zu bedauern wäre berechtigt, wenn die EB Positionen aufgeben müßten, die ihrer vielberedeten Eigenständigkeit in der Vergangenheit praktische Wirkung verliehen hat. Dies ist aber genauso wenig der Fall, wie die Schule generell so ist, wie sie von Vertretern der EB gerne dargestellt wird. Worin sich Schule und EB unterscheiden, wird erst wieder deutlich, wenn diese Unterschiede auf der Basis ihrer Gemeinsamkeit analysiert, und nicht aus dem Bedürfnis nach Geltung theoretisch stilisiert werden. Deshalb sollte es auch für die Zukunft vertrauensvoll stimmen, wenn sich derzeit konvergierende Tendenzen in der Entwicklung von Schule und EB abzeichnen⁸.

Anmerkungen

¹ Über die Besonderheit, in der der Begriff in den Schriften Franz Pöggelers erscheint, wird später noch zu sprechen sein.

Bezeichnenderweise wird aber gerade zwischen Fertigstellung dieses Manuskripts und seiner Drucklegung in zwei Veröffentlichungen ausdrücklich auf den Begriff eingegangen. Fritz Borinski unterstreicht in seinem Beitrag „Freie Erwachsenenbildung heute“ in dem von Walter Dirks herausgegebenen Band „Konkurrenz der Bildungsangebote“ die Warnung vor der „Verschulung“. Sie erscheint ihm dann bedrohlich, wenn sich die Erwachsenenbildung dem „Reg-

lement des Berechtigungswesens“ unterwirft, weil sich damit der Unterricht den Prüfungsbedingungen anpassen muß. Die Frage, die man aber stellen kann, ist, ob Prüfungsbedingungen nicht auch anders aussehen können, als es derzeit noch der Fall ist. Zumindest sind auch die geplanten Zertifikats-Kurse der VHS von seinen Bedenken nicht betroffen, denn sie sind mit der Entwicklung eigener Ziele verbunden, die unabhängig von Schulanforderungen konzipiert sind, und zum anderen sind mit Zertifikaten keine Berechtigungen verbunden. Eine deutliche Unterscheidung zwischen staatlicher und gesellschaftlicher Anerkennung erscheint hier angebracht.

Wolfgang Schulenberg setzt sich in seiner Schrift „Plan und System: Zum Ausbau der deutschen VHS“ Weinheim 1968, mit dem Einwand der Verschulung auseinander. Er greift dabei einen Gedanken aus seinem früheren Buch „Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung“, Stuttgart 1957, auf. Wenn er darin aber unter Verschulung versteht, daß seine Veranstaltung vornehmlich unter dem Gesichtspunkt größtmöglicher Zweckmäßigkeit für die Vorbereitung auf das eigentliche Leben betrieben wird, so ist dies zwar eine sachgerechte Bestimmung, deckt aber nicht die Assoziationen, die in Diskussionen mit dem Wort „Verschulung“ verbunden werden. Im übrigen macht er mit Recht darauf aufmerksam, daß nicht Prüfungen und Zeugnisse das sein kann, was Schule und Erwachsenenbildung unterscheidet, sondern nur das, was man phasen- und funktionsgerecht zur Aufgabe von Prüfungen macht.

- ² Vgl. Strzelewicz/Raapke/Schulenberg: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Encke Verlag Stuttgart 1966. S. 578.
- ³ R. und M. Tausch: Erziehungspsychologie. Verlag für Psychologie. Göttingen 1963
- ⁴ Vgl. H. Tietgens: Lernen mit Erwachsenen. Westermann Braunschweig 1967. S. 17ff.
- ⁵ F. Pöggeler: Der Mensch in Mündigkeit und Reife. Schöningh Paderborn 1964. S. 54ff.
- ⁶ Klugert, Karlheinz: Das Moment des Okkasionellen in der EB. In: VHS im Westen 2/64.
- ⁷ Als Indiz für den Umgangston ist in den Untersuchungen von Tausch die Reversibilität der Lehreraussage herausgestellt worden. Vgl. auch den Beitrag von J. Weinberg „Über den Zusammenhang von Lehrerverhalten und Lernerfolg“. In: Tietgens, H. „Lernen mit Erwachsenen“ a.a.O., S. 247 ff.
- ⁸ Diese sind näher dargestellt in: Erwachsenenbildung und Schule, zusammengestellt von H. Tietgens. Westermann Braunschweig 1967, hier insbesondere die zusammenfassende Übersicht in der Tabelle auf S. 127.

Zur Integration von kultureller Bildung und politischer Bildung

Es liegt nunmehr 16 Jahre zurück, daß ich die Teilnehmer eines Symposions des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung durch die Unterscheidung von neun Varianten der Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung irritiert habe.¹ Bis dahin hatte die Integration oder gar Synthese, wie manche sagten, eine zentrale Rolle in der Diskussion um Bildungsreformen gespielt. Im gesellschaftskritisch geprägten Reform-eifer wurde Bewußtseinsbildung unter dem Aspekt der individuellen Selbstbehauptung oder der gesellschaftlichen Veränderung weithin als die einzig denkbare Intention eines Eintretens für das Integrative angesehen. In welcher Weise es auch als Gegensteuerung im Interesse tradierter kultureller Werte verstanden oder als Mittel der Leistungssteigerung genutzt werden konnte, wurde kaum bedacht. Die vereinsseitige Integrationsdebatte trat daher alsbald in den Hintergrund. Erst Mitte der 80er Jahre tauchte das Stichwort wieder auf.² Die damit verbundenen Zielvorstellungen waren jetzt schon von vornherein deutlicher voneinander unterschieden. Immerhin konnte aber nun mit dem Hinweis auf Erscheinungen des gesellschaftlichen Wandels argumentiert werden, daß es sich nicht mehr nur um einen wie immer begründeten Zielwillen handelt, sondern auch die Lebens- und Arbeitsbedingungen danach verlangen.

Es ist vor allem Günther Dohmen gewesen, der immer wieder auf die Breite der Begriffsbedeutung aufmerksam gemacht hat. Insbesondere im Hinblick auf die Stellung und Aufgabe der Volkshochschule mußte ihm das Integrative geradezu als Markenzeichen erscheinen. Dabei war dann aber nicht nur an die inhaltliche Dimension zu denken. Zum Profil der Volkshochschule gehört auch die personale, soziale, institutionelle und räumliche Integration. Aus aktuellem Anlaß hat er aber den inhaltlichen Aspekt betont.

Angesichts des Vorrangs, den berufliche Weiterbildung in der gegenwärtigen bildungspolitischen Präsentation genießt und mit dem sie alle Publizität beschlagnahmt, erscheint es dringlich, verengenden Tendenzen entgegenzuwirken. Es wäre verhängnisvoll, wenn sich die Vorstellung, eine Anpassung an die Erfordernisse des einzelnen Arbeitsplatzes sei Bildung, durchsetzen würde. Von daher sind die Anmahnungen zugunsten des Integrativen und Allgemeinen, wie sie Günther Dohmen bei verschiedenen Gelegenheiten ausgesprochen hat, ein Beispiel für Gemeinsamkeit von Aktualität und Kontinuität.³ Die Erinnerung an die Tradition des Bildungsbegriffs und die Frage ihrer zeitgerechten Umsetzung, unter gegebenen Bedingungen aber auch mit möglichen neuen Mitteln, ist aus guten Gründen für Günther Dohmen ein zentrales Thema. Der bildungspolitische Druck von außen hat ihn dazu genötigt, das Integrative vornehmlich im Blick auf den Berufsbildungsimperialismus zur Sprache zu bringen.

An dieser Stelle möchte ich einen anderen Aspekt in Erinnerung rufen. Immerhin war das Plädoyer für das Integrative auch einmal in die Diskussion gebracht worden, um eine für sich allein stehende politische Bildung zu vermeiden. Da aber vor allem die Selbstgenügsamkeit beruflicher Weiterbildung Kritik herausforderte, lag es nahe, für

die teilweise inhaltliche Verschränkung allgemeiner und beruflicher Bildung einzutreten. Mögliche Verflechtungen mit der kulturellen Bildung blieben dabei unerörtert. Daran hat sich bei der gegenwärtigen Welle der Integrationsdebatte nichts geändert. Verwunderlich ist das nicht, bedenkt man, wie sehr der kulturelle Bereich an den Rand der Aufmerksamkeit gedrängt ist, wenn behauptet wird, es würde über Bildung geredet. Hier scheint sich also ein Nachholbedarf aufzutun, und darüber etwas zu meditieren könnte sich lohnen, zumal die Erwachsenenbildungspraxis mancherlei Beispiele zur weiteren Reflexion und Diskussion anbietet. Vorweg sollte hier jedoch noch etwas zur Begrifflichkeit gesagt werden. Ohne darin mehr Klärung zu erreichen, kommt es schnell zu Mißverständnissen, die über die einzelne Situation hinaus sich generell negativ für das Ansehen der Erwachsenenbildung und ihrer Wissenschaft auswirken.

Zu den Begriffen Integration und Kultur

Teils spontan und situativ, teils weil der Begriff des Integrativen abgenutzt erschien, sind in der Literatur noch andere nahestehende Termini üblich geworden. Da ist beispielsweise vom Interdisziplinären die Rede oder vom Fach(bereichs)übergreifenden. Immer klingt ein Unbehagen gegenüber Angeboten an, die in der Erwachsenenbildung nur fachlich definiert und fachdidaktisch orientiert sind, weil es den Maßgaben der Lebensnähe und des Lebensbegleitenden widerspricht. Sachsystematik und Lebenszusammenhang gehen im Lehr-Lern-Prozeß Erwachsener selten miteinander auf. Insofern besteht ein Konsens unter Kennern, daß theoretisch und praktisch etwas Verbindendes gesucht werden muß. Dabei ist es vorteilhaft, wenn die dafür verwendeten Begriffe nicht beliebig gebraucht werden. Vor allem käme es darauf an, die verschiedenen Möglichkeiten der Handlungsrelevanz zu unterscheiden. Dafür empfiehlt es sich, sie

- integrativ auf die Planungsintentionen zu beziehen
- interdisziplinär für das didaktisch-methodische Vorgehen zu verwenden
- fachbereichsübergreifend im Falle organisatorischer Regelungen zu gebrauchen.⁴

Im ersten Fall sind danach also die Lernziele als Leitziele gemeint. Ihr Stellenwert steht zur Frage und damit, wie die Relation des Besonderen zum Allgemeinen konzeptuell in der institutionellen Planung zum Ausdruck kommt. An Integratives zu denken signalisiert eine Sensibilität für Wechselwirkungen zwischen der Struktur von Lerngegenständen und ihrer individuellen bzw. ihrer gesellschaftlichen Funktion. Kognitives und Sozialethisches treffen dabei meist zusammen oder sollten zumindest gleichermaßen beachtet werden. Je konkreter über das Integrative in diesem Sinn nachgedacht wird, desto mehr drängt es sich auf, an die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen oder besser Erschließungskompetenzen zu denken.⁵ Wo im Mikrodidaktischen dann das Fachliche zum Zuge kommt, wo auf nachbarschaftliche Fachlichkeit Rücksicht zu nehmen ist, da gilt es Anforderungen zu erfüllen, die am besten als interdisziplinär zu bezeichnen sind. Ebenso steht hier das Problem an, wie mit den zahlreichen Überlapungsbereichen umzugehen ist, die von den Wissenschaften und von den Lebensanforderungen her unterschiedlich beschrieben und geschnitten werden können. Insofern sich beispielsweise Folgen der Technik, Umweltprobleme und Fragen der Gesundheit

überschneiden, werden zudem planungsorganisatorische Probleme akut, die zumindest im Bereich der Volkshochschule solche der Abstimmung von Arbeitsbereichen bzw. Fachbereichen sind. Hier müssen im Interesse der Transparenz nach außen und der Minderung der Reibungsflächen nach innen übergreifende organisatorische Entscheidungen getroffen werden.

Wenn an dieser Stelle nun von der Integration kultureller und politischer Bildung gehandelt werden soll, ist davon auszugehen, daß beide Bereiche gleichwertig zueinander zu denken sind. Es kann nicht um Vereinnahmung des einen oder des anderen gehen, sondern um eine Verzahnung. Damit steht nicht primär die Frage an, wie bestimmte Inhalte als Inhalte aufeinander zu beziehen sind. Es stünde dann am Anfang die Kulturpolitik. Das aber wäre ein vordergründiges Mißverständnis, das obendrein vom Intendierten ablenkt. Über dieses aber ist vor allem anderen eine Verständigung zu erreichen, wenn die Aneignung des Integrativen realisiert werden soll. Angesichts des heute üblichen Redens von der Kultur für alle oder von der Kultur um die Ecke ist dazu zuerst einmal etwas Abwehrendes zu sagen.

Eine unreflektierte, allein vom sozialen Engagement getragene Integration kultureller und politischer Bildung wird keinem der beiden Bereiche gerecht. Nichtsdestoweniger ist das Bemühen um eine Verzahnung nicht nur bildungs- und gesellschaftstheoretisch legitimierbar, sondern die gegenwärtigen Lebensbedingungen fordern sie geradezu heraus. Darüber hinaus kommt sie dem Selbstanspruch der Erwachsenenbildung entgegen, zur Humanisierung beizutragen. Dafür sind die Zusammenhänge bewußt zu machen, die eine solche Verzahnung nahelegen, und es gilt, sich darauf zu besinnen, wie eine solche Verzahnung in einer Weise realisiert werden kann, die den Eigencharakter der beiden Bereiche nicht in Frage stellt und ihre Wechselwirkung im Hinblick auf eine immer neu herzustellende Balance sieht. Damit werden wir auf komplexere Probleme verwiesen, als die aktuelle Diskussion erkennen läßt. Um sie zu identifizieren, kann es hilfreich sein, auf den Sinn und die Intentionen zurückzugreifen und zum anderen darauf, was Kultur so in Mißkredit gebracht hat, daß sie als ein zweitrangiger Bereich der Erwachsenenbildung behandelt wird.

Kultur: Das meint Bearbeitung; Bearbeitung der Umwelt in der Absicht, sie sich zu strukturieren, ihrer Herr zu werden, sie durchschaubar zu machen; Pflege dieser Umwelt, damit man sich in ihr wohlfühlt, damit man sie „bewohnen“ kann, Stilisierung dieser Umwelt, damit sie von den eigenen Lebensgefühlen Ausdruck gibt. Die Problematik heute: Die Beherrschung der Umwelt als Natur ist mit den Mitteln der Wissenschaft und Technik vorangetrieben, die Beherrschung der Umwelt als menschliche Welt, d.h. durch Selbstbeherrschung, ist versäumt, ist dem Konkurrenzkampf, dem Streit der Heilslehren ausgeliefert. Kultur als Lebensstil ist nicht gefragt. Sie ist als schmückendes Beiwerk abgedrängt und hat am ehesten noch eine Entlastungsfunktion. Nicht einmal von Sprachkultur ist die Rede.

Kultur als Bearbeitung der Umwelt zur Lebensvergewisserung und insofern ein elementares Bedürfnis hatte sich zur Pflege von Traditionen entwickelt. Sie wurde durch den Glauben gestützt, sie könne Orientierungen vermitteln, Rückhalte bieten. Zugleich wurde in ihr der Nährboden gesehen, aus dem neue Perspektiven erwachsen können. Literatur und Philosophie boten Belege dafür. Indes: Je mehr die ökonomisch-techni-

sche Entwicklung Absicherungen bot, je mehr die Breite der kulturellen Teilhabe gefordert wurde und je gewagter – eindringlicher oder abwegiger – die neuen Perspektiven wurden, desto mehr entleerte sich die Pflege von Traditionen zu prestigebestimmten Konventionen. Das Ritual trat an die Stelle der Bearbeitung, während zugleich die aufkommenden Humanwissenschaften immer komplexere Aufgaben für diese Bearbeitung bewußt werden ließen. Das erklärt die merkwürdige Mischung von Gereiztheit und Lethargie, mit der wir leben, zugleich auch den Widerspruch zwischen der Sehnsucht nach der Vergangenheit und der Beziehungslosigkeit ihr gegenüber.

Zur Relation von Bildung und Politik

Eine undifferenzierte Kritik bürgerlicher Kultur kennt als Alternative nur die Gegenkultur, und diese ist bis auf unsere Tage abstrakte Forderung geblieben. Auch das, was man von ihr als wiederentdeckt vorweist, entspricht dem Richtziel der Gegenkultur nur auf eine sehr vordergründige Weise. Es gilt also, den Zusammenhang von Bildung, Kultur und Gesellschaft zu reflektieren. Bildung ist möglich, weil der Mensch das Wesen ist, das sich zu sich selbst verhalten, aber auch sich verfehlen, das aus sich etwas machen, aber auch sich etwas vormachen kann. Bildung vollzieht sich als Wahrnehmen dieser Möglichkeit, als Arbeit an sich selbst. Insofern kann sie auch als „Ich-Kultur“ bezeichnet werden. Doch führt eine solche Bezeichnung zu Mißverständnissen. Diese Arbeit an sich selbst beinhaltet die Anverwandlung von Umweltinformation im weitesten Sinne und die Umverwandlung der eigenen Aneignungsmuster zum Verständnis der Umweltangebote.⁶ Insofern impliziert Bildung ein Bewußtmachen der Sozialisationsvorgänge und der Entwicklung von Möglichkeiten, diesen in begrenztem, darum aber wirksamem Maße gegenzusteuern. Bildung vollzieht sich in der Kombination von Rollenlernen, Rollendistanzieren, Rollen anderer reflektieren. Bildung befreit nicht von der Entfremdung, aber kultiviert sie, d.h. bearbeitet sie für die Balance sozialer und personaler Identität.

Der Prozeß der Bildung erschließt eine Topologie des Umgangs mit sich selbst und mit anderen, mit Chancen und mit Widerständen, mit Sachverhalten und ihren Zusammenhängen, mit Problemen und den Fragwürdigkeiten ihrer Lösungsversuche, eine Topologie des Umgangs, die sich nicht verfestigt, die aber Zuordnungskriterien für die Daseinsinterpretation liefert, die das Relationsbewußtsein stützen. Bildung erweist sich so als ein hermeneutisches Unternehmen. Im Ernstnehmen von sich und anderen, sich wagem in Reflexion und Kommunikation, dringt sie in Verstehensschwierigkeiten ein. Sie ist immer auch ästhetische Bildung, insofern sie gegenüber der sinnhaften Wahrnehmung offen ist, vom Hinschauen und Zuhören lebt, Freude an Impressionen und Expressionen entwickelt und zugleich Sensibilität für das nicht an der Oberfläche Liegende entfaltet.

In der Ausprägung kultureller Bildung greifen ästhetische und reflexive Dimension ineinander, erscheinen Distanz und Nähe, Selbstbewußtsein und Sich-Einlassen auf das andere, Ekstase und Präzision miteinander vereinbar. Damit weitet sich der Interpretationsspielraum für das Erkennen von Symbolqualitäten als der zentralen Aufgabe kultu-

reller Bildung. Diesen Symbolqualitäten begegnen wir in den zwischenmenschlichen Interaktionen ebenso wie in der künstlerischen Ausdruckswelt. In ihr hat die Erfahrung von Generationen ihren Platz, die die Herausforderung des Alltags und die Antizipation zukünftiger Lebensprobleme zu verarbeiten ermöglicht. Man mag einwenden, daß der landläufige Umgang mit Kulturgütern sehr viel anders geschieht. Zu leugnen ist dies nicht. Allzu oft besteht bei Verkürzung der Arbeitszeit die Neigung, von „Anpassungsdisziplin auf Begehrlichkeit umzuschalten“, um eine pointierte Formulierung des jungen Habermas zu zitieren.⁷ Es würde indessen den Intentionen von Bildung widersprechen, sich mit dem zufriedenzugeben, was ist. Es gilt vielmehr, Potentiale zu erkennen und zu entfalten. Dafür wollen sie zuerst einmal bewußtgemacht werden, die Gewohnheiten des Umgangs mit kulturellen Angeboten müssen zur Sprache gebracht werden. Wer es mit seiner Bildung ernst meint, wird sich mit einer Schuldzuschreibung auf Dritte nicht zufriedengeben dürfen.

Was als Problem bleibt: Die Barriere für die kulturelle Bildung ist, daß sie dazu nötigt, sich mit dem auseinanderzusetzen, was als fremd erscheint. Sie hält dazu an, sich mit Ausdrucksmöglichkeiten zu beschäftigen, die nicht die eigenen sind, die in fernen Zeiten und fernen Räumen Zeichen gesetzt haben, die zu entschlüsseln Distanz von sich selbst verlangt, wobei doch die Entschlüsselungsergebnisse unter die eigene Haut gehen können. Und nicht selten wird das Fremde im sehr Nahen zu finden sein. Auch im Hier und Jetzt bietet sich Verfremdetes an, das mehr zu erhellen vermag als das Gewohnte, wenn man bereit ist, sich darauf einzulassen. Zu lernen, daß das, was anders ist, nicht zugleich für falsch oder schlecht zu halten ist, ist ein wesentlicher Bestandteil kultureller Bildung. Insofern ist sie immer auch interkulturelle Bildung.

Damit ist ein spezifischer Aspekt gesellschaftlicher Relevanz kultureller Bildung angesprochen. Diese ist also nicht nur darin zu sehen, daß Kultur selbst nicht anders denn als Produkt gesellschaftlicher Gestaltungskräfte und Ordnungsbedingungen zu verstehen ist, als Erscheinungsform von Sozialisationswirkungen, auch dann, wenn sie diese in der einzelnen Formgestalt übersteigt. Diese Relevanz erschöpft sich auch nicht im Heranbilden eines Bewußtseins von der Geschichtlichkeit menschlichen Verhaltens und damit der Lernfähigkeit im gesellschaftlichen Handeln. Sie vermag vielmehr in der Konfrontation mit dem anderen diese in eine Suchbewegung zu verwandeln, die der sozialen Kompetenz dienlich ist und die Perspektiven eröffnen kann für einen Umgang im öffentlichen Leben, der die eigenen Interessen nicht verleugnet, aber nicht in ihrer Vertretung aufgeht, die blind macht für die Legitimität der Interessen anderer.

Ein Politikum ist allerdings auch, daß sich in künstlerischen Werken das menschliche Ausgesetztsein präsentiert. Kunst ist daher in besonderem Maße Versuchen ausgesetzt, instrumentalisiert zu werden. Dies gilt erst recht, seitdem sie über die Massenmedien verbreitet und auch dann visualisiert werden kann, wenn das ursprüngliche Kunstprodukt „nicht fürs Auge“ ist. Was dabei verloren zu gehen droht, ist wiederum etwas, was für den Politikbereich von Relevanz ist: der Sinn für die Verhältnismäßigkeit der Mittel. Demgegenüber ist kulturelle Bildung nicht auf Anpassung abonniert. Sie muß sich nicht in Ersatzbefriedigungen erschöpfen. Sie kann durchaus zur sozialen Fantasie, dazu, wie gesellschaftliche Verhältnisse auch anders sein können, anregen. In künstlerischen Abkürzungen lassen sich alternative Daseinsmöglichkeiten erkennen. Aber es

greift zu kurz, sie allein als Veränderungspotential abzurichten. Kritik und Kreativität können sehr wohl ineinandergreifen, aber kulturelle Bildung erfaßt die Eigenart ihrer „Objekte“ nicht, wenn sie auf Direktheit der Aussage aus ist. Womit sich kulturelle Bildung befaßt, kann Einsichten in menschliche Verhaltensweisen und gesellschaftliche Strukturen eröffnen, über das hinausgehen, was die Alltagsdiskussion, was der „Leitartikel“ zu erkennen erlaubt. Voraussetzung allerdings ist, daß man sich auf die Symbolqualität der Aussage einstellt und nicht nur auf die Aussage selbst. Erst das Erkennen der Symbolqualität macht die Dialektik von Einbindung und Befreiung erfahrbar.

Das hier skizzierte Verständnis von gesellschaftlicher Relevanz kultureller Bildung ist heute überschattet von einer Tendenz zur totalen Ökonomisierung. Was sich in den 80er Jahren andeutete, hat in den letzten Monaten ungewöhnlich drastische Formen angenommen. In einem Gemenge von Entlastungsrausch und Handlungsdruck, in dem eiligen Versuch, kurzschlüssige Hoffnungen nicht als Illusionen erscheinen zu lassen, haben Geld und Handel eine Alleinherrschaft erreicht, die alles Humane erdrückt oder randständig erscheinen läßt. Wenn bisher schon die Tendenz dahin ging, Kultur zum Show-Geschäft verkommen zu lassen, so erscheint dies jetzt auch noch gerechtfertigt, weil die Kontrahenten als Nutznießer eines Versagersystems denunziert werden können. Wo aber der Politik der dialogische Kommunikationsstil fehlt, kann Kultur keinen politisch befreiten und gestützten Gestaltungsraum erwarten. Die Verlogenheiten des politischen Feldes sind so ungehemmt in den kulturellen Bereich eingedrungen, daß sich die Frage stellt, inwieweit kulturelle Bildung im genauen Sinne des Wortes noch möglich ist, oder die, inwieweit kulturelle Bildung politische Bildung zugunsten einer politischen Kultur sein muß, um noch einen Sinn und eine Überlebenschance zu haben.

Die Erfahrung der Mehrdeutigkeit

Aber erinnern wir uns, was kulturelle Bildung für das Politische sein kann, wenn sie nicht unter Aktualitätsdruck steht. Sie zielt darauf ab, in ihrem Bereich, aber nicht nur in diesem, wahlfähig und wählerisch zu machen. Sie trägt dazu bei, die Wahlmöglichkeiten situationsangemessen zu nutzen. Insofern ist sie weder „gehobene Gartenlaube“ noch Revolutionsvehikel. Die gesellige Daseinserweiterung durch die fantasievolle Gestaltung des Miteinander gehört ebenso zu ihren Möglichkeiten wie die Erfahrung des Umgangs mit dem Andersartigen, die Ausweitung der Leiderfahrung ebenso wie die Einsicht in historisch-gesellschaftliche Bedingtheiten. Vor allem aber ist es die Erfahrung der Mehrdeutigkeit, die kulturelle Bildung unmittelbar anschaulich vermitteln kann, die den Rigiditätsanspruch in Grenzen hält und den Blick für die gesellschaftliche Komplexität öffnet.

Diese Erfahrung der Mehrdeutigkeit kann als Schnittstelle kultureller und politischer Bildung angesehen werden. Damit setzt sie sich allerdings in Widerspruch zu der Art, wie derzeit allseits Politik getrieben wird. Die Formen der Präsentation durch die Medien suggeriert, daß sie auch gar nicht anders sein könnte. Aber es bleibt eine Anforderung an die politische Kultur, an den politischen Stil, sich nicht nur positionell, sondern auch diskursiv zu verhalten, und dies nicht nur aus taktischen Gründen. Wenn

dies nicht als Anspruch erhoben wird, ist nicht mehr einzusehen, wie Demokratie noch vertreten werden soll, zu der zwar nicht Partizipation in allen Fällen gehören muß, aber ein möglichst hoher Grad an Transparenz. Diesen herzustellen wären die Medien da. Wenn sie tendenziell aber das Gegenteil bewirken, ist es Aufgabe der politischen und kulturellen Bildung, dies bei allen passenden Gelegenheiten zu monieren.

In den letzten beiden Jahrzehnten ist von der Mehrheit der Repräsentanten der politischen Bildung die Handlungsorientierung überbetont worden. Jedoch wurde kaum von ihr gesprochen, wo es legitim gewesen wäre, sie zu fordern und zu praktizieren. Denn während über inhaltliche Fragen unterschiedliche Auffassungen begründet werden können und Bildung die Offenheit für ein So-oder-anders-Handeln im Interesse der Selbstbestimmung freigeben muß, gibt es beim Wie Verhaltensprämissen für ein Einhalten demokratischer Merkmale, die angemahnt werden können. Aber daß Handeln auch Argumentieren sein kann, diese Einsicht ist weithin abhanden gekommen. Allerdings wurde in der Vergangenheit eine Integration kultureller und politischer Bildung selten thematisiert. Nicht zuletzt dürfte dies damit zusammenhängen, daß mit diesem Integrativen eine Gemeinsamkeit angesprochen werden müßte, die menschliche Abhängigkeit von der Art der Realitätswahrnehmung nämlich. Darauf zu reflektieren, besteht aber kein vitales politisches Interesse. Selbst die Außenseite dieser Problematik, die Folgen technischer Reproduzierbarkeit, ist selten angegangen worden. Zwar fehlen in den Arbeitsplänen der Volkshochschulen Ankündigungen wie „Alltagsbewußtsein und Kulturindustrie“, „Neue Medien und neue Technologien“, „Wie informiert das Fernsehen“ oder „Der manipulierte Mensch“ nicht, aber um einen Schwerpunkt handelt es sich dabei nicht.

Ein Blick auf das Angebot läßt allerdings ein bemerkenswertes Beispiel für den integrativen Ansatz erkennen. Die Verarbeitung der kollektiven und individuellen zeitgeschichtlichen Vergangenheit im Medium der Kunst ist über viele Jahre und Jahrzehnte hinweg immer wieder aufgegriffen worden. „Alltag unterm Hakenkreuz – ein Thema zeitgenössischer Literatur“ ist etwa der Titel eines Gesprächskreises, der als exemplarisch gelten kann. Fragen individuellen Verhaltens unter kollektiven Zwängen werden angesprochen, „Kindheitsmuster“ werden reflektiert, zum „Nachdenken über Christa T.“ wird aufgefordert. Christa Wolf war in den 80er Jahren der am häufigsten zu findende Name in den Ankündigungen zu Literaturgesprächskreisen. Niemand sonst hat wohl auch die Auseinandersetzung mit der lebensgeschichtlichen Vergangenheit, das individuelle Verhaftetsein im Gesellschaftlichen, das Verarbeiten der Erinnerung so eindringlich gestaltet. Hier zeigt sich, was mit dem Integrativen als Intention gemeint ist.

Ein exemplarischer Fall

Nun aber wird die Autorin und mit ihr der Mensch Christa Wolf zur Zielscheibe von Angriffen auf das, was ihr von zentralem Wert war, die Redlichkeit. Die Polemik ist indes nicht nur gegen die Person gerichtet. Diese ist vielmehr in eine Stellvertreterrolle gerückt. Es ist hier nicht der Neidkomplex gegenüber einem bekannt gewordenen Individuum wirksam, obwohl manche Nebensätze damit spielen, ihn bei anderen zu erregen. Gravierender ist etwas anderes: Ausnahmsweise war es jemandem aus der

literarischen Zunft gelungen, eine gewisse Breitenwirkung mit einem Thema zu erzielen, das sonst eher in weiten Kreisen tabuiert wird und politisch auch verdrängt werden möchte. Es ist der seltene Fall, daß intellektuelle Argumentation Resonanz findet, wohl weil sie in einer Gestalt auftritt, die auch Affektives anzusprechen vermag. Damit aber erscheint die landesübliche zudeckende Normalität gefährdet. Sie zu sichern eignen sich Diffamierungen derzeit besonders gut, denn sie passen zu der alle Nachdenklichkeit überfahrenden öffentlichen Meinungsmache. Dabei werden die humanistischen Ursprünge antikapitalistischen Denkens totgeschwiegen. Indem eine Akzeptanz gegenüber der Marktgesetzlichkeit durchgesetzt wird, geraten Kultur und Bildung gegenüber dem Geld in Vergessenheit. Wer dagegen Einspruch erhebt, muß so getroffen werden, daß gerade der dahinter stehende ethische Anspruch unglaubwürdig wird. Christa Wolf paßt dafür als Repräsentantin in den äußeren und inneren Verdrängungsprozeß. Der publizistische Anschlag auf sie soll den kulturellen Anspruch derer mundtot machen, die nicht bereit sind, sich einem Schwarz-Weiß-Denken anzupassen. Es liegt in der Eigenart des Opportunismusvorwurfs, daß er solange nicht hinterfragt wird, wie die Selbstbetroffenheit geleugnet werden kann.

Fragen als Aufgabe

Für die Attacken auf Christa Wolf ist das Durcheinanderbringen politischer und künstlerischer Aspekte charakteristisch. Sich davon Wirkung zu erhoffen – im Falle des sogenannten Historiker-Streits war es ähnlich – ist treffsicher gedacht. Denn was eine fragwürdige Vermischung ist und was eine erkenntnisfördernde Integration, das war im Falle von Politik und Kultur bislang kaum ein Thema. Hier gewinnt das Plädoyer für die Integration kultureller und politischer Bildung seine Aktualität. Sie fordert dazu heraus, sich mit Fragen folgender Art auseinanderzusetzen:

- Wie können die Einschätzungen von Werken der Literatur und Kunst unabhängig von ihrem gesellschaftlich-politischen Entstehungszusammenhang gelingen?
- Welches sind die Kriterien für die Legitimität künstlerischer Freiheit?
- Was ist von den verschiedenen Voten zur Frage der gesellschaftlichen Funktion oder Distanz des Schriftstellers oder Künstlers zu halten?
- Wie kommt ästhetische Wirkung bei uns als Rezipienten zustande, d.h., welche Faktoren wirken aus dem Werk, was tragen wir in verarbeitender Rezeption hinein?
- In welcher Weise kommen Verflechtungen von lebensgeschichtlichen und gesellschaftlichen Erfahrungen und Erwartungen zum Ausdruck?

Eine integrative Sichtweise heißt also, nicht nur die Wechselwirkungen zu sehen, sondern auch die Eigenarten zu profilieren. So lassen sich noch andere Fragestellungen nennen, mit denen das Integrative verfolgt werden kann:

- Wo finden wir Gegenwärtiges im Vergangenen wieder, welche überraschenden Entdeckungen können wir im abgelagerten Fundus der Kulturtradition machen?
- Wo und wie zeigen sich Grunderfahrungen, die in der Geschichte der Interpretation verstellt werden (z.B. Entwicklungsromane, die Verwicklungs- und Verengungsromane sind)?

- Welche Gestaltungsformen nimmt Leiderfahrung an, und wie kommt ihre lebensgeschichtliche Bewältigung zum Ausdruck?
- Was bringen Varianten der Bühnenszenierung zum Ausdruck?

Themen dieser Art bewegen sich alle noch im Rahmen traditioneller Vorstellungen von kultureller Bildung. Inzwischen haben Theorie und Praxis einen weiteren Kulturbegriff übernommen, der hier auch eingangs schon zitiert war.

Damit kann die Reflexion der Alltagsgewohnheiten als ein Weg angesehen werden, Bildungsangebote im Sinne des Integrativen vorzuhalten. Zu bearbeitende Fragen wären dann etwa:

- In welchen gesellschaftlichen Zusammenhängen hat sich das Wohnen entwickelt?
- Wie spiegelt sich die Arbeitswelt in Text und Bild wider?
- Woran wird der Wandel der Moralen bemerkbar, und was ist von ihnen zu halten?
- Welche Folgen hat die technische Reproduzierbarkeit?
- Wonach und worauf richtet sich die Produktion der Massenmedien?

Damit sind Problemfelder angesprochen, die nicht nur eine inhaltliche Integration ermöglichen. Je nachdem, in welcher Weise die Fragen präsentiert werden, welche Zeitorganisationsform gewählt wird, welche Akzente im Hinblick auf Zielgruppen gesetzt werden, wäre hier auch etwas für die soziale Integration zu bewirken.

Anmerkungen

- ¹ Thesen zur „Einheit von beruflicher und allgemeiner Bildung“ aus der Sicht der Erwachsenenbildung. In: Neue Sammlung 2/1975. Wiederabgedruckt in: K.H. Sommer (Hrsg.): Berufsbildung zwischen Pädagogik und Politik, Ravensburg 1976.
- ² Vor allem zwei Informationsstränge sind zu erkennen. Eine eher defensive Variante, die in der bildungspolitischen Rhetorik insgesamt zum Ausdruck kommt, und eine auf die Bildung Erwachsener konzentrierte, die von der Notwendigkeit der sogenannten Schlüsselqualifikationen ausgeht. Vgl.: Petsch/Tietgens u.a.: Allgemeinbildung und Computer, Bad Heilbrunn 1989; K. Meisel u.a.: Schlüsselqualifikationen in der Diskussion, Frankfurt/M. 1989.
- ³ G. Dohmen: Offenheit und Integration, Bad Heilbrunn 1991.
- ⁴ K. Meisel/W. Schönfeld/A. Venth/H. Tietgens: Anlässe integrativer Bildungsarbeit in der Erwachsenenbildung. In: Kurs- und Lehrgangsdienst. 23. Lieferung, PAS/DVV Frankfurt/M. 1987.
- ⁵ H. Tietgens: Von der Schlüsselqualifikation zur Erschließungskompetenz. In: Petsch/Tietgens u.a., a.a.O.
- ⁶ Inwieweit hier ein Entwicklungskonzept wie das von Piaget oder das Sozialisationskonzept von Hurrelmann weitergeführt wird, kann an dieser Stelle nicht ausgeführt werden. Zum historischen Aspekt vgl. G. Dohmen: Wortgeschichtliche Grundlagen einer Renaissance des Bildungsbegriffs. A.a.O. 1990.
- ⁷ J. Habermas: Notizen zum Mißverhältnis von Kultur und Konsum. In: Merkur, 10. Jg. 1956, S. 212-228. Wenn er vor 35 Jahren meinte, „von der Kultur ist nicht viel mehr aktuell geblieben als die Spur ihres Rückzuges“, so ist dies heute erst recht aktuell.

Historische Dimension

Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung

Um die Arbeit an der Geschichte der Erwachsenenbildung ist es schlecht bestellt. Einer solchen Einschätzung wird niemand widersprechen. Daß es ihr an Ressourcen fehlt, finanziell und personell, ist unstrittig. Bei dem geringen Ansehen, das Erwachsenenbildung in der Öffentlichkeit genießt, darf dies nicht verwundern. Es liegt aber auch in der Eigenart der Erwachsenenbildung selbst, wenn ihre Vergangenheit wenig erforscht ist. Mit dieser Bemerkung soll hier nicht nur darauf angespielt werden, daß ihre Vorkämpfer, gleichviel ob Schreibende oder Handelnde, gemeinhin ein recht lässiges Verhältnis zu den Aktivitäten gehabt haben und noch haben, die ihren eigenen voraufgegangen sind. Gemeint ist vielmehr auch und vor allem die Unklarheit darüber, womit sich eine Geschichte der Erwachsenenbildung befassen kann bzw. sollte. Die Misere besteht nicht zuletzt darin, daß Erwachsenenbildung historisch schwer zu identifizieren ist. Die Frage, was zu ihr gehört, ist offen. Die Problematik ihrer Eingrenzung belastet nicht nur die aktuelle Diskussion, sondern auch den Blick in die Vergangenheit. Ist sie nicht, so könnte man fragen, in der Kulturgeschichte aufgehoben, in einer Geschichte der Arbeit verborgen? Die weitere Frage wäre dann, ob und wie sie aus diesen historischen Kontexten herauspräpariert werden kann.

Bislang hat ein anderer Weg Vorzug erfahren. Allenthalben war und ist die Tendenz vorherrschend, die Geschichte der Erwachsenenbildung aus der gegenwärtigen Perspektive zu betrachten, unter dem Vorzeichen aktueller Bedürfnisse zu sichten. Eine solche Instrumentalisierung bedeutet aber nicht nur eine wechselnde Verengung des Geschichtsbildes. Da sie zu einem Mangel an Kontinuität führt, beeinträchtigt sie auch die jeweilige gegenwärtige Situation. Ihr würde es zugute kommen, wenn Traditionen bewußt gemacht werden könnten, die nicht als fallbezogene Beweismittel dienen, sondern die historisch Geleistetes und Geschriebenes demonstrieren. Das setzt allerdings einen Minimalkonsens darüber voraus, was in der geschichtlichen Dimension als Erwachsenenbildung anzusehen ist. Dieser aber ist nicht gegeben. Der ansonsten übliche Weg der Begriffsgeschichte hilft hier nicht. Es muß auf Vorgänge Bezug genommen werden, wenn der Gegenstand einer Historiographie der Erwachsenenbildung bestimmt, ihr Forschungsfeld umrissen werden soll. Das verlangt, vorab die Kriterien der Eingrenzung zu reflektieren.

Solche Vergewisserungen über die Grenzmarkierungen der eigenen Sichtweise sind bisher nur beiläufig erfolgt. Immerhin lassen sich zwei Modalitäten der Abschirmung erkennen, die verhindern, ins Uferlose zu geraten, und mit denen die Gewichtung der bearbeiteten Fragestellungen als plausibel erscheint. Es sind dies die Orientierungen an der expliziten Aufgabenreflexion und an der vorgegebenen Organisation. Sie werden vor allem genutzt, um sich gegenüber der Schwierigkeit zu entscheiden, wo die Anfänge von Erwachsenenbildung zu suchen sind. Es ist weithin üblich geworden, diese Anfänge auf die Zeit zu fixieren, in der ihre Verknüpfung mit den Menschenrechtspostulaten sie ausdrücklich und für alle fordern ließ. Damit gilt die Epoche der Aufklärung als die Ursprungszeit der Erwachsenenbildung, wobei vielfach vorbeugend eingeschränkt wird, der modernen Erwachsenenbildung. Denn man könnte nicht nur fragen,

ob die mit Francis Bacon aufgenommene wissenschaftliche Ansprüchlichkeit wirklich keine Wirkungen vom Typus Erwachsenenbildung gezeitigt hat, sondern beispielsweise, wie das einzuschätzen ist, was unter dem Vorzeichen eines unmittelbaren Weges zu Gott oder der Bibelarbeit lange vor der Aufklärungszeit praktiziert wurde. Sie als die Anfangsphase von Erwachsenenbildung zu deklarieren, dürfte auch darin begründet sein, daß es die Zeit war, in der der Pflichtschulgedanke sich durchsetzte. Das machte es nötig, auch ausdrücklich auf den Stellenwert der Erwachsenenbildung zu verweisen. Daran zu erinnern macht deutlich, daß die Berufung auf die Aufklärung als Entstehungszeit nicht nur auf idealen und geistigen Nöten beruhte, sondern auf gesellschaftlich-ökonomischen Notwendigkeiten. Pragmatisch betrachtet hat also die Entscheidung für die Aufklärung als Entstehungszeit den Vorzug, daß mit ihr die Hauptkomponenten der Erwachsenenbildung sichtbar geworden sind: berufliche Ertüchtigung, sittliche Erneuerung kulturelle Teilhabe, gesellschaftlich-politische Emanzipation. Wobei jeweils zu klären ist, was Entwurf und Deklaration blieb und inwieweit etwas davon Wirklichkeit wurde.

Diese Koppelung von Ursprung und Gesamterscheinung hat dennoch nicht verhindert, daß vielfach nur einer der Teilbereiche gesehen wird. Sich bei der Bearbeitung einer Einzelstudie thematisch zu beschränken ist selbstverständlich. Fragwürdig wird es aber, wenn der Eindruck erweckt wird, als sei der Teil das Ganze. Zwar ist es durchaus legitim, Zeiträume für eine Geschichte der Politischen oder Beruflichen Bildung zu durchforschen, aber es entstehen verzerrte Bilder, wenn auf jede Bezugnahme zu anderen Bereichen verzichtet und so getan wird, als habe man sich mit Erwachsenenbildung insgesamt befaßt. Daß dies geschieht – die verselbständigte Präsentation der Arbeiterbildung ist dafür das häufigste Beispiel –, führt nicht nur zu kontroversen Einschätzungen dessen, was in einzelnen Zeiträumen geleistet worden ist. Das läßt sich anderwärts auch beobachten. Das eigentlich Mißliche ist, daß keine Verständigung darüber gesucht wird, worüber man spricht. Damit erhält auch der interessierte Außenstehende ein verwirrendes Bild. Das macht Erwachsenenbildung alles andere als anziehend.

Neben den zeitlichen sind also auch inhaltliche Kriterien der Zuordnung und Eingrenzung nötig und möglichst solche, die unabhängig von den Besonderheiten einer Epoche durchgehend ihre Funktion erfüllen können. Dazu hat sich, überblickt man die Literatur, nur ein formales Moment der Selbstbegrenzung weitgehend durchgesetzt, nämlich die Beschränkung auf das, was sich als organisierte Erwachsenenbildung bezeichnen läßt. Daß dies problematisch sein kann, zeigt nicht erst die jüngste Erfahrung mit Formen des selbstinitiierten Lernens von Erwachsenen. Bedenken, die auf den historisch beträchtlichen Stellenwert des Lernens im Vollzug hingewiesen haben, sind aber ohne Einfluß geblieben, weil die Orientierung an organisierten Formen die Materialerschließung um einiges erleichtert. Jedoch verdeckt es den Blick auf wirkungsträchtige Weiterbildungspotentiale, wenn man organisiertes Lernen im Sinne heutiger Gepflogenheiten allein als Nutzen von Veranstaltungsangeboten versteht. Es gilt vielmehr, die jeweils zeitbedingten Präsentationsformen als solche zu erkennen. So ist beispielsweise nicht einzusehen, warum die Handelskorrespondenzen des 17. und die Zeitschriften des 18. Jahrhunderts nicht als Beispiel zeitgemäßer Erwachsenenbildung begriffen werden sollten.

Der hier knapp gezeichnete Umriss des vorherrschenden Geschichtsbildes wird gestützt durch das Interesse an Eindeutigkeit und Vergleichbarkeit. Befriedigend ist diese Aufmerksamkeitskonzentration dennoch nicht. Sie fängt vom kulturellen Leben wenig ein. Dafür wären allerdings auch Quellen zu erschließen, die andere Forschungszweige an sich gezogen haben. Gravierender ist noch, daß das alltägliche Lernen im Lebensprozeß unbeachtet bleibt. Hier zeigt sich allerdings auch eine Parallele zur erziehungswissenschaftlichen Forschung. Es fehlt an einer Geschichte der Lerngewohnheiten, an einem historischen Verfolgen der Mentalitäten, mit denen den Lernanforderungen begegnet wurde. Was an Empfehlungen für das Lehren, was an Didaktik vergangener Jahrhunderte dokumentiert und bekannt ist, läßt begründet vermuten, daß die Probleme nicht nur bei der mangelnden Qualifikation der Lehrer gelegen haben. Ebensowenig reicht es allerdings aus, die sich durch alle Zeiten hindurchziehenden Klagen darüber zu zitieren, wie gering das Interesse „an Höherem“ war. Es sind Anzeichen dafür vorhanden, daß die immer wieder zu beobachtende Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit zu verschiedenen Zeiten auf unterschiedliche Ursachenkomplexe zurückgeht. Genauer untersucht ist dies indes noch nicht. Aber auch positive Momente bedürften des Nachforschens. Was hat es beispielsweise mit der Kritik an der Lesewut auf sich? Worin hat der Bildungswert von Reisen real und nicht nur in Romanen seinen Niederschlag gefunden? In welcher Weise sind die Steuerungsmöglichkeiten der Informationskanäle genutzt worden? Welche Typen der Wissensproduktion haben sich wohin verbreitet? Welche indirekten Wirkungen haben Initiativen gehabt, die punktuell belegt sind?

Bedenkt man die Diskussion der letzten beiden Jahrzehnte, in denen sich die Geschichtswissenschaft ihren theoretischen und methodischen Erkenntnisstand erweitert hat, muß das, was von der Erwachsenenbildung zur Aufarbeitung ihrer Vergangenheit vorgewiesen werden kann, als unterentwickelt erscheinen. Während die Geschichtswissenschaft sich mehr und mehr die lokale, soziale und mentale Dimension erschlossen hat, ein zwar vorsichtiges, aber systematisches Herangehen an die Komplexität historischer Phänomene zu beobachten ist, hat die Historiographie der Erwachsenenbildung nur Stückwerk zu bieten. Ansätze sind vornehmlich da vorhanden, wo es die Quellenlage ohne besonderen Aufwand erlaubt. Aufgrund der unterschiedlichen Dokumentationsdichte sind Schwerpunkte der Präsentation entstanden. Dabei ist höchst zweifelhaft, inwieweit die Kumulation zum Beispiel auf die 20er Jahre bei einem Vergleich der Realitäten noch vertretbar sein würde.

So muß konstatiert werden, daß die Gewichtungen angesichts der Diffusität des Forschungsgegenstandes zuerst zu Such- und dann zu Urteilkriterien führen, die aufs Ganze gesehen ein schiefes Bild vermitteln. Nicht zuletzt zeigt sich hier der Nachteil, daß es nur wenige gibt, die ihre historischen Arbeiten mit einer methodenkritischen Rückversicherung verbinden, die den Maßstäben der Geschichtswissenschaft standhält. Für die Zukunft kommt es also darauf an, nicht nur quantitativ mehr und erweitert zu erkunden, sondern auch ein Methodenbewußtsein zu entwickeln, das es erlaubt, in eine fundierte, die Historie gemeinsam erhellende Kommunikation einzutreten, um das Erkundete mit seinen Grenzbereichen in seinen Zusammenhängen und in seinem Stellenwert einigermaßen zutreffend einschätzen zu können. Dafür sind die Maßstäbe des Zutreffenden in den Mentalitäten der jeweiligen Zeit aufzusuchen.

Versucht man die Anforderungen historischer Rekonstruktion möglichst einfach darzulegen, so kann man – hier in der Reihenfolge nach dem Grad der Problemzugänglichkeit geordnet – sagen: Geschichtsforschung muß sich dafür interessieren,

- was sich ereignet hat (das heißt, was für bedeutend gehaltene Personen getan haben)
- was gedacht worden ist (also, was für bedeutend gehaltene Personen geschrieben haben)
- was vorgefallen ist (will sagen, was den „Kleinen Leuten“ widerfahren ist)
- welche Organisationsformen für das Miteinanderleben entwickelt worden sind (wozu auf jeden Fall die Institutionalisierungen gehören, womöglich aber auch die informellen Modalitäten des Umgangs).

Diese elementaren Fragen sind jedoch erst Vorfragen. Sie sehen sich mit ebenso elementaren Bedürfnissen konfrontiert, nämlich wissen zu wollen,

- wie es wohl wirklich gewesen ist (was letztlich nicht gesagt werden kann)
- wie alles wohl zusammenhängen mag (was auf die Probleme der Komplexität und Interdependenz führt)
- von welchen Vorstellungen das Geschehene bestimmt war (was auf die Bedeutung der Mentalitätsgeschichte verweist).

Das Interesse richtet sich also über das Faktische hinaus auf die Strukturen, Herkünfte und Wirkungen und ihr Wechselverhältnis zueinander, wobei noch Folgen im engeren Sinne und Rezeptionen einschließlich ihrer Mißverständnisse zu unterscheiden wären. Die beiden letzten Fragen machen zudem unverkleidet deutlich, daß es um Interpretatives geht. Das gilt aber auch schon für das, was zu den vorausgegangenen Fragen gesagt werden kann. Es bedeutet zugleich – sowohl durch Forschungsobjekte als durch Forschungssubjekte bedingt –, daß immer nur Ausschnitte historischer Realität zu erfassen sind. Dem ist durch Offenlegen der Art des Angangs auf die Historie und durch Bemühen um die Komplexität zu begegnen.

Wie nun sieht es auf diesem Hintergrund mit der Erwachsenenbildung und der Bearbeitung ihrer Geschichte aus? Ein erstes Dilemma zeigen schon die Grundfragen an. Sie passen wenig auf Erwachsenenbildung. Mag sie sich für noch so bedeutend halten, sie bewegt sich in einer Mittellage und kommt kaum zur Geltung, wenn nach den großen Erfolgen und nach den schweren Leiden gefragt wird. Schon die zeitweilig berechtigt erscheinende These, daß die Geschichte der Erwachsenenbildung in der Zeit des Vormärz am besten aus Polizeiakten zu erschließen sei, konnte nur durch eine Verengung des Blickfeldes vertreten werden. Der Beitrag der Erwachsenenbildung zum Gelingen des Zusammenlebens ist zwar elementar, aber unauffällig. Dennoch oder gerade deshalb sieht sie sich immer wieder unter aktuellem Legitimationsdruck. Dieser Zwiespalt begründet die beobachtbare und immer wiederholte Paradoxie des Verhaltens, die darin liegt, sich fast in einem Atemzug mit Hilfe geschichtlicher Beispiele zu rechtfertigen und sich zugleich kontrastiv von der Vergangenheit abzusetzen. Erwachsenenbildung hat in ihrer Geschichte in erster Linie Bestätigung, sei es durch Vorbilder oder durch Gegenbilder, gesucht. Das führt zu Selektionierungen, die Vergangenheit nicht so erscheinen lassen, wie sie vermutlich war, sondern wie sie gewünscht wird. Das wiederum ist möglich, weil ein Gesamtinteresse nur schwach entwickelt und die Quellenlage ungünstig ist. Besonders mißlich wird diese Strategie der Aneignung der Ge-

schichte dann, wenn sie verleugnet oder nicht bewußt wird. Dies wiederum kann geschehen, weil der „Gegenstand“ der Historiographie der Erwachsenenbildung der Beliebigkeit unterliegt und ohne Beschwer Gründe für die Ausweitung oder die Einengung genannt werden können.

Dieser Tatbestand macht es verständlich, daß manch bemerkenswerter Beitrag zur Geschichte der Erwachsenenbildung von Außenstehenden geleistet worden ist, daß Einsichten durch die Bearbeitung benachbarter Forschungsfelder gewonnen werden konnten. Auf diese sollte daher auch weiterhin die Aufmerksamkeit gerichtet werden. Das heißt nicht, zu ignorieren, daß es aus den „eigenen Reihen“ ansatzweise verfolgbare Entwürfe und Untersuchungen gibt. Bislang sind sie aber vereinzelt geblieben. Ebenso sind durch zahlreiche Dissertationen Mosaiksteine für ein Geschichtsbild zusammengetragen worden, die aber ebenfalls weitgehend isoliert voneinander erarbeitet wurden. Schließlich läßt sich heute durchaus schon auf Dokumentationssammlungen zurückgreifen. Hier hat sich nicht zuletzt die PAS engagiert. Indes sind diese Editionen noch sehr konzeptionell-literarisch orientiert. So kann nicht übersehen werden, daß die „Dokumentationen“ nur als ein erster Schritt zur Annäherung an die Geschichte verstanden werden können. Schließlich kommt auch erst vage zum Ausdruck, wo die Forschung ihr spezifisches Profil gewinnen könnte, nämlich in dem, was am treffendsten als Motivgeschichte zu bezeichnen ist. Ein solcher Angang wäre der Erwachsenenbildung insofern adäquat, als in einer Motivgeschichte Gedachtes und Getanes, der Erwartungshorizont der Initiatoren und der Adressaten, das Gesellschaftliche und das Individuelle in eigengearteter Weise aufeinandertreffen. Ein solcher Ansatz bereitet freilich Schwierigkeiten, weil Motivgeschichte, problemgerecht behandelt, Mentalitätsgeschichte und Institutionsgeschichte einbeziehen muß. Jedoch entspricht sie am unmittelbarsten den Konstitutionsbedingungen der Erwachsenenbildung, wird sie ihrer Eigenart als individuelle Suchbewegung gesellschaftlichen Ausmaßes am besten gerecht.

Worauf sollte also bei der künftigen Arbeit an der Geschichte der Erwachsenenbildung besonderer Wert gelegt werden? Als Konsequenz der hier entwickelten Problemskizze wären besonders zu nennen:

- die Auseinandersetzung mit den forschungs- und darstellungsmethodischen, theoretischen Grundlagen der Geschichtswissenschaft.

Daran besteht ein außerordentlicher Nachholbedarf. Gerade die Diskussion der beiden letzten Jahrzehnte will für die Erwachsenenbildung bedacht sein. Angesichts der Komplexität des Gegenstandes und seiner historischen Namenlosigkeit sollte eine entsprechende Reflexion naheliegen. Immerhin geht es um die schwierige Aufgabe der Rekonstruktion eines Denkens und Handelns, das wir heute als Erwachsenenbildung bezeichnen, aus der Geschichte. Es gilt, in der Vergangenheit funktionsäquivalentes aufzuzeigen, das nicht als solches ausdrücklich ausgewiesen war.

- die Nachforschung auf der lokalen Ebene.

Es ist heute unstrittig, daß auf dieser Ebene die inhaltliche Substanz einer Realgeschichte sichergestellt werden muß. Wie dies aussehen kann, dafür gibt es einige informative Beispiele. Wichtig wäre es allerdings, neben der Geschichte von lokalen

Erfolgen auch solche des Scheiterns ausfindig zu machen. Es wird dann überzeugend möglich sein, sich mit der Frage zu befassen, warum Einzelaktivitäten Resonanz gefunden und sich für längere Zeit durchgesetzt haben und andere nicht.

- eine intensive Beschäftigung mit den Grenzbereichen.

Es hatte gute Gründe, bisher vor allem die politische Dimension der Erwachsenenbildung in der Geschichte zu verfolgen. Auch für die berufsbezogenen Formen ist einiges geschehen, obschon oder weil in der Vergangenheit Aus- und Fortbildung nicht trennscharf waren. Es sollte aber mehr als bisher interessieren, wie man mit dem, was Mertens als *vintage-Funktion* bezeichnet hat, die zu bewältigen in der Vergangenheit mal mehr und mal weniger akut war, fertig geworden ist. Zu kurz gekommen ist aber bislang vor allem die kulturelle Bildung. Ihre Verknüpfung mit dem kulturellen Leben führt nachhaltig auf Grenzbereiche hin. So könnte es durchaus sinnvoll sein, eine Geschichte des Laientheaters in die der Erwachsenenbildung einzubeziehen oder die vorhandenen Beiträge zur historischen Lesersozio­logie zu sichten, um herauszustellen, was daran für die Erwachsenenbildung relevant ist.

- Untersuchungen der Rezeptionsstrategien, mit denen die Wortführer der Erwachsenenbildung geistesgeschichtliche Strömungen und sozialgeschichtliche Erfahrungen verarbeitet haben.

Diese Rezeption ist gemeinhin fragmentarisch erfolgt. Die Gründe dafür, so sie auszu­machen sind, und die Art der Auslegungen können aufschlußreich sein. Es ist dem Umstand nachzugehen, daß sich Erwachsenenbildungskonzepte verschiedener Ver­satzstücke aus der Philosophie, der Anthropologie und der Gesellschaftswissenschaften bedient haben. Die Verarbeitungs- und Transformationsvorgänge kennzeichnen, aus welchem Klima heraus Erwachsenenbildung intendiert wurde, gleichviel, ob dabei eigenwillige Profile, Absinkeprozesse, Instrumentalisierungen oder Mißverständnisse zu beobachten sind. Dabei geht es nicht nur darum, beispielsweise die vergrößerten Hegel- und Schopenhauer-Varianten zu identifizieren. Näher heran an die realen Probleme führt es, Argumentationszusammenhänge aufzuspüren, aus denen heraus und auf die gestützt Erwachsenenbildung zu entfalten versucht worden ist. Ein eigenes Problemfeld stellt dabei die Übernahme, Umverwandlung oder Verballhornung wissenschaftlicher Paradigmen und die Auslegung von Forschungsergebnissen dar. Immerhin haben sich darauf fragwürdige Traditionsstränge bezogen.

- Interpretation der geistes- und sozialgeschichtlich hervorgetretenen Denker als Theoretiker der Erwachsenenbildung.

Ein solcher Vorschlag erscheint auf den ersten Blick altfränkisch. Weil jedoch Erwachsenenbildung – obwohl ihre Funktion durchweg erkannt wurde – kein ausgegliederter Institutionsbereich gewesen ist, kann eine Reinterpretation erkenntnis­trächtig und auch für gegenwärtige Diskussionen relevant sein. Die derzeit übliche Art des Berufens, wie dies im Falle Humboldts des öfteren geschieht, würde sich dann allerdings als eine rituelle Geste erweisen. Die Philosophen der deutschen Bewegung und die Gesellschafts- und Staatswissenschaftler Mitte des vergangenen Jahrhunderts haben aber durchaus teils implizite, teils begründete Entwürfe von Erwachsenenbildung hervorgebracht. Mit Schleiermacher und Lorenz vom Stein seien hier nur die für uns naheliegenden genannt.

- methodisch profilierte perspektivische Zugriffe auf die Geschichte der Erwachsenenbildung.

In einer Zeit, die noch keine überzeugenden Gesamtdarstellungen erlaubt, kann es anregend sein, nicht nur Zeitabschnitte vorzustellen, Institutionsbereiche zu beschreiben oder Regionalgeschichte aufzuarbeiten, sondern den Blick auf eine Problemdimension zu richten und beispielsweise eine Geschichte der Erwachsenenbildung zu umreißen oder der Entwicklung der Organisationsformen nachzugehen.

- bessere, ausgleichende Gewichtung der Zeitepochen.

Derzeit ist unsere Kenntnis der Geschichte der Erwachsenenbildung ungleich auf einzelne Zeitabschnitte verteilt. Es ist aber zweifelhaft, ob damit wirklich Hochzeiten der Erwachsenenbildung getroffen und Zeiträume mit geringeren Aktivitäten vernachlässigt worden sind. Diese Zweifel bleiben auch dann bestehen, wenn man der Auffassung zuneigt, Erwachsenenbildung als Ausdruck eines Krisenbewußtseins zu interpretieren. Denn je genauer man hinschaut, um so eher wird man zu allen Zeiten ein Krisenbewußtsein entdecken; Aufklärung, Vormärz und Weimarer Republik sind die Zeiten, denen sich die Historiographie der Erwachsenenbildung vorrangig zugewandt hat. Sie hat damit das Geschichtsbild geprägt. Daß daran Korrekturen notwendig sind, dafür lassen sich erste Anzeichen erkennen. Sie weiter zu verfolgen, könnte Tätigkeitsfelder der Erwachsenenbildung in den Blick rücken, die bislang ausgeklammert blieben, weil sie in das Gesamtbild nicht passen.

- kritische Bilanzierung dessen, was wir schon wissen können.

Auch bei dem jetzigen noch dürftigen Erkenntnisstand können Synopsen lohnend sein, wenn sie mit einer Sondierung verbunden werden, deren ausgewiesene Kriterien der weiteren Arbeit dienlich sind. Das verlangt eine Transformation dessen auf die Erwachsenenbildung, was mit der ersten Anregung über die methodenkritischen Diskussionen der Geschichtswissenschaften gesagt wurde. Es bedeutet zugleich zu prüfen, worauf ein zu entwickelndes Forschungsprogramm aufbauen kann.

Man kann zusammenfassend auch sagen: Es geht um die Sammlung von Daten und um das Herausarbeiten von Kontexten. Im ersten Fall ist nicht nur an die Suche nach neuen, nach noch unentdeckten Aktivitäten zu denken. Bei dem gegenwärtigen Stand der Quellenlage muß vor allem auch interessieren, was von dem bislang bekannt Gewordenen exemplarisch und was situationsbedingt ist. Es wären vor allem auch Wirkungen zu untersuchen, den Ausstrahlungen nachzugehen, auch da weiter zu suchen, wo etwas nicht weitergegangen zu sein scheint. Des öfteren ist zu lesen, daß über das Ende einer Aktivität, über die berichtet wurde, nichts bekannt ist. Das ist es, was die Quellenlage so mißlich macht, und nicht, daß keine Quellen bekannt wären.

Im zweiten Fall ist die Aufgabe, Bezüge zwischen den Daten zu erkunden. Dafür muß ihrem Eingebettetsein in gesellschaftliche Zusammenhänge nachgegangen, müssen ihre Verflechtungen mit den Denkmotiven der Zeit aufgedeckt werden. Es geht darum, wie die wechselseitige Durchgängigkeit von Konstellationen, Intentionen und Mentalitäten in einem Denken und Handeln Ausdruck findet, das dem entspricht, was wir heute Erwachsenenbildung nennen würden, und zwar sowohl auf der Ebene der Protagonisten als auch in den Vollzügen des Alltags. Dabei ist die Offenheit des Vorgangenen ebenso zu beachten wie das Vorläufige seines Transparentmachens. Je näher wir über

das Herausarbeiten der Konfigurationen an die Spezifika der Zeiterscheinungen in ihren Abhängigkeiten und in ihren Entscheidungen herankommen, desto näher sind wir bei den Problemen unserer Zeit, ohne ausdrücklich auf sie abgezielt zu haben. Die Interpenetrationen, die die Komplexität historischer Prozesse so schwer durchschaubar machen, aber immer neue Interpretationen anregen, sind gerade im Bereich der Erwachsenenbildung schwer zu identifizieren. Das macht sie noch heute als Einflußgebiet interessant und in ihrer Bedeutung zwielichtig. Inwieweit die Sedimentationen der Geschichte noch in unseren Köpfen sind, ist begreiflicherweise umstritten, nicht jedoch, daß ihre Verläufe als Varianten von Grundintentionen zu deuten sind, von denen sich keine Gruppe, die etwas bewirken will, distanzieren kann.

Es besteht noch immer die Tendenz, die Interpenetrationen als ein Aufeinanderprallen von großen Mächten oder als die Beeinflußung großer Geister auszulegen. Das Verstehen reduziert sich dann auf eine demonstrative Dramatik. Eine solche Annäherung an die Geschichte bleibt aber an der Oberfläche und wirkt museal. Es ist nicht einzusehen, warum die Einsichten des symbolischen Interaktionismus, die sich für das Verstehen des gewärtigen zwischenmenschlichen Verkehrs als realitätsnahe Deutungshilfe erwiesen haben, nicht auch für das Eindringen in historische Zusammenhänge hilfreich sein sollen. Sie verlangen allerdings eine Suche nach den Erwartungssystemen auf Gegenseitigkeit, die die Versuche von Problembewältigungen bestimmt haben. Gerade für die Erwachsenenbildung erscheint dies als ein angemessenes Vorgehen, kann doch auf diese Weise am ehesten der Blick auf das gelenkt werden, was Menschen bewegt, sich um Erwachsenenbildung zu kümmern und sich an ihr zu beteiligen.

Es dürften vornehmlich zwei Gründe sein, die einen solchen Angang bisher verhindert haben: die Vorstellung, daß symbolische Interaktion allein in der direkten Kommunikation oder doch nur in überschaubaren Dimensionen eine Interpretationshilfe darstellt, und der Tatbestand, daß das, was uns aus der Geschichte überliefert ist, die dokumentierte Hinterlassenschaft, selten bis in das Innenleben der Erwachsenenbildung führt. Dieses zweite Moment ist in der Tat auch für die nächste Zeit ein beträchtliches Hindernis, wenn auch darauf verwiesen werden kann, daß nach diesem Quellentypus bisher kaum gesucht worden ist. Das erste Bedenken aber ist eher ein Mißverständnis. Ein Problem steckt hier nur im Risiko des Abstrahierens. Das aber ist auch sonst bei der Beschäftigung mit Geschichte gegeben.

Es ist weniger als Korrektiv denn als Chance eines Zusammenspiels anzusehen, wenn auch der systemtheoretische Angang als ein interpretationsleitendes Kriterium – ins Spiel gebracht wird. Systemdenken, in dem Verständnis, wie es Klaus Senzky aufgezeigt hat, vermag manche Polarisierungen, von denen die Publikationen über die Erwachsenenbildung beherrscht sind, in ihrer Relativität und ihrer Bezogenheit aufzuzeigen. Die Grundannahme einer Verbundenheit und einer Verbindbarkeit von Offenheit und Funktionalität führt dazu, die Analyse der Wechselwirkungen an Determinanten und Spielräumen zu orientieren. Sie läßt die Spezifität als ein Kriterium, mit dessen Hilfe Komplexität transparent werden kann, erkennen. Zugleich ermöglicht sie, die funktionalen Äquivalenzen zu identifizieren. Sie können eine Art Kompaß darstellen, um sich im Durchdringungsfeld von Innen- und Außenwelt sicherer zu bewegen. Ein solches Vorgehen paßt zu den Problemen, die die Aufgabe einer Historiographie der

Erwachsenenbildung mit sich bringt. Zugleich läßt es bei allen Schneisen, die durch die Geschichte geschlagen werden, nicht vergessen, daß von Interaktionsstrukturen die Rede ist, die sich im Modus der gegenseitigen Auslegung vollziehen. Dies wäre beispielsweise auch zu beachten, wenn ein für die Erwachsenenbildung so wichtiges Problem wie das Verhältnis von Träger und Einrichtung erörtert wird. Zwar hat es gute Gründe, wenn es erst nach der Gesetzgebungswelle Anfang der 70er Jahre „spruchreif“ geworden ist. Das Strukturphänomen, das dahinter steht, hat es aber schon immer gegeben. Wie es sich in der Vergangenheit ausgewirkt hat, ist jedoch noch kaum je angesprochen worden. Allein der Frage nachzugehen, welche Rolle der Verein nicht nur als Rechtsträger, sondern als gesellschaftliche Kooperationsform im Wandel der Zeit gespielt hat, könnte neue Aspekte zur Erwachsenenbildungsgeschichte zur Sprache bringen.

Klaus Senzky hat an den Beispielen der Arbeitsgemeinschaft als Idee der Erwachsenenbildung und der Organisationsphobie als eines ihrer viel zitierten Merkmale gezeigt, was ein solcher Angang bringen kann. Diese Ansätze sollten nicht, wie so vieles in der Literatur der Erwachsenenbildung, ohne Resonanz bleiben. Sie ließen sich konsequent und ertragreich weiterführen. Das Beispiel der Arbeitsgemeinschaft zeigt zugleich, daß selbst ein Zentralbegriff zugleich auf die Grenzbereiche verweist, denen hier in den Vorüberlegungen große Bedeutung zuerkannt wurde. Hier weiter zu arbeiten hindert wohl in erster Linie unsere Schwierigkeit, in historischen Fremdsprachen zu denken. Diese Fähigkeit, die eigentliche Leistung des Historismus, ist uns weitgehend abhanden gekommen. Es ist ein Bildungsdefizit, das auch den gegenwärtigen Umgang miteinander behindert. Dies sollte alarmierend genug sein, um etwas zu tun. Eine solche Forderung steht nicht, wie es zuerst scheinen mag, im Widerspruch zu den heute üblichen, aber an der Oberfläche bleibenden Appellen zugunsten eines praxisbezogenen Studiums. Ihr nicht zu folgen, führt, mit Klaus Senzky zu sprechen, dazu, daß für uns die Wirklichkeit zur Faktizität schrumpft. Sie erscheint dann nur als eine Kette von Zufällen, an denen nichts mehr zu gestalten ist. Die Realität der Möglichkeit kann dann nicht erkannt werden. Es kann nicht zur Professionalität kommen, weil die Orientierungsmarken dafür fehlen.

In welchem Verhältnis die in den ersten drei Teilen dieses Buches versammelten Beiträge zu dem Problemaufriß stehen, dessen Versuchscharakter gegenüber einem programmatischen Anspruch zu betonen ist, braucht nicht im einzelnen ausdrücklich kommentiert zu werden. Es werden verschiedene Dimensionen der Möglichkeit vorgestellt und auch an die Produktivität des Infragestellens erinnert. Die weit zurückreichende Bedeutung des Krisenbewußtseins kommt ebenso zur Sprache wie die Dringlichkeit einer Vergewisserung über zeitgeschichtliche Tendenzen. Es werden die integrativen Momente ebenso betont wie die kreativen, mit denen die Interpretationen in Übergangsbereiche ausgreifen, und es wird das aufschlußreiche vergleichende Vorgehen gleichermaßen bewußt gemacht wie die Notwendigkeit, dem Wandel der institutionellen Veränderung nachzugehen. Was im vierten Teil zusammengestellt ist, bezieht sich auf gegenwartsrelevante, zeitgeschichtliche Wirkungsgeschichte (nicht Rezeptionsgeschichte, was ein eigenes aufregendes Problemfeld darstellt). Es geschieht dies nicht, um am Schluß auch etwas „zum Tage“ zu bringen, sondern weil hier das für die

Geschichte der Erwachsenenbildung so zentrale Problem des Verhältnisses von Konzeptionellem und Verwirklichtem auch für die Leser heute noch überschaubar ist. Er kann somit den gewählten Interpretationsspielraum selbst mit Hilfe der eigenen Erfahrung überprüfen. An der Geschichte zu lernen ist einerseits eine übliche Floskel, wird andererseits von Geschichtsexperten entschieden zurückgewiesen. Wenn dies nicht Expertenborniertheit ist, hat es seinen verständlichen Grund in schlechten Erfahrungen. Aus der Geschichte ist in der Tat wenig zu lernen, wenn die Gegenwart nicht durchschaut wird. Ist die Eigenart ihrer Struktur aber bewußt, bietet auch die Beschäftigung mit der Vergangenheit eine Lernchance. Es darf nur nicht zu früh gefragt und nicht vorschnell geantwortet werden.

Die Relevanz Theodor Geigers für Konzepte politischer Bildung

Es hat Zeiten gegeben, in denen die Annahme bestand, Soziologen seien gleichsam von Berufs wegen das, was man in der Alltagssprache gute Demokraten nennt. Inzwischen wissen wir, daß dies eine allzu spontan entstandene oder still lancierte Täuschung war. In einer Zeit, in der in Deutschland zum ersten Mal Demokratie sich in der Realität bewähren sollte, waren es genaugenommen nur zwei, die republikanische Kriterien in ihr Denken und Forschen einbezogen: Karl Mannheim und Theodor Geiger. Man mag einer solchen Bemerkung entgegenhalten, sie sei unhistorisch, unterstelle einen bestimmten Demokratiebegriff und übersehe obendrein die Diskussion um die Wertfreiheit der Wissenschaft. In der Tat rühren diese Einwände an Probleme. Aber es war gerade Geiger, der sich mit der Werturteilsproblematik, und zwar gerade auch mit ihren gesellschaftspolitischen Implikationen und Konsequenzen, auseinandergesetzt hat. Und wenn ich hier über die Relevanz Geigers für Konzepte politischer Bildung spreche, so bietet gerade diese Auseinandersetzung den Anstoß dazu. Denn sie zielte auf eine Unterscheidung zwischen relativistisch gerechtfertigter Passivität und relationsorientiertem Engagement aus der Distanz. Das hat den Lebensweg Geigers in starkem Maße geprägt und die Argumentationslinie bestimmt, die mit der Tätigkeit in der Berliner Erwachsenenbildung ihren Anfang nahm. Der Entwicklungsbogen führte dann von der wissenssoziologischen Reflexion über das empirische Forschen in der zweiten Hälfte der Weimarer Republik bis zur Kritik der Wertphilosophie im skandinavischen Exil. Am Ende stand, Anfänge wiederaufgreifend, ein Entwurf, der als eine differenzierte Utopie bezeichnet werden könnte: das Denken einer „Gesellschaft zwischen Pathos und Nüchternheit“. Hier ist politische Bildung unmittelbar gefragt. Das Mißliche ist nur: Der Gesellschaftstyp und der Modus einer Bildungsarbeit, so wie Geiger sie verstand, setzen sich gegenseitig voraus.

Diese Kopplung dürfte einer der Gründe sein, weshalb das Buch „Demokratie ohne Dogma“¹ so gut wie keine Resonanz in der Bundesrepublik Deutschland gefunden hat. Darüber sollten andere Gründe für das ausgebliebene Echo allerdings nicht verschwiegen werden. Zum einen haben Sozialwissenschaftler aus der Emigration generell Schwierigkeiten gehabt, in den ersten 15 Jahren nach Ende des NS-Reichs Resonanz zu finden. Auf diesen Skandal sollte immer wieder hingewiesen werden. Gerade die Humanwissenschaftler waren durch den Zwang der Ereignisse in verheerender Weise ins Hintertreffen geraten. Hier wäre vieles nachzuholen gewesen. Aber damit wurde gewartet, bis es in den 60er Jahren in einem Eiltempo geschah, das wieder neue Verwerfungen mit sich brachte. Für das Ignorieren von Theodor Geiger gibt es allerdings noch einen spezifischen Grund, der in seiner relationistischen Denkweise liegt. Das aus der Perspektive des Alltagsdenkens Anstößige ist so zugleich das Spezifikum, das auf die Relevanz Geigers für die politische Bildung verweist.

I. Aufklärung für ein Interrelationsbewußtsein

Die Prämissen, von denen Geiger ausging, möchte ich nicht aus der Hauptrelevanzquelle „Demokratie ohne Dogma“ ablesen, weil dies zu Kurzschlüssen führen könnte. Ich ziehe vielmehr eher versteckte Problemdarstellungen aus dem Gesamtwerk heran. Die gegenwärtige Tendenz der Diffamierung des Aufklärungsdenkens und angesichts der Verführung, die heute von dem ausgeht, was mit dem Begriff des ‚Postmodernen‘ zusammengefaßt wird, macht es erforderlich, sich zu erinnern, was von Geiger gemeint war, wenn er für Aufklärung plädierte. Sie ist für ihn zuerst einmal Reaktion auf Verhüllungen; so steht es in „Ideologie und Wahrheit“.² Dies kann als Entstehungsimpuls angesehen werden, der bis auf den heutigen Tag aktuell ist. Indes stellt sich die Frage, woher die Kräfte kommen und wie weit sie reichen, damit das Enthüllen nicht beim Entlarven bleibt, sondern zu kommunikativem und produktivem Zusammenleben in einer aufgeklärten Gesellschaft führt. Eine solche Frage führt auf die weitere, die nach dem Bildungspotential. Bildung wurde von ihm als Prozeß der Selbstverständigung, Erziehung als Selbstverständigungshilfe verstanden.³ Daß dies von Geiger in einem gesellschaftlichen Kontext gesehen wurde, braucht an dieser Stelle nicht besonders betont zu werden. Wichtig ist jedoch, welche „Grundstrukturen von Gesellschaft“ von ihm als bestimmend angesehen wurden.

Interdependenz bzw. Interaktion und Prozeß erscheinen als die beiden bemerkenswertesten Kennzeichen, die von anderen nicht so prononciert vertreten worden sind. Der Grundgedanke kommt am kompaktesten in den „Vorstudien zu einer Soziologie des Rechts“ zum Ausdruck. Da heißt es etwa: „Gesellschaft bedeutet Interrelation von Personen, Interrelation besagt, daß jeder in seinem Verhalten mit dem anderen rechnet“.⁴ Dieses Grundmuster wird an dieser Stelle unter dem Aspekt der Macht weiter verfolgt. Es könnte aber auch im Hinblick auf Kommunikation weiter untersucht werden, denn in diesem Text Geigers findet sich schon vorher der Hinweis: „Der Begriff der menschlichen Gesellschaft bedeutet, auf seinen einfachsten Ausdruck gebracht, daß Menschen in ihrem Dasein aufeinander eingestellt und angewiesen sind“.⁵ Ein zweiter Aspekt zur Kennzeichnung dessen, was Gesellschaft konstituiert, kulminiert in dem Satz aus einem Nachlaßtext: „Gesellschaftliche Erscheinungen sind nicht, sondern sie geschehen. Genau genommen dürfte man gar nicht von Gesellschaft sprechen, sondern von Gesellschaftung und Entgesellschaftung“.⁶ Dazu paßt es, wenn Geiger von „dynamischen Analysen“, die „die Dimension der Zeit mit in sich“ aufnehmen,⁷ spricht und an Stelle von Substanzbegriffen für prozessuelle Begriffe als Untersuchungs- und Bearbeitungskategorien plädiert.

II. Das Interpretative in der Distanz

Dies klingt alles fast wie von heute; und dieser Eindruck dürfte sich noch verstärken, wenn wir weiter, nach den Vorstellungen vom Menschen bei Geiger, fragen und in erster Linie erkenntnisanthropologische Antworten bekommen. Mit ihnen konkretisiert er ein Konstrukt, das von höchst allgemeiner Bedeutung ist, auch für die politische

Bildung Orientierungscharakter haben kann und das in dem Satz zusammengefaßt ist: „Der Gefühlsinhalt wird auf das Gefühlsobjekt übertragen, als eine an diesem gegebene Eigenschaft aufgefaßt“.⁸ Es geht also um Objektivitätsillusion und das Verkennen von Beziehungsabhängigkeiten. Je weniger dies beachtet wird, umso größer ist die Gefahr, daß sich Verabsolutierungen durchsetzen, die im Politischen zu Totalisierungen führen können. Demgegenüber will gelernt sein, in Funktionen und nicht mehr in Substanzen zu denken. Oder wie Geiger zum 80. Geburtstag von Alfred Vierkandt schrieb: „Wer in seinem theoretischen Denken nicht durch asketische Distanznahme den Gefühlsfaden zu zerschneiden vermag, der ihn an das zu Erkennende bindet, erkennt nicht die Dinge, sondern interpretiert sein Verhältnis zu ihnen. Er findet nicht Wahrheit über seine Denkgegenstände, er findet allenthalben und in alle Ewigkeit nur –: sich selbst“.⁹ Nun findet sich kurz vorher in Geigers Text allerdings auch der Hinweis: „Sachlichkeit ist keine allgemeine Tugend, Subjektivität kein Laster. Aber Sachlichkeit ist Voraussetzung richtigen Erkennens“.¹⁰ Die Frage ist dann, welchen Sinn kann Bildung noch haben, wenn sie nicht im Hinblick auf das Verstehen gesellschaftlicher Prozesse darauf aus ist, Sachlichkeit in dem beschriebenen Sinn so weit wie möglich auszudehnen, Horizonterhellung und nicht Horizonteintrübung zu bewirken. Dem steht Geigers Kennzeichnung der Stimmungsdemokratie gegenüber, bei der die Menschen „taumeln zwischen gleichgültiger Passivität, erhitzten Leidenschaftsausbrüchen und übelgelaunter unverantwortlicher Krittellei“. Angesichts der allfälligen Interdependenz¹¹ der „Interessenverwandtschaft zwischen Kapital und Lohnarbeit“,¹² des Aufkommens einer Art „wirtschaftspolitischer Kollektivbestechung“,¹³ des vitalen Bedürfnisses des Menschen nach Bestätigung seines So-Seins im Ebenso-Sein anderer,¹⁴ erscheint es unangebracht, die Gefahr der Intellektualisierung heraufzubeschwören. An den Kern der Problematik rührt es vielmehr, wenn Geiger die Lage so beschreibt: „In der heutigen Gesellschaft dagegen ist der Einzelne unmittelbar in diese Großzusammenhänge verstrickt und obendrein demokratisch zur Mitbestimmung über sie berufen. Das erfordert in Anbetracht des verwickelten Aufbaus unserer Gesellschaft zweifellos einen ansehnlichen, intellektuellen Standard. Daß der heutige Durchschnittsbürger diesen Anforderungen genüge, kann nur der behaupten, der es für demokratisch hält, dem großen Haufen zu schmeicheln“.¹⁵

Diese Sätze stammen aus ‚Demokratie ohne Dogma‘. Dieser unmittelbare Relevanztext erfüllt diese Rolle, indem er das differenzierter darstellt, was hier in einer Art Vorzusammenfassung zu skizzieren versucht worden ist: die spezifische Gesellschafts- und Demokratieinterpretation und die Erkenntnis anthropologischer Verarbeitungs- und Erarbeitungsmethoden von Wirklichkeit in ihrer Verflochtenheit, die das Bedingungs- feld kennzeichnen, von dem aus Zusammenleben organisiert sein will.

III. Demokratisierung der Vernunft

Zweierlei erscheint bemerkenswert. Zum einen ist es die enge Bindung von Demokratievorstellung und politischer Bildung. Wenn darin noch keine Besonderheit gesehen wird, so gilt dies doch für das dezidierte Einbeziehen des erkenntnisanthropologischen

Aspekts. Hierin ging die Erfahrung des NS-Herrschaftssystems ein, genauer gesagt, worin Geiger die Gründe für die Machtübernahme des NS-Systems gesehen hat. Unter der Kapitelüberschrift „Aufruhr der Gefühle“ nennt er den „Kampf der Nazi gegen den Intellektualismus, ihr(en) Gefühlskult, ihr Schwelgen in Gemeinschaft“, dann „das Zielbild einer Volksgemeinschaft ohne Klassengegensatz und Parteienzwist war bestehend für junge Träumer und alte Utopisten“.¹⁶ Weil Geiger darin eine virulente Grundeinstellung sah, war ihm klar, „öffentliches Ärgernis zu erregen“, wenn er die Vorstellung von „der Nation als unmittelbarer Gefühlsgemeinschaft“ als „Selbsttäuschung“ bezeichnet.¹⁷ Angesichts des derzeit herrschenden ‚Mammonismus‘ und im Blick darauf, daß Sparzinsberechnungen die wichtigste Freizeitbetätigung zu sein scheinen, scheint Geigers Sorge nicht mehr aktuell. Indes macht sich doch bei genauem Hinsehen noch so viel an radikalisiertem Emotionspotential bemerkbar, daß wir uns weiterhin an Geigers Mahnung erinnern sollten: „Der einzige Weg zu einer vernünftigen und ‚gerechten‘ Staatsordnung ist die Demokratisierung der Vernunft selbst“.¹⁸ Auffallend ist, wie eng Geiger Demokratie und Aufklärung miteinander verbunden sah. „Aufgeklärtheit ist ... die Zwillingsschwester der Demokratie“. Die geschichtliche Herkunft wird hier ins Gedächtnis gerufen, ebenso aber auch, wie „der Begriff der Aufklärung schnöde mißbraucht“ wurde.¹⁹

Was Geiger mit dieser Formulierung meinte, wird einsichtig, wenn seinen erkenntnisanthropologischen Gedanken nachgegangen und rekapituliert wird, wie er sie mit Demokratievorstellungen verbunden hat. Es kommt immer wieder vor, daß subjektive Gefühle und Einschätzungen als objektive Eigenschaften von Sachverhalten ausgegeben werden. Es wird „also ein Subjektives in die objektive Ebene hinübergeschmuggelt“.²⁰ Welche Gedankenfolge in einer gewissen Verselbständigung abläuft, erläutert Geiger an einem einschlägigen Thema so: „Wenn A sagt: ‚Das Privateigentum ist ein unantastbares Recht‘, so meint er eben dies, und wenn ein anderer das Gegenteil behauptet, so ist das nach Meinung des A einfach falsch. Genetisch gesehen liegt allerdings hinter dem Werturteil des A nur seine gefühlsmäßige Billigung des Eigentums als Gesellschaftsinstitution. Er hat aber dies Gefühl der Billigung unzulässig objektiviert und dem Eigentumsverhältnis als solchem die Eigenschaft zugeschrieben, unverletzlich, heilig, gerecht oder was immer zu sein. Hat er das einmal getan, so ist der Wert ‚gerecht‘ und dergleichen für ihn nicht mehr die bloße Wortmaske für sein eigenes Gefühl, sondern ein vorgestelltes ideelles Etwas“.²¹

Wofür Geiger plädierte, steht aber den Geborgenheitsbedürfnissen entgegen. Was ‚unser‘ ist, wirkt immer noch anziehend und erlaubt im anderen das Gegenbild auszumachen, das ebenso zur Geborgenheit beiträgt. Nicht die Hinweise auf reale Umstände halten zusammen, sondern Wörter als „Monstranz“.²² Kollektivpathos wirkt zusammenhaltend.²³ Dabei bleiben vor allem dialektische Phänomene unbeachtet. So konnte Geiger sagen: „Der innere Widerspruch zwischen der hocheffektiven Rationalität der Mittel und der ekstatischen Irrationalität der Absichten ist die wahre Gefahr für unsere Kultur“,²⁴ weil „die Menschen der von ihnen geschaffenen Zivilisation nicht gewachsen sind.“²⁵

Das letzte Zitat klingt wie eine Äußerung von heute. So drängt sich die Frage auf, welche Konsequenzen Geiger für angebracht hielt, soweit sie politische Bildung be-

treffen. Die aus dem Erfahrungshintergrund entwickelte Grundposition dürfte nach dem bisher Gesagten schon klar sein: „Folgt man den Klischees der neuromantischen Gesellschaftskritik, hat man die Struktur der Gesellschaft im intellektuellen und moralischen Standard des heutigen Menschen nach rückwärts anzugleichen. Mir scheint dagegen, daß der Mensch auf eine höhere intellektuelle Stufe zu heben sei, die dem Stande unserer Zivilisation und Gesellschaftsordnung entspricht“.²⁶ Denn „mir scheint der größte und der einzig wichtige schwerwiegende Fehler der bestehenden Gesellschaft der zu sein, daß sie bisher den Menschen geradezu planmäßig daran gehindert hat, seinen Intellekt gleichen Schritts mit der Rationalisierung der Gesellschaft und ihres Daseinsapparates zu entwickeln“.²⁷ Dies erscheint umso problematischer, als sich ohne Schwierigkeit ein Zusammenhang zwischen kognitiven und gesellschaftlichen Strukturen erkennen läßt. „Eine im begrifflichen Denken besser geschulte Bevölkerung ließe sich durch die Abstraktheit gesellschaftlicher Zusammenhänge, den vielverzweigten Aufbau der Gesellschaft und ihr eigenes beweglich-loses Verhältnis zu einer Mehrzahl sozialer Kreise nicht so leicht aus der Fassung bringen. Einige Übung in selbständiger, kritischer Anwendung der gesunden Vernunft würde den Durchschnittsbürger in den Stand setzen, zu wählen und selbst Stellung zu nehmen, wo er sich heute von einer vielstimmigen, unwahrhaftigen Propaganda psychisch schieben und schleppen läßt“.²⁸

IV. Intellektualisierung und Gefühlsaskese

Wie wichtig die Abstraktionsfähigkeit ist, leuchtet ein, wenn wir uns vergegenwärtigen, welche „Gegengewichte“ gegenüber dem vorherrschenden Trend entwickelt werden müßten. Geiger zählt hier auf: „1. wachsende Einsicht in die Unvermeidlichkeit menschlicher Koordination, 2. Einräumung einer größtmöglichen Freiheitssphäre des privaten Daseins und 3. demokratische Kollektivbestimmung über die notwendigen kollektiven Zwänge“.²⁹ Zu dieser Abstraktionsfähigkeit gehört auch das, was wir heute geneigt sind als „Fernethik“ zu bezeichnen und was bei Geiger in folgenden Sätzen aufscheint: „In dem Maße, wie die gesellschaftlichen Zusammenhänge, in denen wir zu leben haben, sich erweitern, müssen wir auch lernen, größere unüberblickbare Massen von Mitmenschen mit unseren sittlichen Gefühlen zu umfassen ... Unsere sittliche Vorstellungskraft ... umfängt nur unsere Allernächsten und Nahen, vermag aber nicht unser lebendiges Verantwortungsgefühl für die zu nähren, die außerhalb unseres alltäglichen gesellschaftlichen Gesichtskreises stehen“.³⁰ Am kompaktesten kommen die Analyseergebnisse Geigers in dem darauf folgenden Absatz zum Ausdruck, wenn er „eine Verlagerung des Schwerpunktes in Richtung auf die intellektuellen Kräfte, eine planmäßige Intellektualisierung des Menschen und seine Schulung in Gefühlsaskese“³¹ fordert.

Die letzte Aussage liegt so quer zu den derzeit herrschenden Mehrheitstrends, daß zu ihrer Begründung hier noch etwas gesagt bzw. zitiert werden sollte: „Eine Individualisierung ... würde vermutlich ganz von selbst einsetzen, wenn unser Erziehungs- und Schulwesen sich etwas mehr um die Entfaltung selbständigen Denkens als um die ‚Pfle-

ge von Gemütswerten‘ kümmerte“.³² Die Einwände zu solchen Voten sah Geiger voraus: „Nur eine Intellektualisierung des Menschen kann dieses Mißverhältnis beseitigen. Leider macht allein das Wort ‚Intellektualisierung‘ vermutlich viele Leser scheu. Sie wittern die Gefahr einer Verkrüppelung des Gefühlslebens, eine innere Verarmung, eine Art Barbarisierung. Es muß daher mit größtem Nachdruck hervorgehoben werden, daß die Intellektualisierung, wie ich sie verstehe, das gerade Gegenteil bedeutet. Dem Menschen sollen wahrhaftig nicht die Gefühle abgewöhnt werden ... Dagegen wird allerdings die Rolle der Gefühle und irrationalen Vorstellungen im gesellschaftlichen Dasein einer Kritik unterworfen. Diese Rolle wird teils positiv, teils negativ beurteilt“.³³ Dazu gibt es bei Geiger auch Anmerkungen, wie dem Dilemma gegenüber graduell verfahren werden kann: „Die Einfügung in die bestehenden sozialen Ordnungen – mit dem Vorbehalte, ihre Änderung anzustreben – aus dem Beweigrunde der Einsicht in die nüchterne Lebensnotwendigkeit der gesellschaftlichen Interdependenz ist sicherlich auch eine Moral. Aber sie ist Moral in einem anderen als dem üblichen, wertethischen Sinne. Sie steht und fällt geradezu mit dem praktischen Verzicht auf Werturteile. Sie ist intellektuelle Disziplin. Sie ist eine Gesellschaftsmoral, die eine hohe Stufe der Intellektualität voraussetzt“.³⁴

Es ist hier die Aufforderung zur Nüchternheit, die Geiger auch als „intellektuelle Gesellschaftszucht“ bezeichnet hat. Sie würde bedeuten, „1. daß die Menschen von der irdischen Gesellschaft nicht die Verwirklichung einer göttlichen Wertidee erwarten, sondern sie als das nehmen, was sie ist: ein Gefüge von Veranstaltungen zur Selbstbehauptung der Menschen gegenüber der Natur und ein Modus vivendi unter ihnen. Eine Gesellschaftsordnung ist nicht gut oder schlecht in sittlichem oder irgendeinem anderen wertphilosophischen Sinne, sondern sie fungiert unter geschichtlich gegebenen Umständen mehr oder weniger reibungslos. 2. Die Mitglieder der Großgesellschaft schließen sich nach Bedarf der Stunde zusammen, um in rationaler Abschätzung des Verhältnisses zwischen Zwecken und Mitteln gemeinsame, verwandte oder parallellaufende Interessen durch vereinten Einsatz zu fördern. Kollektive Auseinandersetzungen und Kraftproben sind da unvermeidlich. Dagegen wird der Gesellschaft die Belastung durch innere Kämpfe um chimärische Wertideen erspart, in deren Verlauf sinnlos-fanatischer Zerstörungsdrang die durch die Entfaltung der Technik gebotenen Möglichkeiten erhöhten Daseinsgenusses ewig aufhebt“.³⁵ Zu didaktisch-methodischen Verfahrenskonsequenzen dringt Geiger vor, wenn er schreibt: „Weder den Politikern noch den Priestern noch anderen Propheten wird man die Propaganda abgewöhnen können, solange sie ihre Wirkung tut. Sittliche Verpönung wird den Seelenfischer nicht in seinem Handwerk beirren. Man muß es ihm unergiebig machen“.³⁶ Und eine Seite weiter: „Ebensowenig kann es heute nützen, den Ideologen und Propagandamachern zu predigen, daß ihr Gebaren schmächtig sei. Was aber, wenn die breiten Schichten der Bevölkerung kritisch aufgeklärt würden und den ideologischen Humbug der Propagandisten durchschauten? Es stünde keine soziale Prämie mehr auf der Propaganda“.³⁷

Wir sind damit unmittelbar in die Gegenwartsdiskussion geführt, in der Politikvermittlung ins Blickfeld politischer Bildung gerückt, „politische Öffentlichkeit als hergestellte Öffentlichkeit“³⁸ problematisiert und die Medienpräsenz durch Öffentlichkeitsarbeit als Schlüsselphänomen reflektiert wird.

V. *Perspektivische Bildung*

Die Nähe zu den gegenwärtigen Auseinandersetzungen über Bildung als Medium der Lebensbewältigung wird ebenso deutlich, wenn wir fragen, was Geiger unter „kritischer Aufklärung“ gegenüber der „naiven“ verstanden hat. Dazu sagt er „Kritische Aufklärung fordern in erster Linie nicht einen Haufen Kenntnisse und Wissen, sondern Schulung und Schärfung des Intellektes. Der kritisch Aufgeklärte braucht nicht ‚über alles Bescheid zu wissen‘. Je mehr er weiß, desto besser, natürlich. Das Entscheidende aber ist von formaler Art und in gewissem Sinne negativ: Der kritisch Aufgeklärte hat zu wissen, in welchen Fragen man nichts wissen, über welche Probleme man sich nicht mit objektivem Geltungsanspruch äußern kann, kurz: er muß sich darüber klar sein, wo der Erkenntnisprozeß seine natürliche Grenze findet“.³⁹ Dies erinnert an die derzeit zerredeten Schlüsselqualifikationen. Bei Geiger fehlen die Hinweise auf Notwendigkeit und Wert der Tugenden nicht, aber sie kommen bei ihm eher als Selbstkontrolle denn als Flexibilitätsbereitschaft zum Ausdruck: „Demokratie heißt zwar Freiheit der Meinung – aber sie heißt auch Selbstzucht der Meinung“.⁴⁰ In der Explikation der ‚kritischen Aufklärung‘ ist jedenfalls eine Bildungstheorie signalisiert, und es sind Praxisvorschläge angedeutet. Es geht darum, wie das Spezielle und das Allgemeine in eine Relation zueinander gebracht werden können, die dem Gemeinsamen dient und die Selbstentwicklung fördert. Diese Ausgangsposition führt zu der Vorstellung und dem Vorschlag einer „konzentrisch-expansiven Bildung ... Nicht der Erwerb beziehungslos neben dem Fachstudium stehender Wissenssubstanz kann zu jener gleichgewichtigen Abrundung der Persönlichkeit führen, die wir Bildung nennen, sondern nur eine ihres Mittel- und Drehpunktes sichere Ausweitung des geistigen Gesichtsfeldes und Fassungsvermögens“.⁴¹

Vorrang hat für Geiger also die kognitive Anstrengung. Deren Notwendigkeit wird derzeit aber in der öffentlichen Diskussion verdrängt. Sie scheint keine Rolle zu spielen, wenn es um die Frage nach den Voraussetzungen gegenüber Lernanforderungen geht. Wissenschaftlich wird zwar mit quantitativer Akribie und explorativem Einfühlungsvermögen die Bedeutung kognitiver Strukturen und Stile und der mentalen Operationen aufgezeigt. Bei dem publizistischen Suggestieren aber dessen, was nützt, hofft man offenbar, ohne diese Art von Anstrengungsforderungen gesellschaftlich-ökonomische Funktionsfähigkeit sichern zu können. Dazu paßt dann eine Darstellung der Geschichte, in der das abgeurteilt wird, worauf Geiger immer wieder positiv zurückgreift. Diese Abwertung ist möglich, weil Aufklärung auf Zweckrationalität reduziert wird. Bei einer solchen Verengungstendenz war es Geiger wichtig und sollte es uns im eigenen Interesse auch sein, den Rationalitätsbegriff in seiner Komplexität für Bildungskonzepte zu mobilisieren. Das bedeutet unter dem Aspekt von Politik und politischer Bildung die Befähigung, Tendenzen zur Stimmungsdemokratie zu widerstehen, „die Abhärtung des Bürgers gegen Ideenpropaganda“.⁴²

VI. Rationalität als Reflexivität

Was Geiger mit Rationalität oder Intellektualität für erstrebenswert hält, ist vielleicht am knappsten mit den von ihm genannten Gegenbegriffen umrissen: ‚heroisch‘, ‚idyllisch‘, ‚mystisch‘. Es bekommen dann auch die positiven, aber abstrakten, auslegungsoffeneren Formulierungen etwas von dem gemeinten Akzent: „Kritische Aufklärung ist ... Entwicklung eines geistigen Vermögens, ... ist ... Fortgang der Menschwerdung, ... intellektueller Humanismus“.⁴³ Dazu gehört dann der Grundsatz „Halte dich an das Wißbare, erkenne die Grenzen des Wissens und laß die Finger vom Unwißbaren“.⁴⁴ Nach allem, was von Geigers Bildungsvorstellungen zitiert wurde, dürfte klar sein, daß es ihm um eine offene Auslegung der Aufklärung ging. Zu ihr gehört nicht nur die Berechnung, sondern Erfahrungsverarbeitung, ein Nachdenken der Realität und ein Bedenken des Menschseins. Ihr ist Selbstreflexion inhärent. Dieses selbstreflexive Moment wird vor allem bedeutsam im Hinblick auf die Intention einer „Demokratisierung der Vernunft“.⁴⁵ Sie muß sich auf eine nüchterne Selbstwahrnehmung stützen können. Von daher bekommt Geigers Forderung nach der Wertaskese einen Sinn. Für die Rationalität bedeutet dies, daß sie als Kontrollpotential für eine menschenrechtliche, akzeptable Gestaltung des öffentlichen Lebens wirken soll. Zugleich beinhaltet dies, politische Bildung als Potential zur Machtbegrenzung zu verstehen.

Reflexivität, selbstkritisch verstanden, lenkt die Aufmerksamkeit auf erkenntnisanthropologische Begrenzungen oder Mißverständnisse. Der Hinweis auf das Projizierende unserer Wahrnehmung hat wohl am meisten eine Breitenwirkung der Gedanken Geigers behindert. Zugleich aber ist gerade diese Prämisse heute aktuell. Die Nähe zum derzeit viel diskutierten Konstruktivismus ist unverkennbar. Indes macht sich auch ihm gegenüber Widerstand bemerkbar. Von der „Unwahrscheinlichkeit gelingender Kommunikation“ hört niemand gern. Der Objektivitätsentzug verunsichert. Die Einstellung dazu wird noch nicht einmal offener, wenn deutlich wird, daß damit der Subjektivität eine größere Rolle zugestanden wird, als es bei traditionellen Vorstellungen von Informationstransport und Verstehensproblemen der Fall ist. Hier könnte aber Geiger mit der Modifikation eines gemäßigten Konstruktivismus eine Vermittlerrolle spielen. Dazu wäre seine positive Einschätzung von Kompromissen, die zumeist „Verhinderung der größten Unvernunft sind“,⁴⁶ eine gute Hilfe. Auf diese Weise könnten Probleme der interpersonellen Wahrnehmung zu einem Dauerthema werden, das spürbar zur Kultivierung des Zusammenlebens beitragen würde.

VII. Politische Bildung zur Abwehr von Verführungen

Dies gilt gerade auch für das öffentliche Leben, also die Politik. Wenn Geiger hier so großes Gewicht auf die Demagogieabwehr legte, wenn er Rationalität vor allem im Sinne der „Immunisierung ... gegen Ideologen und Propagandamachern“ verstand,⁴⁷ könnte eingewendet werden, die Gefahren heute lägen nicht mehr im Sog der Gemeinschaftsparolen. Vordergründig ist dem in der Tat so. Verdeckte Anziehungskräfte sind jedoch durchaus noch auszumachen. Auch wenn solche demokratiefeindlichen Erschei-

nungen heute mehr aus ökonomischer Berechnung kommen und die ‚Legende von der Volksgemeinschaft‘ etwas abgestanden wirkt, Kollektivpathos also nicht mehr so bedeutend ist, sind in der Politik immer Überwältigungsversuche im Spiel. Der Politiker sieht sich vor der Aufgabe des Manipulierens.⁴⁸ Davon lebt er geradezu, wenn er von Mehrheiten leben muß.

Hier ist von Geiger etwas vorausgesehen worden, was bis zum heutigen Tag an alles durchdringender Kraft gewonnen hat: die Politik als Show-Geschäft. Die Medienentwicklung hat nicht nur zu einer Vermehrung des Breiteneffektes geführt, sondern auch verfeinertes Raffinement mit sich gebracht. Zugleich führt die zunehmende Beschleunigung aller Lebenserscheinungen zu einer gesteigerten Hektik der Gefühlsbesetzungsversuche. Die Ersatzwirklichkeiten der Medienpräsentation lenken von den Problemen ab, die aus gesellschaftspolitischer Sicht in Gemeinsamkeit gelöst werden sollten. Und eben gegen diese Ablenkungsversuche hätte politische Bildung im Sinne Geigers stark zu machen, um den Spielraum demokratischer Eigenentscheidung zu erhöhen. Abwehrversuche sind sowohl für das Selbstbewußtsein jedes einzelnen als auch für das Gemeinwesen insgesamt unentbehrlich. Insofern ist das Insistieren Geigers auf Nüchternheit und Vernunft für die Argumentation relevant, mit der heute die Aufgabe der politischen Bildung theoretisch begründet und praktisch arrangiert wird.

Wenn Geiger zur Beschreibung der politisch-sozialen Diskussion sagte: „Die Gegner streben nicht danach, durch Zwiesprache einer Wahrheit näher zu kommen, sondern einander im Urteil der Öffentlichkeit zu diskreditieren. Presse und Volksversammlung dienen nicht in erster Linie der Aufklärung des Volkes, seiner Unterrichtung über die politischen Tatsachen, sondern dem Stimmenfang, der Agitation“,⁴⁹ so ist damit auch der gegenwärtig herrschende politische Stil gekennzeichnet. Über das Fernsehen ist er eher ausgeprägter geworden. Dies hat Kenner der politischen Bildung wie Hermann Giesecke dazu veranlaßt zu sagen: „Aufgabe der politischen Bildung kann also nichts anderes sein, als zur Teilnahme an der politischen Publizistik zu befähigen“.⁵⁰ Was dann an Fragwürdigem zu thematisieren ist, wird sofort einsichtig, wenn noch in Erinnerung ist, daß einmal als Scheidemünze der Demokratie der dialogisch-argumentative Umgang genannt worden ist im Gegensatz zum positionell-polemischen. Der Berg an Verlogenheit, der sich bei einem Wahlkampf auftürmt, ist dafür ein klassisches Beispiel. Verständigung über ein Sachproblem ist da kaum noch gefragt.

VIII. Das Argumentative im Umgang

Um Verständigung geht es in der politischen Bildung aber noch in einer anderen Hinsicht. Sie stellt vor die Frage: Wie ist Lernen für die Verständigung untereinander möglich? Sie wird als Forderung meist zuerst mit der nach interkultureller Bildung angesprochen. Dabei ist nicht nur an Ausländer zu denken, sondern auch an die Subkulturen im eigenen Land. Insbesondere aber entstehen Verständigungsprobleme mit der deutschen Vereinigung. Es bedeutet das Zusammenlernen zweier Sozialisationserfahrungen. Hier treffen nicht konvergierende Bedeutungshöfe aufeinander. Mißdeutungen liegen da auf der Hand. Wenn es zu Ressentiments und Aggressionen

kommt, darf es nicht verwundern. Dafür bedürfte es nicht einmal der unterschiedlichen gesellschaftlichen Interpretationsablagerungen. Indes kann es entspannend wirken, wenn deutlich wird, daß es sich dabei nicht um ein spezielles Problem der West- und Ostdeutschen handelt. Es gilt zu begreifen, daß durchweg eine jeweils kulturspezifische Semantik, und zwar auch strukturell und nicht nur inhaltlich, für die Kommunikation konstituierend und damit zugleich ver hindernd ist.

Der Umgang mit dieser Problematik fordert zur Metakommunikation heraus. Es läßt sich dann thematisieren, inwiefern es nicht nur das absichtliche Aneinander-vorbei-Reden der Politiker gibt, auch nicht nur historisch begründete Fehldeutungen beim Miteinander-Sprechen. Auch bei gutem Willen kann Verständigung auf Grenzen stoßen. Sich darauf einzulassen, ist eine spezifische Aufgabe von Bildungsveranstaltungen. Sie ist es für die politische Bildung insbesondere, insofern bei ihr die Grenzen und Übergänge von Absicht, Versehen und konstitutiver Unmöglichkeit besonders schwer zu erkennen sind. Die Aufmerksamkeit darauf zu richten, ist Bestandteil von Geigers Demokratiekonzept, bei dem zugleich die Schwierigkeiten der Realisierung nicht verschwiegen werden. Der Hinweis darauf, daß sie auf Fehleinschätzungen im Erkenntnisprozeß beruhen, hat die Wirkung Geigers verhindert. Seit Erscheinen von „Demokratie ohne Dogma“ ist das Kernproblem unter Stichworten wie „interpersonelle Wahrnehmung“, „gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“, „Deutungsmusterabhängigkeit“ immer wieder angegangen worden. Dem auszuweichen, ist aber ebenso immer wieder praktiziert worden. Der radikale Konstruktivismus ist der bisher massivste Vorstoß, der zudem eine naturwissenschaftliche Begründung für sich sprechen lassen kann. Umso schärfer ist damit aber auch die Frage nach der Basis für Übereinkünfte aufgeworfen. Hier könnte eine Reinterpretation von Geigers Entwurf kommunikationsfähig sein. Relevanz für politische Bildung hätte dies vor allem deshalb, weil Politik im Medium der Sprache praktiziert wird. Herrschaft wird heute vielfach als eine Beherrschung von Informationskanälen angesehen. Deshalb wissen wir schon, welche Häuser bei einem Putsch zuerst besetzt werden. Unabhängig von Aktionen spielt sich aber ein Kampf um die Wörter ab; der Informationsfluß muß nicht nur technisch, sondern soll mental gelenkt werden. Demgegenüber Denkfreiheit zu ermöglichen, ist das, was demokratieorientierte politische Bildung leisten kann und wofür Theodor Geiger wieder zu lesen hilfreich sein kann.

Anmerkungen

- ¹ Geiger: 1960 a, Neudruck („Demokratie ohne Dogma“) 1963, 4. Aufl., 1991.
- ² Geiger: 1953 a, Neudruck 1968, S. 15.
- ³ Geiger, Theodor: Arbeiten zur Soziologie, ausgew. und eingel. von Paul Trappe. Berlin 1962, S. 326.
- ⁴ Geiger: 1947 a, Nachdruck 1964, S. 342.
- ⁵ Ebenda, S. 46.
- ⁶ Geiger: Arbeiten zur Soziologie (Anm. 3), S. 97.
- ⁷ Geiger: 1949 b, S. 150.
- ⁸ Geiger: 1947 a, Nachdruck 1964, S. 319.

- ⁹ Geiger: Arbeiten zur Soziologie (Anmn. 3), S. 424.
- ¹⁰ Ebenda.
- ¹¹ Vgl. auch Geiger: 1947 a, Nachdruck 1964, S. 133.
- ¹² Geiger: 1949 b, S 194
- ¹³ Ebenda, S. 224.
- ¹⁴ Geiger: Arbeiten zur Soziologie (Anm. 3), S. 251.
- ¹⁵ Geiger: 1960 a, Neudruck, 4. Aufl., 1991, S. 147 f.
- ¹⁶ Ebenda, S. 54.
- ¹⁷ Geiger: 1960 a, Neudruck 1963, S. 137.
- ¹⁸ Geiger 1960 a, Neudruck, 4. Aufl., 1991, S. 269.
- ¹⁹ Ebenda.
- ²⁰ Ebenda, S. 201.
- ²¹ Ebenda, S. 203 f.
- ²² Ebenda, S. 217.
- ²³ Vgl. ebenda, S. 172.
- ²⁴ Ebenda, S. 230.
- ²⁵ Ebenda, S. 260.
- ²⁶ Ebenda, S. 94.
- ²⁷ Ebenda, S. 95.
- ²⁸ Ebenda, S. 98.
- ²⁹ Ebenda, S. 135.
- ³⁰ Ebenda, S. 140.
- ³¹ Ebenda.
- ³² Ebenda, S. 151.
- ³³ Ebenda, S. 152 f.
- ³⁴ Ebenda, S. 252.
- ³⁵ Ebenda, S. 258 f.
- ³⁶ Ebenda, S. 314.
- ³⁷ Ebenda, S. 315.
- ³⁸ Sarcinelli, Ulrich, u. a.: Politikvermittlung und Politische Bildung. Bad Heilbrunn 1990, S. 19.
- ³⁹ Geiger 1960 a, Neudruck, 4. Aufl., 1991, S. 327.
- ⁴⁰ Ebenda, S. 372.
- ⁴¹ Ebenda, S. 302.
- ⁴² Ebenda, S. 322.
- ⁴³ Ebenda, S. 381.
- ⁴⁴ Ebenda, S. 298.
- ⁴⁵ Ebenda, S. 269.
- ⁴⁶ Ebenda, S. 322.
- ⁴⁷ Ebenda, S. 315.
- ⁴⁸ Vgl. ebenda, S. 351
- ⁴⁹ Ebenda, S. 270.
- ⁵⁰ Giesecke, Hermann: Wozu noch „Politische Bildung“? In: Neue Sammlung, 25. Jg., H. 4/1985, S. 465 - 474, hier 471.

Quellenverzeichnis

- Studieren in Bonn nach 1945. Versuch einer Skizze des Zeitgeistes. In: W. Kuhlmann/D. Böhler (Hrsg.): Kommunikation und Reflexion. Frankfurt/M. 1982, S. 720-744 (Festschrift für Karl-Otto Apel)
- Identitäten, die Rollen und der Markt. In: I. Lisop (Hrsg.): Die andere Seite. Frankfurt/M. 1993, S. 101-107 (Festschrift für Ingrid Lisop)
- Zur Vorbereitung auf die Tätigkeit in der Politischen Bildung. In: G. Doerry (Hrsg.): Politische Bildung in der Demokratie. Berlin 1968, S. 159-167 (Festschrift für Fritz Borinski)
- Fernstudienmodelle der Erwachsenenbildungspraxis. SESTMAT des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. In: J. H. Schoeps u.a. (Hrsg.): Weiterbildung durch Medien. Stuttgart 1983, S. 167-177 (Festschrift für Joachim H. Knoll)
- Studium – Profession – Beruf und Berufung. In: G. Strunk u.a. (Hrsg.): Mündigkeit der Christen – Zukunft der Kirche. Darmstadt 1990, S. 169-177 (Festschrift für Gottfried Buttler)
- Die Entdeckung der Deutungen für die Bildung Erwachsener. In: E. M. Hoerning/H. Tietgens (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. Bad Heilbrunn 1989, S. 76-83 (in memoriam Enno Schmitz)
- Aufklärung in Kontexten. In: H. Bauersfeld u.a. (Hrsg.): Bildung und Aufklärung. Münster 1993, S. 271-286 (Festschrift für Helmut Skowronek)
- Forschungen zur Erwachsenenbildung und die AfeB. In: F. Edding (Hrsg.): Zwanzig Jahre Bildungsforschung – zwanzig Jahre Bildungsreform. Bad Heilbrunn 1987, S. 166-175 (Festschrift für die Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung)
- Wissenschaftsdidaktik für Nicht-Experten. In: K.-H. Rebel (Hrsg.): Wissenschaftstransfer in der Weiterbildung. Weinheim 1989, S. 146-165. (Festschrift für das Deutsche Institut für Fernstudien, Tübingen)
- Lebenslauf als handlungsleitendes Konzept für die Erwachsenenbildung. In: W. Wiater (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lebenslauf. München 1994, S. 39-48 (Festschrift für den Studiengang Pädagogik der Universität Augsburg)
- Zur Handlungsorientierung Politischer Bildung mit Erwachsenen. In: L. Blaß u.a. (Hrsg.): Bildungstradition und moderne Gesellschaft. Hannover 1975, S. 123-136 (Festschrift für Hans-Hermann Groothoff)

- Erwachsenenbildung zwischen Reform und Voluntarismus. In: W. Schulenberg (Hrsg.): Reform in der Demokratie. Hamburg 1976, S. 175-190 (Festschrift für Willy Strzelewicz)
- Affirmation und Kritik - heute gedacht. In: A. Fischer u.a. (Hrsg.): In Bewegung - Dimensionen der Veränderung von Aus- und Weiterbildung. Bielefeld: AUE 1994, S. 3-11 (Festschrift für Joachim Dikau)
- Was wird aus der ethischen Dimension der Erwachsenenbildung? In: K. Ahlheim/W. Bender (Hrsg.): Lernziel Konkurrenz? Opladen 1996, S. 49-58 (Festschrift für Gerhard Strunk)
- Das Problem der Verschulung. In: E. Prokop/G. M. Rückriem (Hrsg.): Erwachsenenbildung – Grundlagen und Modelle. Weinheim 1969, S. 151-165 (Festschrift für Georg M. Rückriem)
- Zur Integration von kultureller Bildung und politischer Bildung. In: M. Friedenthal-Haase u.a. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Kontext. Bad Heilbrunn 1991, S. 335-345 (Festschrift für Günther Dohmen)
- Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. In: H. Tietgens (Hrsg.): Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1985, S. 7-16 (Festschrift für Klaus Senzky)
- Die Relevanz Theodor Geigers für Konzepte politischer Bildung. In: S. Bachmann (Hrsg.): Theodor Geiger - Soziologe in einer Zeit „zwischen Pathos und Nüchternheit“. Berlin 1995, S. 301-315

Bibliographie Hans Tietgens (1953 bis 1996)

Bücher

- Lernen mit Erwachsenen. Von den Arbeitsweisen der Erwachsenenbildung. (Unter Mitarbeit von Heinz L. Matzat, Hans Müller, Johannes Weinberg.) Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann Verlag 1967
- Zertifikate für Erwachsene. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1969
- Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung. (Mit Walter Mertineit und Dietrich Sperling.) Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann Verlag 1970
- Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens. (Mit Johannes Weinberg.) Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann Verlag 1971
- Ansätze zu einem Baukastensystem. Werkstattbericht über die Entwicklung des Zertifikatsprogramms der Volkshochschulen. (Mit Günther Hirschmann und Mary Bianchi.) Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann Verlag 1974
- Zur Beobachtung von Weiterbildungsprozessen. Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann Verlag 1974
- Leiter und pädagogischer Mitarbeiter an Volkshochschulen. Bertelsmann Verlag 1964, 7. Auflage 1994 = Blätter zur Berufskunde, Band 3 (3-III E 04)
- Einleitung in die Erwachsenenbildung. Reihe: Die Erziehungswissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1979
- Die Erwachsenenbildung. Reihe: Grundfragen der Erziehungswissenschaften. München: Juventa Verlag 1981
- Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart. Reihe: Berichte Materialien Planungshilfen. Bonn: DVV 1983
- Reflexionen zur Erwachsenenbildung. Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1992
- Leiter/Leiterin und pädagogischer Mitarbeiter/pädagogische Mitarbeiterin an Volkshochschulen. Bielefeld: Bertelsmann Verlag 7. Auflage 1994 = Blätter zur Berufskunde 3-III E 04
- Psychologisches im Angebot der Volkshochschulen. Reihe: Berichte Materialien Planungshilfen. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1994
- Zwischenpositionen zur Geschichte der Erwachsenenbildung seit der Jahrhundertwende. Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1994

Fern- und Selbststudieneinheiten

- Angebotsplanung und -realisation.
 - Kurseinheit I: Bedingungen didaktischen Handelns. Fernuniversität Hagen 1978
 - Kurseinheit II: Veranstaltungsformen als erwachsenenpädagogischer Planungsrahmen. Fernuniversität Hagen 1978
 - Kurseinheit III: Möglichkeiten didaktischen Handelns I. Fernuniversität Hagen 1979
 - Kurseinheit IV: Möglichkeiten didaktischen Handelns II. Fernuniversität Hagen 1979
 - Kurseinheit V: Transformation der Erwachsenenbildung. Fernuniversität Hagen 1980
 - Kurseinheit VI: Interaktionsprobleme der Erwachsenenbildung. Fernuniversität Hagen 1980
- Projekt SESTMAT der PAS
 - Kognitive und affektive Ebenen von Gruppenprozessen. (Mit Hans-Wolfgang Hoefert.) Frankfurt/M. 1976
 - Lernfähigkeit und Lernverhalten von Erwachsenen. (Mit Horst Siebert.) Frankfurt/M. 1976. 2., überarb. Auflage 1979
 - Teilnehmerstruktur und Erwartungshaltung. (Mit Gernot Gräßner.) Frankfurt/M. 1976. 4., rev. Auflage 1980

Editionen

- Erwachsenenbildung und Schule. Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann Verlag 1967
- Bilanz und Perspektive. Aufsätze zur Entwicklung der Volkshochschule. Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann Verlag 1968
- Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung. Dokumente zur Erwachsenenbildung der Weimarer Republik. Reihe: Paedagogica. Daten – Meinungen – Analysen, Band 5. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht Verlag 1969
- Erwachsenenbildung zwischen Wissenschaft und Unterrichtspraxis. Materialien aus der Tätigkeit der Pädagogischen Arbeitsstelle. Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann Verlag 1977
- Sozialpolitische Aspekte der Weiterbildung. Braunschweig: Westermann Verlag 1981
- Erwachsenenbildung. (Mit Enno Schmitz.) Stuttgart: Klett Verlag 1984 = Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 11

- Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Festschrift für Klaus Senzky. Reihe: Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1985
- Wissenschaft und Berufserfahrung. Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1987
- Allgemeinbildung und Computer. (Mit Hans-Joachim Petsch.) Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1989
- Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. In memoriam Enno Schmitz. (Mit Erika Hoerning.) Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1989
- Literatur in der Mediengesellschaft. (Mit Sigrid Nolda.) Reihe: Berichte Materialien Planungshilfen. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1989
- Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung. Reihe: Studienbibliothek für Erwachsenenbildung, Band 2. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1991
- Gesellschaftliche Voraussetzungen der Erwachsenenbildung. Reihe: Studienbibliothek für Erwachsenenbildung, Band 1. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1991
- Kommunikation in Lehr-Lern-Prozessen mit Erwachsenen. Reihe: Studienbibliothek für Erwachsenenbildung, Band 3. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1991
- Bildung für ein konstruktives Altern. (Mit Winfried Saup.) Frankfurt/M.: PAS/DVV 1992
- Beiträge der Bezugswissenschaften zur Erwachsenenbildung. Reihe: Studienbibliothek für Erwachsenenbildung, Band 4. Frankfurt/M. PAS/DVV 1993
- Vermittlungsprobleme und Vermittlungsaufgaben. Reihe: Studienbibliothek für Erwachsenenbildung, Band 5. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1993
- Mit demokratischem Auftrag. Deutsche Erwachsenenbildung seit der Kaiserzeit. (Mit Ekkehard Nuissl.) Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1995

Beiträge in Sammelbänden

- Jugendbildung in der Volkshochschule. In: Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.): Handbuch für Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik. Stuttgart: Klett Verlag 1961, S. 211-217
- Die Volkshochschulen und ihre Mitarbeiter. In: Hilmar Hoffmann u.a.: Erwachsenenbildung '62. Oberhausen 1962, S. 7-12
- Was kann das entrainement mental als methodisches Konzept leisten? In: Arbeitsunterlagen für Volkshochschulen, Heft 10. Frankfurt/M. 1964, S. 27-36
- Vorwort zu „Umgang mit literarischen Texten“. In: PAS/DVV (Hrsg.): Arbeitsunterlagen für Volkshochschulen, Heft 11. Frankfurt/M. 1965, S. 7-14

- Orientierung an den Massenmedien als Problem politischer Bildung – methodische und didaktische Fragen außerschulischer Bildung. In: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (Hrsg.): Kongreß zur politischen Bildung. Bonn 1966, S. 87-104
- Ergebnisse einer Kontrolluntersuchung (zur Angebotsstruktur). In: Hermann Schick/Hans-Erich Vosseler (Hrsg.): Angebot und Beteiligung. Stuttgart: Klett Verlag 1968, S. 117-121
- Erwachsenenbildung am Rande der individuellen Beratung. In: Hans Hermann Groothoff u.a.: Erziehung im Gespräch. Braunschweig: Westermann Verlag 1968, S. 275-280
- Erziehung und Familie in den Arbeitsplänen der Volkshochschulen. In: Hans Hermann Groothoff u.a.: Erziehung im Gespräch. Braunschweig: Westermann Verlag 1968, S. 54-81
- Forschung als Grundlage zu einer Theorie der Erwachsenenbildung. In: Claus Ritters (Hrsg.): Theorien der Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz Verlag 1968, S. 199-217
- Zum Aufgabenverständnis der Erwachsenenbildung. In: Hans Tietgens (Hrsg.): Bilanz und Perspektive. Braunschweig: Westermann Verlag 1968, S. 185-210. Erstabdruck in: Pädagogische Rundschau 19(1965) 10, S. 669-686
- Zur Vorbereitung auf die Tätigkeit in der politischen Bildung. In: Gerd Doerry (Hrsg.): Politische Bildung in der Demokratie. Fritz Borinski zum 65. Geburtstag. Berlin: Colloquium Verlag 1968, S. 159-167
- Aufgaben der Erwachsenenbildung. Zum Strukturwandel der Volkshochschulen. In: 50 Jahre Volkshochschule Wetzlar. Wetzlar 1969, S. 14-20
- Berufsbezogene Bildung im Aufgabenverständnis der Volkshochschule. In: Hajo Riese/Heinrich L. Nieder/Udo Müllges u.a.: Bildung für den Beruf. Braunschweig: Westermann Verlag 1969, S. 9-27
- Bildungsvorstellungen, Lernwirklichkeit und Lerneinstellungen von Industriearbeitern. In: Kurt Aurin (Hrsg.): Bildungspolitische Probleme in psychologischer Sicht. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt 1969, S. 75-96
- Die Funktion der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) im Rahmen der Forschungsaufgaben für die Erwachsenenbildung. In: Joachim H. Knoll (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 1969. Heidelberg: Verlag Quelle & Meyer 1969, S. 160-180
- Das Problem der Verschulung. In: Ernst Prokop/Georg M. Rückriem (Hrsg.): Erwachsenenbildung – Grundlagen und Modelle. Wilhelm Rückriem zum 60. Geburtstag. Weinheim: Beltz Verlag 1969, S. 151-165
- Erwachsenenbildung – bisherige Ansätze und Tendenzen der künftigen Entwicklung. In: Hessische Hochschulwochen für staatswissenschaftliche Fortbildung. 65. Band. Bad Homburg: Verlag Dr. Max Gehlen 1970, S. 97-110

- Vom Nutzen und Nachteil der Konvention. Erziehung zum Umgang in einer veränderten Gesellschaft. In: Diethart Kerbs u.a.: Das Ende der Höflichkeit. München: Juventa Verlag 1970, S. 96-114
- Bedingungen und Zielprojektionen für den Ausbau der Volkshochschulen. In: Jahrbuch für Wissenschaft, Ausbildung, Schule – WAS '71. Frankfurt/M.: Deutscher Studienverlag 1971, S. 47-66
- Lagebericht des Direktors der PAS des DVV zum 5. Deutschen VHS-Tag. In: DVV (Hrsg.): Deutscher Volkshochschultag 2.-4. November 1971 in Köln. Reihe: Grundfragen zur Volkshochschularbeit, Heft 19. Bonn: DVV 1971, S. 44-48
- Universitäre Erwachsenenbildung aus der Sicht der Volkshochschulen. In: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (Hrsg.): Universitäre Erwachsenenbildung – Wissenschaftliche Weiterbildung. Reihe: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 16. Hamburg: Arbeitskreis für Hochschuldidaktik 1971, S. 30-32
- Bildungsmöglichkeiten für ältere Menschen. In: Karl Friedrich Becker (Hrsg.): Älter – doch dabei! Stuttgart: Klotz Verlag 1972, S. 45-52
- Erfahrung mit Vorbereitungsseminaren. In: Wolfgang Schulenberg u.a.: Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann Verlag 1972, S. 175-200
- Bildungsurlaub in Verbindung mit Vorleistungen. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Bildungsurlaub als Teil der Weiterbildung. Reihe: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 28. Stuttgart: Klett Verlag 1973, S. 124-130
- Tätigkeitsfelder innerhalb der Erwachsenenbildung. In: Dietrich Pinkerneil (Hrsg.): Alternative Berufsaussichten des Geisteswissenschaftlers außerhalb der Schule. Kronberg: Scriptor Verlag 1973, S. 139-152
- Tendenzen und Projekte im Bereich der Erwachsenenbildung. In: Otto Peters/Heinz Gollhardt (Hrsg.): Jahrbuch für Wissenschaft, Ausbildung, Schule – WAS '74. Köln: Verlagsgesellschaft Schulfernsehen 1973, S. 67-69
- Erwachsenenbildung im Blickfeld der Forschung. In: Bert Donnepp (Hrsg.): 25 Jahre Erwachsenenbildung im Spiegel einer Zeitschrift. Braunschweig: Westermann Verlag 1974, S. 81-88. Erstabdruck in: VHSiW 13(1961), 4, S. 187-189
- Ansätze zu einem Baukastensystem. In: Hans Tietgens/Mary Bianchi/Günther Hirschmann: Ansätze zu einem Baukastensystem. Braunschweig: Westermann Verlag 1974, S. 9-105
- Diskussionbeiträge in: Alexander von Cube u.a.: Kompensation oder Emanzipation? Braunschweig: Westermann Verlag 1974
- Professionalisierung der öffentlichen Weiterbildungsinstitute. In: Hilmar Hoffmann (Hrsg.): Perspektiven der kommunalen Kulturpolitik. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag 1974, S. 165-180

- Überlegungen zur Mitarbeiterfortbildung. In: Bert Donnepp (Hrsg.): 25 Jahre Erwachsenenbildung im Spiegel einer Zeitschrift. Braunschweig: Westermann Verlag 1974, S. 197-202. Erstabdruck in: VHSiW 21(1969), 2, S. 68-70
- Zertifikate für Erwachsene. In: Joachim H. Knoll (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Hamburg: Verlag Hoffmann und Campe 1974, S. 224-231. Erstabdruck in: Hans Tietgens: Zertifikate für Erwachsene. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1969, S. 12-19
- Baustein-System für die Weiterbildung. (Mit Hans Boulboulé und Monika Simon.) In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Umriss und Perspektiven der Weiterbildung. Stuttgart: Klett Verlag 1975, S. 78-108
- Falsche Ansätze in der Politischen Bildung. In: Heinrich Schneider (Hrsg.): Politische Bildung in der Schule – Band 1. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1975, S. 145-163. Erstabdruck in: Gesellschaft, Staat, Erziehung 5(1960), 7, S. 296-307
- Orientierungsgesichtspunkte zur Weiterbildungsdiskussion. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Umriss und Perspektiven der Weiterbildung. Stuttgart: Klett Verlag 1975, S. 11-35. Zugleich abgedruckt in: Neue Sammlung 15(1975), Sonderheft 7, S. 45-68
- Versuch einer Typologie nebenberuflicher Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. In: Werner Schneider u.a.: Freie Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann Verlag 1975, S. 44-64
- Zur Handlungsorientierung Politischer Bildung mit Erwachsenen. In: Leonhard Blaß u.a. (Hrsg.): Bildungstradition und moderne Gesellschaft, Festschrift für Hans-Hermann Grootzoff. Hannover: Hermann Schroedel Verlag 1975, S. 123-136
- Erwachsenenbildung zwischen Reform und Voluntarismus. In: Wolfgang Schulenberg (Hrsg.): Reform in der Demokratie. Festschrift für Willy Strzelewicz. Hamburg: Verlag Hoffmann und Campe 1976, S. 175-190
- Sprache und Medien. In: Wilhelm Heitmeyer u.a.: Perspektiven mediensoziologischer Forschung. Reihe: Paderborner Forschungsberichte, Band 5. Hannover: Hermann Schroedel Verlag 1976, S. 48-172
- Thesen zur „Einheit beruflicher und allgemeiner Bildung“ aus der Sicht der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Berufsbildung zwischen Pädagogik und Politik. Ravensburg: Verlag Otto Maier 1976, S. 240-249. Erstabdruck in: Neue Sammlung 15(1975), 2, S. 155-164
- Anmerkungen zur Entwicklung der Einführungsseminare der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes 1971-1975. In: Hans Tietgens (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Wissenschaft und Unterrichtspraxis. Braunschweig: Westermann Verlag 1977, S. 308-312
- Die Bedeutung der Lerngewohnheiten für das Lernen Erwachsener. In: Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (Hrsg.): Die Lernsituation von Erwachsenen in der beruflichen Weiterbildung. Berlin: BIBB 1977, S. 60-71

- Der Beitrag der Erwachsenenbildung zur gesellschaftlichen Emanzipation. In: Horst Siebert (Hrsg.): Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann Verlag 1977, S. 122-131. Erstabdruck in: Erwachsenenbildung in Österreich 123 (972), 5, S. 225-232
- Forschung für die Erwachsenenbildung. In: Horst Siebert (Hrsg.): Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung. Opladen: Westdeutscher Verlag 1977, S. 11-28
- Zur Einführung nebenberuflicher Kursleiter in der Volkshochschule. In: Hans Tietgens (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Wissenschaft und Unterrichtspraxis. Braunschweig: Westermann Verlag 1977, S. 338-350
- Zur Situation politischer Erwachsenenbildung. In: Wirtschaftspolitische Gesellschaft von 1947 (Hrsg.): Langzeitorientierung in einer offenen Welt. Frankfurt/M.: WIPOG 1977, S. 88-99
- Der Beitrag der Volkshochschulen zur Weiterbildung im beruflichen Bereich. In: Helmuth Dolff (Hrsg.): 25 Jahre Deutscher Volkshochschul-Verband. Braunschweig: Westermann Verlag 1978, S. 110-114. Erstabdruck in: Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holstein (Hrsg.): Volkshochschule – Beruf – Weiterbildung. Arbeitsblatt 21/1977, S. 35-50
- Diskussionsbeitrag zur Frage des „offenen Lernens“. In: Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (Hrsg.): Planung und Produktion von audiovisuellen Medien. Grünwald: FWU 1978, S. 45-46
- Intentionen und Inhalte des Volkshochschulangebots. In: Franz Henrich (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der pluralen Gesellschaft. Düsseldorf: Patmos Verlag 1978, S. 51-56. Erstabdruck in: Erwachsenenbildung 21(1975), 3, S. 114-118
- Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? In: Wolfgang Schulenberg (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1978, S. 98-174
- Das Angebot. In: Willy Strzelewicz u.a.: Bildung und Lernen in der Volkshochschule. Braunschweig: Westermann Verlag 1979, S. 98-132
- Arbeitsplatzsituation von hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitern. In: Wiltrud Gieseke/Hans Tietgens/Angela Venth: Zur Berufseinführung und Fortbildung für eine pädagogische Tätigkeit in der Erwachsenenbildung. Reihe: Forschung Begleitung Entwicklung. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1979, S. 9-27
- Erwachsenenbildung. In: Hans-Hermann Groothoff u.a. (Hrsg.): Die Handlungs- und Forschungsfelder der Pädagogik. Königstein: Athenäum Verlag 1979, S. 197-255
- Kommentar aus der Distanz. In: Helmut Bär u.a.: Kreativität aus der Volkshochschule heraus. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1980, S. 112-115
- Teilnehmerorientierung als Antizipation. In: Gerhard Breloer u.a.: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann Verlag 1980, S. 177-235

- Überörtliche Bemühungen wissenschaftlicher Dienstleistungsinstitute. In: Volker Otto (Hrsg.): Weiterbildung – Volkshochschule – Hochschule. Frankfurt/M.: HVV 1980, S. 39-44
- Zur Legitimationsproblematik der Erwachsenenbildung als öffentliche Aufgabe. In: Josef Olbrich (Hrsg.): Legitimationsprobleme in der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag 1980, S. 33-68
- Gesichtspunkte der Lernplanung und Lernorganisation. (Mit Johannes Weinberg.) In: Joachim H. Knoll/Klaus Künzel (Hrsg.): Von der Nationalerziehung zur Weiterbildung. Köln: Böhlau Verlag 1980, S. 258-269
- Forschungsinnovationen für die Praxis der Erwachsenenbildung. (Mit Wiltrud Gieseke.) In: Franz Pöggeler/Bernt Wolterhoff (Hrsg.): Neue Theorien der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag 1981, S. 190-206
- Veränderte Anforderungen an das Lernen Erwachsener. In: Ulrich Bosler/Karl-Heinz Hansen: Mikroelektronik, sozialer Wandel und Bildung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 1981, S. 162-176
- Vorüberlegungen zu einer Theorie der Erwachsenenbildung. In: Klaus Kürzdörfer (Hrsg.): Grundpositionen und Perspektiven in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1981, S. 150-156
- Weiterbildungspolitische und didaktisch-methodische Vorgaben in den Ordnungs- und Gliederungskriterien für die Weiterbildungsentwicklungsplanung. In: Manfred Bayer u.a. (Hrsg.): Bedarfsorientierte Entwicklungsplanung in der Weiterbildung. Opladen: Leske Verlag 1981, S. 47-74
- Aus- und Fortbildung haupt- und nebenberuflicher Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung aus der Sicht der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. In: Jürgen Quetz/Albert Raasch (Hrsg.): Fremdsprachenlehrer für die Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann Verlag 1982, S. 22-32
- Entwicklungsprobleme und Praxisorientierung des VHS-Zertifikatssystems. In: Hessischer Volkshochschulverband (Hrsg.): VHS Leiter-Tagung 2/1982; 28. Fachbereichskonferenz Sprachen. Frankfurt/M.: HVV 1982, S. 21-25
- Inwiefern ist ‚reflexive Wende‘ eine ‚Hinwendung zum Teilnehmer‘? In: Erhard Schlutz (Hrsg.): Die Hinwendung zum Teilnehmer – Signal einer ‚reflexiven Wende‘ der Erwachsenenbildung? Bremen: Universität 1982, S. 120-138
- Perspektiven des Zusammenwirkens von Hochschulen und Volkshochschulen in der Weiterbildung. (Mit Siegfried Leittretter.) In: Reinhard Kuhlmann u.a. (Hrsg.): Hochschule und Weiterbildung. Köln: Bund Verlag 1982, S. 209-217
- Soziale Faktoren des Lernens im Erwachsenenalter. In: Friedrich Pfurtscheller/Angelika Albrecht (Hrsg.): Soziale Faktoren des Lernens im Erwachsenenalter. Mainz: Universität 1982, S. 31-43
- Studienreisen als Aufgabe der Erwachsenenbildung. In: Hessischer Volkshochschulverband (Hrsg.): Studienreisen als Aufgabe der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: HVV 1982, S. 7-23

- Studieren in Bonn nach 1945. Versuch einer Skizze des Zeitgeistes. In: Wolfgang Kuhlmann/Dietrich Böhler (Hrsg.): Kommunikation und Reflexion. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag 1982, S. 720-744
- Vermittlungsprobleme unter dem Horizont von Wissenschaft und Ethik. (Mit Karl Otto Apel.) In: Hellmut Becker u.a.: Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann Verlag 1982, S. 115-131
- Wissensstruktur und Bildungsprozesse im Blickfeld von Wissenschaft und Forschung. In: Hellmut Becker u.a.: Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann Verlag 1982, S. 295-309
- Fernstudienmodelle der Erwachsenenbildungspraxis. SESTMAT des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. In: Julius H. Schoeps u.a. (Hrsg.): Weiterbildung durch Medien. Stuttgart: Burg Verlag 1983, S. 167-177
- Großstädtische VHS – wo und wohin? Arbeitskreis Großstädtischer Volkshochschulen – Konferenzbericht. Kiel 1983, S. 4-10
- Jugendarbeit als Jugendbildung. In: M. Faltermeier (Hrsg.): Nachdenken über Jugendarbeit. München 1983, S. 210-215. Erstabdruck in: Deutsche Jugend (1965), 3, S. 109-114
- Konsequenzen für das Angebot der VHS und ihre bildungspolitische Begründung. In: PAS/DVV (Hrsg.): Umgang mit dem technischen Wandel und dessen sozialen Folgen. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1983, S. 1-3
- Künftige Aufgaben der Volkshochschule. In: Der Auftrag der Volkshochschulen und ihrer Träger. Kiel: LV 1983, S. 39-47
- Die Stadt als Ort kulturellen Lebens. In: Volker Otto/Klaus Senzky (Hrsg): Volkshochschule in der Großstadt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1983, S. 72-101
- Veranstaltetes und selbstinitiiertes Lernen. In: Rolf-Joachim Heger u.a. (Hrsg.): Wiedergewinnung von Wirklichkeit. Freiburg: Dreisam Verlag 1983, S. 217-229
- Das Volkshochschul-Angebot in der Diskussion. In: Volker Otto/Klaus Senzky (Hrsg): Volkshochschule in der Großstadt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1983, S. 195-198
- Was wird sich bis 1970 für unsere Volkshochschulen bezüglich der äußeren Umstände ändern? In: Volker Otto/Klaus Senzky (Hrsg): Volkshochschule in der Großstadt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1983, S. 128-131.
- Ansätze zu einer Theoriebildung. In: Erhard Schlutz u.a. (Hrsg.): Zur Identität der Wissenschaft der Erwachsenenbildung. Bremen: Universität 1984, S. 51-75
- Erwachsenenbildung heute – zwischen Tradition und Innovation. In: Hans Ulrich Amberg u.a. (Hrsg.): Thema Erwachsenenbildung – Versuche zur Begriffserklärung in der Schweiz. Bonn: DVV 1984, S. 81-86
- Gespräch (mit Bert Donnepp). In: Bert Donnepp u.a.: Zeitzeugen befragt. Dortmund: LV 1984, S. 58-62

- Die Krise der Arbeitswelt und die künftige Aufgabe der Erwachsenenbildung. In: Gerhard Ebert/Albert Pflüger (Hrsg.): Arbeitslosigkeit und berufliche Bildung. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1984, S. 14-17
- Zum Verhältnis von Erwachsenenbildung und Verwaltung. In: Hessischer Volkshochschulverband (Hrsg.): VHS-Verwaltungsmitarbeiter-Tagung 1/1984. Frankfurt/M.: HVV 1984, S. 7-13
- Auswirkungen der neuen Medien auf das Lernen. In: Arbeitskreis Großstädtischer Volkshochschulen – Konferenzbericht. 1984, S. 19-26
- Neue Aufgaben der öffentlichen Weiterbildung im Spannungsfeld von Alltag und Wissenschaft. In: Universität/Zentrale Einrichtung für Weiterbildung (Hrsg.): Konzeption der Erwachsenenbildung angesichts technologischer und gesellschaftlicher Veränderungen. Hannover: Universität 1985, S. 63-74
- Produktive Rezeptionen – Versuch eines Resümées. In: Armand Claude u.a.: Sensibilisierung für Lehrverhalten. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1985, S. 81-84
- Rahmenthesen zur Arbeitsgruppe A: Verschüttete Theorietradition und ihre Aktualität. In: Erhard Schlutz/Horst Siebert (Hrsg.): Historische Zugänge zur Erwachsenenbildung. Bremen: Universität 1985, S. 36-40
- Sozialethische Aspekte der Erwachsenenbildung. In: Erhard Schlutz (Hrsg.): Krise der Arbeitsgesellschaft – Zukunft der Weiterbildung. Frankfurt/M.: Diesterweg Verlag 1985, S. 228-242
- Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. In: H. Tietgens (Hrsg.): Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1985, S. 7-16
- Die Abneigung gegenüber dem Pädagogischen ist stärker als gegenüber dem kapitalistischen Verwertungssystem. In: Gerhard Ebert u.a.: Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten. Ausdeutung einer Gruppeninteraktion. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1986, S. 104-109
- Diskussion Schlüsselqualifikationen und Weiterbildung. In: BMBW (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen und Weiterbildung. Bad Honnef: Bock Verlag 1986, S. 36-39
- Forschung für wen? Empirische Forschung im Spannungsfeld von Theorie, Bildung und Praxisberatung. In: Erhard Schlutz/Horst Siebert (Hrsg.): Stand und Aufgaben der empirischen Forschung zur Erwachsenenbildung. Bremen: Universität 1986, S. 147-148
- Forschungsaktivitäten der PAS. In: Erhard Schlutz/Horst Siebert (Hrsg.): Stand und Aufgaben der empirischen Forschung zur Erwachsenenbildung. Bremen: Universität 1986, S. 190-195
- Kommunale Zielgruppenarbeit – offene Angebote einer Volkshochschule. In: Hessischer Volkshochschulverband (Hrsg.): VHS-Leiter-Tagung 2/1986. Frankfurt/M.: HVV 1986, S. 5-11

- Rückblick und Ausblick auf die Arbeit der Volkshochschulen. In: 20 Jahre Kreisvolkshochschule Lahn-Dill-Kreis 1966-1986. Dillenburg: KVHS 1986, S. 4
- Eine Schlüsselsituation subjektorientierten Lernens. In: Gerhard Ebert u.a.: Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten. Ausdeutung einer Gruppeninteraktion. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1986, S. 94-103
- Selbstlernzentrum – Kommunikationszentrum. In: Ingeborg Wirth u.a.: Aufforderung zur Erinnerung. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1986, S. 81-88
- Traditionsstränge der politischen Bildung. In: Wolfgang Sander (Hrsg.): Grundkurs Politik. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1986, S. 78-88
- Vorbemerkungen zur Arbeitsgruppe A: Adressaten- und Teilnehmerforschung. In: Erhard Schlutz/Horst Siebert (Hrsg.): Stand und Aufgaben der empirischen Forschung zur Erwachsenenbildung. Bremen: Universität 1986, S. 20-22
- Weiterbildung als Sozialpolitik – Möglichkeiten und Grenzen. In: Ansgar Weymann (Hrsg.): Staatliche Antworten auf soziale Probleme. Frankfurt/M.: Campus Verlag, 1986, S. 115-124
- Begleitforschung und Fortbildungsplanung. (Mit Angela Venth.) In: Hans Tietgens u.a.: Forschung und Fortbildung. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1987, S. 21-37
- Berufliche Bildung als Aufgabe der VHS. In: Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holsteins (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung. Kiel: LV 1987, S. 25-31
- Berufliche Bildung als Aufgabe der Volkshochschule. In: Karlheinz A. Geißler u.a. (Hrsg.): Opfer der Qualifizierungsoffensive. Tutzing: Evangelische Akademie 1987, S. 77-80
- Forschungen zur Erwachsenenbildung und die AfeB. In: Friedrich Edding (Hrsg.): Zwanzig Jahre Bildungsforschung, zwanzig Jahre Bildungsreform. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1987, S. 166-175
- Kommunale Verantwortung und Erwachsenenbildung. In: Detlef Oppermann (Hrsg.): Erwachsenenbildung in öffentlicher Verantwortung. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung 1987, S. 9-15
- Konsequenzen aus der Entwicklung des Praxisbereichs für die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. In: Erhard Schlutz/Horst Siebert (Hrsg.): Zur Entwicklung der Erwachsenenbildung aus wissenschaftlicher Sicht. Bremen: Universität 1987, S. 343-353
- Rollenprobleme bei subjektorientiertem Lernen. In: Gerhard Ebert u.a.: Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten, Band 2. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1987, S. 98-108
- Thesen zur Zusammenarbeit von Museen und Volkshochschulen. In: Ekkehard Nuissl u.a. (Hrsg.): Wege zum lebendigen Museum. Heidelberg: AfeB 1987, S. 113-116
- Volkshochschule und Beruf. In: Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holsteins (Hrsg.): Volkshochschule und berufliche Weiterbildung. Kiel: LV 1987, S. 57-62

- Wie sieht die ‚Veranstaltungslandschaft‘ im Rahmen der Erwachsenenbildung aus? In: 10 Jahre Landesbeirat für Weiterbildung in Rheinland-Pfalz. Mainz: Landesbeirat 1987, S. 29-35
- Zur Verschränkung von Fortbildung und Forschung. In: Hans Tietgens u.a.: Forschung und Fortbildung. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1987, S. 7-20
- Didaktische Aspekte einer Bildungsarbeit mit älteren Erwachsenen an Hochschulen. In: Klaus Ahlheim/Jürgen Eierdanz (Hrsg.): Öffnung der Hochschulen für ältere Erwachsene. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1988, S. 59-69
- Erwachsenenbildung in den Anfängen der Weimarer Republik. In: Heinz-Hermann Schepp u.a.: Zum Demokratieverständnis der „Neuen Richtung“. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1988, S. 48-51
- Kulturelle Bildungsarbeit der Volkshochschule. In: Deutscher Kulturrat (Hrsg.): Konzeption Kulturelle Bildung. Bonn 1988, S. 168-170
- Lebenslanges Lernen – informelle oder institutionelle Weiterbildung. In: Deutsche Akademie für Landesplanung. Hamburg 1988, S. 95-102
- Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Wiltrud Gieseke u.a.: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1988, S. 28-75
- Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Thesen und Antithesen. In: Erhard Schlutz/Horst Siebert (Hrsg.): Ende der Professionalisierung. Bremen: Universität 1988, S. 25-39
- Volkshochschulen 1927. In: Ute Günther: Zur Lokalgeschichte der Volkshochschulen. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1988, S. 71-78
- Vorwort. In: Werner Kremp: Republikanische Erziehung. Aachen: Alano Verlag 1988, S. 3-7
- Weiterbildung als Ort neuer Allgemeinbildung. In: Heidrun Slama (Hrsg.): Allgemeinbildung. Vierteljahresschrift für Unterrichtspraxis und Lehrerfortbildung, Sonderheft 5. Rinteln: Merkur Verlag 1988, S. 82-85
- Zusammenfassender Schlußbericht aus den Arbeitsgruppen. In: BMBW (Hrsg.): Wechselseitiges Lernen. Bonn 1988
- Rückkoppelung wichtig. In: Deutscher Industrie-und Handelstag (Hrsg.): Zukunft durch Weiterbildung. Bonn: DIHT 1988, S. 51 ff.
- Wissenschaftsdidaktik für Nicht-Experten. In: Karlheinz Rebel (Hrsg.): Wissenstransfer in der Weiterbildung. Weinheim: Beltz-Verlag 1989, S. 148-165
- Die Entdeckung der Deutungen für die Bildung Erwachsener. In: Erika M. Hoerning/Hans Tietgens (Hrsg): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1989, S. 76-83
- Kann die Lehrerfortbildung von der Erwachsenenbildung lernen? In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.): Lehrer lernen. Dillingen 1989, S. 335-363

- Lesekultur – unzeitgemäß? Die verlorene Wahrnehmung der Ausdruckswelt. In: Sigrid Nolda/Hans Tietgens u.a.: Literatur in der Mediengesellschaft. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1989, S. 22-33
- Von den Schlüsselqualifikationen zur Erschließungskompetenz. In: Hans-Joachim Petsch/Hans Tietgens: Allgemeinbildung und Computer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1989, S. 34-43
- Vorwort zu: Charles A. Wedemeyer u.a.: Lernen durch die Hintertür. Neue Lernformen in der Lebensspanne. Weinheim u.a.: Beltz-Verlag ²1989, S. 25-28
- Das Bildungsangebot der Volkshochschulen. Offenheit und Vielfalt. In: Volker Otto u.a.: Volkshochschule – das kommunale Weiterbildungszentrum. Bonn: DVV 1990, S. 59-67
- Erwachsenenpädagogische Überlegungen zur Wiederbegegnung. In: Gerhard Strunk u.a.: Wiederbegegnung. Herausforderungen an die Politische Bildung. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1990, S. 71-84
- Erwartungen an Erwachsenenbildungsforschung. In: Jochen Kade u.a.: Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1990, S. 56-63
- Perspektiven zur Lage der Politischen Bildung Erwachsener. In: Ulrich Sarcinelli u.a.: Politikvermittlung und Politische Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1990, S. 87-103
- Studium – Profession – Beruf und Berufung. In: Gerhard Strunk u.a. (Hrsg.): Mündigkeit der Christen – Zukunft der Kirche. Festschrift für Gottfried Buttler. Darmstadt: Bogen Verlag 1990, S. 169-177
- Ein Blick der Erwachsenenbildung auf die Biographieforschung. In: Erika M. Hoerning u.a.: Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1991, S. 206-223
- Die ethische Komponente der Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Wiltrud Gieseke u.a. (Hrsg.): Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Kassel: GhK 1991, S. 107-114
- Zu Schwierigkeiten und Nutzen der Erwachsenenbildungsforschung. In: Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung (Hrsg.): Erwachsenenbildungs-Forschung. Bremen: IfEB 1991, S. 10-16
- Zur Integration von kultureller Bildung und politischer Bildung. In: Martha Friedenthal-Haase u.a. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Kontext. Günther Dohmen zum 65. Geburtstag. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1991, S. 335-345
- Bildung für Ältere an der Volkshochschule. In: Fred Karl u.a. (Hrsg.): Bildung und Freizeit im Alter. Bern u.a.: Huber Verlag 1992, S. 55-72
- Die Politik, die Moral und das Volk. In: Ekkehard Nuissl u.a.: Verunsicherungen in der Politischen Bildung. Bad Heilbrunn 1992, S. 179-195
- Wahrnehmung ist Bestandteil von Lernen. In: Ekkehard Nuissl (Hrsg.): Person und Sache. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1992, S. 186-215

- Wiederbegegnungen. In: Volker Otto (Hrsg.): Offene Volkshochschule – neue Herausforderungen. Bonn: DVV 1993, S. 63-66
- Zum Vermittlungsprozeß zwischen Altersforschung und Erwachsenenbildung. In: Winfried Saup u.a.: Bildung für ein konstruktives Altern. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1992, S. 11-36
- Zur Verarbeitung lebensgeschichtlicher Erfahrung. In: Erhard Schlutz u.a.: Perspektiven zur Bildung Älterer. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1992, S. 80-93
- Aufklärung in Kontexten. In: Heinrich Bauersfeld u.a. (Hrsg.): Bildung und Aufklärung. Münster u.a.: Waxmann Verlag 1993, S. 271-286
- Das Desinteresse an den mittleren Lagen. In: Harry Friebel u.a.: Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1993, S. 149-159
- Erwachsenenbildung der DDR in der Perspektive des erzählenden Rückblicks. In: Klaus Meisel u.a.: Erwachsenenbildung in den neuen Ländern. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1993, S. 11-26
- Affirmation und Kritik – heute gedacht. In: Andreas Fischer u.a. (Hrsg.): In Bewegung – Dimensionen der Veränderung von Aus- und Weiterbildung. Bielefeld: AUE 1994, S. 3-11
- Biographisches Lernen. In: Sylvia Kade (Hrsg.): Individualisierung und Älterwerden. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1994, S. 159-168
- Lebenslauforientierung als handlungsleitendes Konzept für die Erwachsenenbildung. In: Werner Wiater (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lebenslauf. München: Voegel Verlag 1994, S. 39-41
- Politikvermittlung als Ansatz und Thema politischer Bildung. In: Karin Derichs-Kunstmann u.a. (Hrsg.): Perspektiven und Probleme der Erwachsenenbildung in den Neuen Bundesländern. Beiheft zum REPORT 1994. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1994, S. 55-60
- Anmahnung und Erinnerung. In: Klaus-Peter Hufer (Hrsg.): Politische Bildung in Bewegung. Schwalbach: Wochenschau Verlag 1995, S. 197-205
- 75 Jahre Volkshochschule. In: Ekkehard Nuissl (Hrsg.): Mit demokratischem Auftrag. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1995, S. 61-105
- Kommentare zur Wiederbegegnung. In: Felicitas von Küchler (Hrsg.): Umbruch und Aufbruch. Frankfurt/M.: DIE 1995, S. 196-212
- Die Relevanz Theodor Geigers für Konzepte politischer Bildung. In: Siegfried Bachmann (Hrsg.): Theodor Geiger – Soziologe in einer Zeit zwischen Pathos und Nüchternheit. Berlin: Verlag Duncker und Humblot 1995, S. 301-315
- Zum Stand der Theoriediskussion. In: Karin Derichs-Kunstmann u.a. (Hrsg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Beiheft zum REPORT 1995. Frankfurt/M.: DIE 1995, S. 181-189

- Der Stellenwert von Wissensformen in der Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Sigrid Nolda (Hrsg.): *Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1996, S. 31-64
- Das Dialogische in der Fernstudiendidaktik. In: Martha Bergler (Hrsg.): *Didaktik des Fernstudiums aus erwachsenenpädagogischer Sicht*. Tübingen: DIFF 1996, S. 88-90
- Was wird aus der ethischen Dimension der Erwachsenenbildung? In: Klaus Ahlheim/Walter Bender (Hrsg.): *Lernziel Konkurrenz? Festschrift für Gerhard Strunk*. Opladen: Verlag Leske und Budrich 1996, S. 49-58
- Zur Unvereinbarkeit von Marktorientierung und Wertorientierung. In: *Loccumer Protokolle Nr. 18: Bildung als umstrittener Markt*. Loccum 1996

Aufsätze in Zeitschriften

- Die Verteidigung der Demokratie. Ein Beitrag zur Psychologie des Faschismus. In *Gewerkschaftliche Monatshefte* 4(1953), 3, S. 138-141
- 16. Grundkurs vom 20.09.-20.10.1954. In: *Hustedt-Brief* (1954), S. 9 f.
- Die Hochschule in der modernen Gesellschaft. In: *Die Neue Gesellschaft* 1(1954), 2, S. 28-36
- Zur Lage der Junglehrer. In: *Gewerkschaftliche Monatshefte* 5(1954), 2, S. 100-104
- Das faule Auge – Warum gewisse Filme so wenig gefallen. In: *Hustedt-Brief* (Frühjahr 1955), S. 10 ff.
- Gesamtdeutsche Aufgabe. In: *Hustedt-Brief* (Herbst/Winter 1955), S. 13-16
- Gesamtdeutsches Bewußtsein als Bildungsaufgabe. In: *Kulturarbeit* 7(1955), 11, S. 209-211
- Rückblick auf den Halbjahreskurs. In: *Hustedt-Brief* (Sommer 1955), S. 2-6
- Wir lesen noch – aber wie. In: *Hustedt-Brief* (Winter 1954-1955), S. 10 ff.
- Arbeiterbildung heute. In: *Die Neue Gesellschaft* 3(1956), 6, S. 418-424
- Jugendbildung in der Volkshochschule. In: *Kulturarbeit* 8(1956), 9, S. 177-178
- Empirische Sozialforschung und Politische Bildung. In: *Gesellschaft – Staat – Erziehung* 2(1957), 2, S. 54-64
- Heimat, Blut und bunte Bänder. In: *Die Neue Gesellschaft* 4(1957), 2, S. 136-138
- Mehr Freizeit – Chance der Erwachsenenbildung? In: *Kulturarbeit* 8(1957), 12, S. 237-239
- Jugend, Politik und politische Bildung. In: *Deutsche Jugend* 6(1958), 6, S. 260-265
- Psychologische Voraussetzungen politischer Bildung. In: *VHSiW* 10(1958), 9/10, S. 220-224

- Skeptische Generation und Politische Bildung. In: Gesellschaft – Staat – Erziehung 3(1958), 5, S. 215-222
- Unbewältigte Vergangenheit. Auseinandersetzung mit der Zeitgeschichte als Aufgabe der Erwachsenenbildung. In: Kulturarbeit 10(1958), 4, S. 73-76
- Gedanken zu einer Studienreform. In: Die Neue Gesellschaft 6(1959), 3, S. 197-204
- Das Gesellschaftsbild des jungen Arbeiters. In: Gewerkschaftliche Monatshefte 10(1959), 3, S. 129-135
- Probleme der politischen Bildung der Jugend außerhalb von Schulen und Verbänden. In: Kulturarbeit 11(1959), 2, S. 21-25
- Zwischen 15 und 25: Die Heranwachsenden. In: Deutsche Jugend 8(1959), 8, S. 362-367
- Jugendreferentenkonferenzen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. In: VHSiW 11(1959/60), 1/2, S. 55-57
- Falsche Ansätze in der politischen Bildung. In: Gesellschaft – Staat – Erziehung 5(1960), 7, S. 296-307. Abgedruckt in: Heinrich Schneider (Hrsg.): Politische Bildung in der Schule – Band 1. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1975, S. 145-163
- Die gesellschaftliche Wirklichkeit unserer Zeit. In: Einsichten – Ansichten 3(1960), 7, S. 29-34
- Hakenkreuze und politische Bildung. Aus den Erfahrungen der Jugendreferenten. In: VHSiW 12(1960), 1, S. 12-14
- Mitarbeiterfortbildung und Nachwuchsförderung für die Volkshochschulen. In: Blätter für Erwachsenenbildung in Schleswig-Holstein (1960), 41/42, S. 18-21
- Nationalsozialismus und politische Bildung. In: Die Neue Gesellschaft 7(1960), 5, S. 346-350
- Das Verhältnis des Erziehers zur Geschichte. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (1960), 12, S. 743-750
- Zum Selbstverständnis des Politischen Erziehers. In: Berliner Arbeitsblätter (1960), 13, S. 37-58
- Aktualität – Kontinuität. Die Auseinandersetzung mit den Entwicklungsländern im Programm der Volkshochschulen. In: Kulturarbeit 13(1961), 4, S. 73-79
- Entwicklungsländer als Thema politischer Bildung in der Volkshochschule. In: Berliner Arbeitsblätter für die deutsche Volkshochschule (1961), 18, S. 105-122. Abgedruckt in: Offene Welt (1969), 99/199, S. 256-271
- Erwachsenenbildung im Blickfeld der Forschung. In: VHSiW 13(1961), 4, S. 187-189. Abgedruckt in: Bert Donnepf (Hrsg.): 25 Jahre Erwachsenenbildung im Spiegel einer Zeitschrift. Braunschweig: Westermann Verlag 1974, S. 81-88

- Nachwuchsförderung für die Erwachsenenbildung. In: Kulturarbeit 13(1961), 12, S. 229-232
- Schwierigkeiten und Möglichkeiten politischer Bildung. In: Deutsche Jugend 9(1961), 9, S. 399-405
- Widerstand gegen Reformen – Anpassung ans Gegenwärtige. Zu den soziologischen Bedenken gegen pädagogische Planung. In: Gesellschaft – Staat – Erziehung 6(1961), 6, S. 251-262
- Arbeit mit dem Buch. In: VHSiW 14(1962), 2, S. 73
- Auftrag, Wesen und Stellung der Volkshochschulen in Österreich. In: Beilage 3 zu VHSiW 14(1962), 4, S. 3-6
- Ausbildung für hauptberufliche Leiter und Mitarbeiter. In: HessBl 12(1962), 6, S. 456-461
- Beruf und Bildung (Einleitung). Bericht über die Arbeitstagung am 30. und 31. Oktober 1961 in Ingelheim. In: Beilage 1 zu VHSiW 14(1962), 1, S. 3
- Eine Entgegnung und etwas mehr. In: VHSiW 14(1962), 6, S. 316-318
- Die Universitätsmitarbeit in der Erwachsenenbildung. In: das forum 2(1962), 2, S. 15-16
- Volksbildungs- und Jugendarbeit in Schweden. In: Beilage 3 zu VHSiW 14(1962), 4, S. 13-17
- Die Volkshochschule in der Weimarer Republik. Zum 25. Todestag von Alfred Mann. In: VHSiW 14(1962), 3, S. 135-136
- Warum hauptberufliche Mitarbeiter? In: VHSiW 14(1962), 5, S. 255-258
- Die Struktur der Kreis-Volkshochschulen. In: VHSiW 15(1963), 2, S. 81-82
- Erfahrungen und Konsequenzen. In: Beilage 3 (Politische Bildung als Auftrag und Aufgabe der Jugendreferenten des DVV) zu VHSiW 15(1963), 1, S. 13-17
- Folgerungen für die Zukunft der Politischen Bildung. In: Beilage 3 (Politische Bildung als Auftrag und Aufgabe der Jugendreferenten des DVV) zu VHSiW 15(1963), 1, S. 18-19
- Kunst und Gesellschaft. In: Der Bogen 5(1963), 32/33, S. 1-2
- Motive, Planung, Rahmen der Verwirklichung. In: Beilage 3 (Politische Bildung als Auftrag und Aufgabe der Jugendreferenten des DVV) zu VHSiW 15(1963), 1, S. 3-4
- Verwirrung der Begriffe. In: Gesellschaft – Staat – Erziehung 8(1963), 1, S. 56-57
- Zukunftsaspekte der Demokratisierung. In: Die Neue Gesellschaft 19(1963), 1, S. 8-16
- Zur Eigenständigkeit einer Volkshochschul-Methodik. In: HessBl 13(1963), 4, S. 270-278
- Bildungsvorstellungen und Gesellschaftsbild. In: VHSiW 16(1964), 2, S. 59-61

- Didaktische und methodische Probleme der Volkshochschul-Arbeit im Spiegel der Besprechungen. In: Beilage 3 zu VHSiW 16(1964), 3, S. 25-31
- Förderung der Erwachsenenbildung durch die Landkreise. In: Der Landkreis 34(1964), 12, S. 436
- Laienbildung und Deutsche Schule. In: VHSiW 16(1964), 4, S. 200-201
- Schwierigkeiten für den Industriearbeiter in der Volkshochschule. In: das forum 4(1964), 2, S. 68-69
- Die Struktur des Wissensangebots. In: Beilage 3 (Arbeit mit dem Buch. Das Taschenbuch in der Erwachsenenbildung) zu VHSiW 16(1964), 3, S. 14-16
- Universität als Erwachsenenbildung. Zum Tode Arnold Bergsträssers. In: VHSiW 16(1964), 2, S. 68-69
- Zukunftsaspekte der Erwachsenenbildung. In: Neue Sammlung 4(1964), 2, S. 148-163
- Zum Verhältnis von Jugend- und Erwachsenenbildung. In: VHSiW 16(1964), 6, S. 304-306
- Zur Ausbildung hauptberuflicher Mitarbeiter in den Volkshochschulen. In: Kulturarbeit 16(1964), 12, S. 232-236
- Altersspezifische Probleme bei der politischen Bildung. In: Beilage 1 zu VHSiW 17(1965), 4, S. 12-14
- Die Entwicklung der Arbeitspläne 1948-1963. In: Beilage 1 zu VHSiW 17(1965), 1, S. 5-16
- Jugendarbeit als Jugendbildung. In Deutsche Jugend (1965), 3, S. 109-114
- Lernen als soziale Interaktion. In: VHSiW 17(1965), 4, S. 245-249
- Literatur, Kunst und Musik in den Arbeitsplänen der Volkshochschulen. In: Beilage 1 zu VHSiW 17(1965), 1, S. 26-32
- Die Organisationsform der Erwachsenenbildung auf dem Lande. In: Beilage 2 zu VHSiW 17(1965), 2, S. 5 ff.
- Studienprogramme der Volkshochschulen. In: das forum 5(1965), 3, S. 9-21
- Zum Aufgabenverständnis der Erwachsenenbildung. In: Pädagogische Rundschau 19(1965), 10, S. 669-686. Abgedruckt in: Hans Tietgens (Hrsg.): Bilanz und Perspektive. Braunschweig: Westermann Verlag 1968, S. 185-210
- Zur Ausbildung hauptberuflicher Mitarbeiter in der Volkshochschule. In: VHSiW 17(1965), 1, S. 8-12
- Zur Terminologie der Erwachsenenbildung. In: VHSiW 17(1965), 5, S. 291-297
- Bildungserwartungen und Bildungsangebot. In: Die Mitarbeit 15(1966), 5, S. 443-453
- IV. Deutscher VHS-Tag. In: VHSiW 18(1966), 5, S. 241

- Studium für die Erwachsenenbildung. In: VHSiW 18(1966), 3, S. 152-155
- Volkshochschule und Öffentliche Bücherei. In: Kulturarbeit 18(1966), 6, S. 113-118
- Wandlung der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7(1966), 2, S. 144-158
- Zur Didaktik politischer Bildung. In: VHSiW 18(1966), 2, S. 77-79
- Der Bochumer Plan und die Studienprogramme. In: VHSiW 19(1967), 1, S. 12-15
- Korrespondenz-Unterricht und Volkshochschule. In: VHSiW 19(1967), 5, S. 215-217
- Politische Bildung und Fernsehen. In: aus politik und zeitgeschichte (1967), B 26, S. 3-39
- Volkshochschule und außerschulische Bildungswege. In: Kulturarbeit 19(1967), 4, S. 71-76
- Volkshochschuleigene Bildungswege. In: VHS-Korrespondenz/Erwachsenenbildung in Schleswig-Holstein 2(1967), 1/2, S. 16-21
- Einst „Insel“ – künftig „Tankstelle“? Zu den kommenden Aufgaben der Heimvolkshochschule. In: eb berichte + informationen der erwachsenenbildung in niedersachsen 2(1968), 2, S. 65-67
- Erwachsenenbildung und Bildungsplanung. In: VHS-Korrespondenz/Erwachsenenbildung in Schleswig-Holstein 3(1968), 1, S. 41-52
- Kritik an und in der politischen Bildung. In: VHSiW 20(1968), 1, S. 23-25
- Vorüberlegungen zur Methodik politischer Bildung. In: Die Neue Gesellschaft 15(1968), 1, S. 19-29
- Zukunftsperspektiven der Volkshochschule. In: Bildung und Politik 4(1968), 8/9, S. 168-170
- Zur Wirkung des Fernsehens. In: Volkshochschule (Schweiz) (1968), 2, S. 41-53
- Erwachsenenbildung und Massenmedien. In: Dhauner Echo (1969), 32, S. 3-5
- Kontaktstudium als Aufgabe der Volkshochschule. In: VHSiW 21(1969), 3, S. 101-103
- Konvention – Freiheit – Toleranz. Erziehung zum Umgang in einer veränderten Gesellschaft. In: Deutsche Jugend 17(1969), 3, S. 124-131
- Politische Bildung und Bildungspolitik. In: VHSiW 21(1969), 2, S. 59-60
- Überlegungen zur Mitarbeiterfortbildung. In: VHSiW 21(1969), 2, S. 68-70. Abgedruckt in: Bert Donnepp (Hrsg.): 25 Jahre Erwachsenenbildung im Spiegel einer Zeitschrift. Braunschweig: Westermann Verlag 1974, S. 197-202
- Wirkungskontrolle in der Erwachsenenbildung. In: HessBl 19(1969), 4, S. 327-340
- Audio-visuelle Bildungsmittel in der Erwachsenenbildung. In: Aula (1971), 3, S. 214-216

- Bildungsmöglichkeiten für ältere Menschen. In: Die Innere Mission 61(1971), 1, S. 10-16
- Bildungsurlaub im Rahmen der Bildungsplanung. In: HessBl 21(1971), 3, S. 172-183
- Erwachsenenbildung und Erziehungswissenschaft. In: VHSiW 23(1971), 5, S. 200-201
- Der Strukturplan, die Volkshochschule und die Zukunft der Weiterbildung. In: VHS-Korrespondenz/Erwachsenenbildung in Schleswig-Holstein 6(1971), 3/4, S. 2-4
- Der Beitrag der Erwachsenenbildung zur gesellschaftlichen Emanzipation. In: Erwachsenenbildung in Österreich 23(1972), 5, S. 225-232. Abgedruckt in: Horst Siebert (Hrsg.): Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann Verlag 1977, S. 122-131
- Sind Weiterbildungsverzeichnisse sinnvoll? Zu einem Teilaspekt der Bildungsberatung. In: VHSiW 24(1972), 6, S. 254-256
- Anmerkungen zu einem Weiterbildungs-Konzept. In: Neue Sammlung 13(1973), 3, S. 284-294
- Das KGSt-Gutachten „Volkshochschule“. Anmerkungen zu seinem Entstehungsprozeß. In: VHSiW 25(1973), 5, S. 199-201
- Neue Initiativen der Hochschulen. Der Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung. In: VHSiW 25(1973), 4, S. 162-164
- Politische Bildung in der Volkshochschule. Rückgang des Angebots – warum? In: VHSiW 25(1973), 1, S. 5-8
- Wirklich Lernziele – nicht Lernziele. In: Lernzielorientierter Unterricht (1973), 4, S. 4-6
- Das Zertifikatsprogramm der Volkshochschule. In: VHS-Korrespondenz/Erwachsenenbildung in Schleswig-Holstein 8(1973), 2, S. 36-44
- Industriearbeiter und Volkshochschule. In: Die Österreichische Volkshochschule (1974), 93, S. 2-5
- Auf der Suche nach einem Konsens. Zur Entstehung der „20 Thesen“. In: VHSiW 27(1975), 1, S. 30-32
- Intentionen und Inhalte des Volkshochschulangebots. In: Erwachsenenbildung 21(1975), 3, S. 114-119. Abgedruckt in: Franz Henrich (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der pluralen Gesellschaft. Düsseldorf: Patmos Verlag 1978, S. 51-56
- Orientierungsgesichtspunkte zur Weiterbildungsdiskussion. In: Neue Sammlung 15(1975), Sonderheft 7, S. 45-68
- Thesen zur „Einheit beruflicher und allgemeiner Bildung“ aus der Sicht der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Neue Sammlung 15(1975), 2, S. 155-164. Abgedruckt in: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Berufsbildung zwischen Pädagogik und Politik. Ravensburg: Otto Maier Verlag 1976, S. 240-249

- Wie Erwachsene lernen. In: Unterrichtswissenschaft 3(1975), 3, S. 39-51
- Bildungsurlaub im Rahmen der Bildungsplanung. In: HessBl 26(1976), 4, S. 404-416
- Veränderungen im Angebot der Volkshochschulen. In: VHSiW 28(1976), 4, S. 150-153
- Zum Berufsbild der Mitarbeiter an Volkshochschulen. In: HessBl 26(1976), 2, S. 99-107
- Zur Funktion der Fremdsprachenvermittlung in der Volkshochschule. In: Zielsprache Französisch (1976), 1, S. 1-7
- Adressatenorientierung der Erwachsenenbildung. In: HessBl 27(1977), 4, S. 283-289
- Anmerkungen zu dem Aufsatz von H.G. Pöhlmann über die „Abhebungskriterien der EB“. In: Informationspapier der Studienstelle der DEAE (1977), 16, S. 7-10
- Der Beitrag der Volkshochschulen zur Weiterbildung im beruflichen Bereich. In: Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holsteins (Hrsg.): Arbeitsblatt (1977), 21, S. 35-50
- Minderheitenprogramme an Volkshochschulen. In: VHSiW 29(1977), 4, S. 155-157
- Das Volkshochschul-Angebot in der Diskussion. In: VHSiW 29(1977), 1, S. 3-8
- Politische Bildung – politischer Stil und das Angebot der Volkshochschulen. In: HessBl 28(1978), 4, S. 256-262
- Volkshochschule und Universität. Perspektiven des Zusammenwirkens. In: Die Deutsche Universitätszeitung (1978), 24, S. 756
- Zum Verhältnis von Jugend- und Erwachsenenbildung. In: VHSiW 30(1978), 1, S. 4-6
- Zur Bedeutung der Fortbildung von Kursleitern. In: Zielsprache Französisch (1978), 4, S. 149-155
- Bildung und Lernen in der Volkshochschule. In: VHSiW 31(1979), 3, S. 118-120
- Politische Bildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Stellungnahme zu dem Beitrag von Klaus-Peter Hufer (S. 3-19 dieses Heftes). In: aus politik und zeitgeschichte (1979), B 19, S. 20-33
- Studiengänge und Berufseinführung aus der Sicht der Volkshochschulen. In: VHSiW 31(1979), 1, S. 8-11
- Die Volkshochschulen und ihr hauptberufliches Personal. Anmerkungen zu einer bedarfsgerechten Erwachsenenbildungsarbeit. (Mit Angela Venth.) In: Das Rathaus 32(1979), 1, S. 8-10
- Der Wandel des Legitimationsbegriffs und die Erwachsenenbildung. In: HessBl 29(1979), 1, S. 9-13

- Erwachsenenbildung und Hochschule. In: Aktuelle Gerontologie 10(1980), 8, S. 379-382
- Menschliche Zukunft – Aufgabe der Erwachsenenbildung. In: HessBl 30(1980), 4, S. 331-336
- Zum Thema: Perspektiven der Erwachsenenbildung und der Volkshochschule. In: HessBl 30(1980), 4, S. 297-299
- Fragen des VII. Deutschen Volkshochschul-Tages. In: VHSiW 33(1981), 5, S. 365-368
- Chancen und Grenzen der Hauptberuflichkeit. In: Zielsprache Französisch 13(1981), 4, S. 200-201
- Die Pädagogische Arbeitsstelle des DVV. In: VHSiW 33(1981), 4, S. 292-295
- Stellenwert und Praxis des Fremdsprachenunterrichts in der Erwachsenenbildung. In: Zielsprache Französisch 13(1981), 4, S. 161-166
- Wissenschaftliche Dienstleistungen der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV. In: HessBl 31(1981), 4, S. 303-308
- Erwachsenenbildung im Zeichen der Technologiefreundlichkeit. In: Lernzielorientierter Unterricht (1982), 1, S. 1-11
- Gespräch (mit Bernt Donnepp). In: VHSiW 34(1982), 2, S. 49-51
- Jugend – Zukunft – Bildung. In: VHSiW 34(1982), 3, S. 116-119
- Das Konzept des Zertifikatsprogramms. In: Zielsprache Französisch 14(1982), 1, S. 11-18
- Zum Sparen und zur Funktion des VHS-Tages. In: VHSiW 34(1982), 1, S. 11-13
- Erwachsenenbildung für ein Erwachsenwerden. In: Psychosozial (1983), 17, S. 165-174
- ‚Freizeitgesellschaft‘ als Herausforderung der Weiterbildung. In: HessBl 33(1983), 2, S. 96-103
- Institutionelle Strukturen der Erwachsenenbildung. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 31(1983), 2, S. 98-107
- Zur Psychologie der Lebensspanne. In: HessBl 33(1983), 4, S. 263-269
- Aktualität unter dem Horizont der Kontinuität. In: VHSiW 36(1984), 3, S. 134-137
- Anforderungen an die Politische Bildung. In: Außerschulische Bildung (1984), 2, S. B3-B9
- Aufgaben der Erwachsenenbildung in einer veränderten Arbeits- und Lebenssituation. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (1984), 13, S. 25-30
- Perspektiven einer Weiterbildungsforschung. In: Unterrichtswissenschaft 12(1984), 2, S. 135-137

- Prüfungen an Volkshochschulen. In: VHSiW 36(1984), 5, S. 243-246
- Zum Aufgabenverständnis beruflicher Weiterbildung in der Volkshochschule. In: HessBl 34(1984), 1, S. 33-42
- Erwartungen der Erwachsenenbildung an die Hochschulen. In: das forum (1985), 4, S. 7-8
- Gemeinsames Arbeitstreffen. In: VHSiW 37(1985), 3, S. 157-158
- Jahrestagung 1985 der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (1985), 16, S. 95-101
- Mehr Freizeit – mehr freie Zeit für die Weiterbildung? In: Zeitschrift für Weiterbildung in Rheinland-Pfalz 10(1985), 4, S. 8-9
- Mitarbeiterfortbildung als Problem der Erwachsenenbildung. In: Pädagogische Rundschau 39(1985), 2, S. 171-185
- Personal in der Weiterbildung muß verdoppelt werden. Neues Haus für die Volkshochschule in Soest. In: Informationen Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen (1985), 8, S. 8-10
- Rückblick. In: Lernzielorientierter Unterricht (1985) Sonderheft, S. 1-3
- Zur Zukunft eines Studiums der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 31(1985), 5, S. 597-612
- Aachen: Jahrestagung 1985 der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE (Mit Horst Siebert.) In: AUE Informationsdienst Hochschule und Weiterbildung (1986), 1, S. 28-29
- Berufseinführung und Mitarbeiterfortbildung. In: VHSiW 38(1986), 4, S. 243-246
- Dienstleistungsinstitut im Spannungsfeld. Pädagogische Arbeitsstelle. In: das forum (1986), 4, S. 17-20
- Gegenwartsaufgaben der Erwachsenenbildung: technische Entwicklung und menschliche Gestaltung. In: VHSiW 38(1986), 5, S. 319-322
- Politische Kultur und politisches Lernen. In: Forum Politische Bildung (1986), 2, S. 3-14
- Zur Evaluation des Selbststudienmaterials der Pädagogischen Arbeitsstelle. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (1986), 17, S. 102-111
- 30 Jahre PAS. In: VHSiW 39(1987), 5, S. 223-226
- Alphabetisierung als Aufgabe der Volkshochschulen. In: Federlesen (1987), 1, S. 2-5
- Anmerkungen zum Image der Volkshochschulen. In: das forum (1987), 3, S. 2-7
- Berufliche und allgemeine Bildung. Spannungen und Zusammenhänge. In: Erwachsenenbildung 33(1987), 2, S. 74-77
- Qualifizierungsbedarf und Bildungsanspruch. In: Botschaft und Dienst 38(1987), 6, S. 38-43

- Vorzeigetage – Reflexive Wende. In: VHSiW 39(1987), 1, S. 37-39
- Zum Umgang mit Umfragen. In: VHSiW 39(1987), 6, S. 295-297
- Zur Lage der außerschulischen Politischen Bildung. In: Gegenwartskunde 36(1987), 4, S. 433-443
- Gefragt sind kompetente Vermittler. In: Das Parlament (1988), 3
- Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: HessBl 38(1988), 2, S. 87-94
- Zukunftsperspektiven großstädtischer Volkshochschulen. In: VHSiW 40(1988), 6, S. 301-303
- Außerschulische Politische Bildung und Weiterbildungspolitik. In: Außerschulische Bildung (1989), 4, S. 353-356
- Kulturelle Bildung an Volkshochschulen. In: REPORT (1989), 23, S. 64-70
- Professionalität als Orientierungskriterium für Wissenschaft und Berufspraxis aus der Sicht der Erwachsenenbildung. In: BAG-Mitteilungen 12(1989), 35, S. 7-17
- Anmerkungen zur neuen Hauptberuflichkeit. In: Volkshochschule 42(1990), 3, S. 7-8
- Bildung im Zwielficht. In: das forum (1990), 3, S. 2-5
- Geschichte und aktuelle Diskussion des Begriffs „Schlüsselqualifikationen“. In: Erwachsenenbildung 36(1990), 4, S. 149-152
- Heimvolkshochschule als Zukunft? In: HessBl 40(1990), 3, S. 246-250
- Studium und Fortbildung für die Professionalität. In: HessBl 40(1990), 4, S. 313-318
- Erwachsenenbildung als Antwort auf Krisen der Gesellschaft. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 39(1991), 1, S. 60-69
- Forschungsinnovationen und Trainingsinterventionen. In: REPORT (1991), 27, S. 73-76
- Historische Varianten der Zurückhaltung gegenüber Bildungsangeboten für Erwachsene. In: REPORT (1991), 28, S. 11-18
- Die Tendenz zur Eile und das Lernen der Geduld. In: Facetten (1991), 4, S. 3-4
- Umgang mit der Kunst in der Volkshochschule. In: Volkshochschule 43(1991), 1, S. 22-23
- Widerstand gegen Bildung im Licht der Statistik. In: REPORT (1991), 28, S. 71-74
- Anpassung und Widerstand: Varianten zu einem alten Thema. In: Nachrichtendienst DEAE (1992), 6, S. 10-12
- Arbeiterbildung im Widerstreit. In: das forum (1992), 4, S. 2-7
- Auf der Suche nach differenzierbarem Konsens. In: HessBl 42(1992), 3, S. 282-284

- Kommunikationsdichte und methodische Beweglichkeit. In: Außerschulische Bildung (1992), 1, S. 11-13
- Zertifikate als Lernhilfen und Leistungsnachweise. In: GdWZ 3(1992), 1, S. 40-44
- Der Begriff der Lebenswelt im Kontext der Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung 39(1993), 2, S. 59-62, 100
- Blicke auf die Geschichte. In: REPORT(1993), 31, S. 109-110
- Datenbanken und Bildungsberatung. In: Volkshochschule 45(1993), 2, S. 9
- Das gestörte Verhältnis der Erwachsenenbildung zu ihrer Geschichte. In: REPORT (1993), 31, S. 65-69
- Technopol – Hindernis und Ansatz für Politische Bildung. In: Volkshochschule 45(1993), 5, S. 30-31
- Umgangshilfe als Lebenshilfe. In: Volkshochschule 45(1993), 1, S. 8-9
- Unabhängig vom Markt: Öffentliche Verantwortung und Pädagogische Autonomie. In: Volkshochschulen in Berlin (1993), 1, S. 3-4
- Was sind die Maßstäbe für Bildungswirkung? In: GdWZ 4(1993), 4, S. 219-220
- Zum Angebotsprofil der Volkshochschulen. In: HessBl 43(1993), 4, S. 295-300
- Zum Reflexionsgang katholischer Erwachsenenbildung. In: REPORT (1993), 32, S. 118-121
- Armut und Bildung unter historischem Aspekt. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1(1994), 1, S. 33
- Bemühen um die Bildung Älterer. In: REPORT (1994), 33, S. 185-188
- Kultur Ost-West – Probleme des Vergleichens. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1(1994), 2, S. 38-39
- Medienverbund – Erwartung und Erfahrung. In: HessBl 44(1994), 1, S. 44-49
- Umgang mit der Kultur in einer vermarkteten Gesellschaft. In: HessBl 44(1994), 3, S. 214-221
- Vom Integrativen zum Interdisziplinären – oder? In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1(1994), 4, S. 38
- Was seit eh und je politische Bildung behindert. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1(1994), 3, S. 35
- Auch der Film – eine Medienwelt. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2(1995), 3, S. 38
- Einheit in der Mannigfaltigkeit. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2(1995), 4, S. 39
- Ein Halbjahrhundert unter dem Aspekt politischer Erwachsenenbildung. In: Außerschulische Bildung (1995), 1, S. 10-13

- Die handfeste und die strukturelle Gewalt. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2(1995), 1, S. 36
- Nachdenken über das Lesen. In: HessBl 45(1995), 3, S. 233-241
- Nicht der Arbeiter, die Sprache ist das Problem. In: REPORT (1995), 35, S. 11-16
- Wirtschaftlichkeit und Bildungsverständnis. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2(1995), 2, S. 38
- Deklarationen und die Wirklichkeit. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 3(1996), 1, S. 42
- Erinnerung an gar nicht so alte Leitsätze über die öffentliche Verantwortung für die Erwachsenenbildung. In: eb berichte + informationen der erwachsenenbildung in niedersachsen 28(1996), 59, S. 1 ff.
- Freiwilligkeit – ein reichlich fragwürdiger Begriff. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 3(1996), 4, S. 44
- Über Sprachenlernen die Sprache nicht vergessen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 3(1996), 3, S. 41
- Unterschiedliche Gewichtung der Altersgruppen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 3(1996), 2, S. 39

Beiträge für Lexika und Handbücher

- Audio-visuelle Bildungsmittel in der Erwachsenenbildung. In: Heribert Heinrichs (Hrsg.): Lexikon der audio-visuellen Bildungsmittel. München: Kösel Verlag 1971, S. 20-22
- Bildungsurlaub. In: Gerhard Wehle (Hrsg.): Pädagogik aktuell, Band 2. München: Kösel Verlag 1973, S. 48-49
- Erwachsenenbildung. In: Gerhard Wehle (Hrsg.): Pädagogik aktuell, Band 1. München: Kösel Verlag 1973, S. 53-54
- Lebenslanges Lernen. In: Gerhard Wehle (Hrsg.): Pädagogik aktuell, Band 2. München: Kösel Verlag 1973, S. 105-106
- Volkshochschule. In: Gerhard Wehle (Hrsg.): Pädagogik aktuell, Band 2. München: Kösel Verlag 1973, S. 187-190
- Literatur in der Erwachsenenbildung. In: Ingeborg Wirth (Hrsg.): Handwörterbuch der Erwachsenenbildung. Paderborn: Schöningh Verlag 1978, S. 473-476
- Sprache und Erwachsenenbildung. In: Ingeborg Wirth (Hrsg.): Handwörterbuch der Erwachsenenbildung. Paderborn: Schöningh Verlag 1978, S. 627-631
- Angebotsplanung. In: E. Nuissl (Hrsg.): Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider 1982, S. 122-144
- Angebotsstruktur. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 11: Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett Verlag 1984, S. 336-341

- Institutionelle Strukturen der Erwachsenenbildung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 11: Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett Verlag 1984, S. 287-302
- Kooperation. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 11: Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett Verlag 1984, S. 423-426
- Teilnehmerorientierung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 11: Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett Verlag 1984, S. 446-450
- Arbeiterbildung. In: Deutschland – Porträt einer Nation, Band 5: Bildung, Wissenschaft, Technik. Gütersloh: Bertelsmann Verlag 1985, S. 107-110
- Erwachsenenbildung. In: Deutschland – Porträt einer Nation, Band 5: Bildung, Wissenschaft, Technik. Gütersloh: Bertelsmann Verlag 1985, S. 98-106
- 15 Einzelbeiträge in: G. Wolgast/J. Knoll (Hrsg.): Biographisches Handwörterbuch der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Burg Verlag 1986 (F. Angermann, H. Becker, H. Boulboulé, R. Buchwald, H. Dolff, W. Koblitz, W. Lenartz, H. Lotze, B. Merten, E. Richter, J. Rudolf, G. Schroers, G. Schulz, P. Steinmetz, C. Tesch).
- Erwachsenenbildung. In: Kurt G. A. Jeserich u.a. (Hrsg.): Deutsche Verwaltungsgeschichte, Band V: Die Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart 1986, S. 668-677
- Volkshochschule. In: Bibliographisches Institut (Hrsg.): Städte, Kreise und Gemeinden. Wie funktionieren sie? Mannheim 1986, S. 194 f.
- Evaluation. In: Grundlagen der Weiterbildung/Praxishilfen. Neuwied 1990, 6.30, S. 107-113
- Geschichtsforschung. In: Grundlagen der Weiterbildung/Praxishilfen. Neuwied 1990, 8.20, S. 1-14
- Allgemeine Einführung Deutschland. In: Europahandbuch Weiterbildung. Teil A.: Neuwied: Luchterhand Verlag 1994, S. 1-4
- Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Rudolf Tippelt (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen: Verlag Leske und Budrich 1994, S. 23-39
- Erwachsenenbildung: Volkshochschule, Verbände, Initiativen, Bildungsstätten. In: Hans-H. Krüger u.a. (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft. Opladen. Verlag Leske und Budrich 1995, S. 125-139
- Erwachsenenbildung – Allgemeinbildung. In: Franz E. Weinert/Heinz Mandl: Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie pädagogische Psychologie, Band IV. Göttingen: Verlag Hogrefe 1996, S. 469-505

Arbeitspapiere der PAS/DVV

- Nr. 4/1964: Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule?
- Nr. 8/1964: Zum Aufgabenverständnis Politischer Bildung
- Nr. 9/1964: Zum Verhältnis von Jugend- und Erwachsenenbildung

- Nr. 26/1967: Politische Bildung in den Studienprogrammen der VHS
- Nr. 28/1968: Modellvorschlag für die Planung von Grundstudienprogrammen. Diskussionsgrundlage zur Didaktik. (Mit Johannes Weinberg und Hans Müller.)
- Nr. 42/1971: Die Arbeitspläne der Volkshochschulen – Längsschnittanalyse 1948-1970
- Nr. 46/1972: Zur Struktur des Angebots politischer Bildung in der Volkshochschule – Eine Arbeitsplananalyse
- Nr. 59/1975: Industriearbeiter und Erwachsenenbildung. (Mit Monika Völker.)
- Nr. 73/1978: Schichtspezifischer Sprachgebrauch als Problem der Erwachsenenbildung
- Nr. 74/1978: Zur Personalstruktur der Volkshochschule
- Nr. 75/1978: Orientierung und Einführung für neue Kursleiter. (Mit Rudi Claro.)
- Nr. 79/1979: Anmerkungen zum Teilnehmerschwund
- Nr. 80/1979: Untersuchungen zur Angebotsstruktur der Volkshochschulen. (Mit Peter Liebl.)
- Nr. 84/1979: Grundstudienprogramme und Weiterbildungstraining
- Nr. 87/1980: Hochschule und Volkshochschule. Öffnung der Hochschulen – Probleme des Studiums der Erwachsenenbildung – Berufseinführung
- Nr. 91/1982: Zwanzig Jahre Arbeitskreis mittelstädtischer Volkshochschulen 1961-1981
- Nr. 94/1982: Jugend-Kultur und Erwachsenenbildung. Einsichten aus der Shell-Studie „Jugend 81 – Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder“ in ihrer Bedeutung für die Volkshochschule
- Nr. 95/1982: 25 Jahre Pädagogische Arbeitsstelle 1957-1982
- Nr. 97/1983: Mitarbeiter an Volkshochschulen
- Nr. 100/1985: 20 Konferenzen des Arbeitskreises regional arbeitender Volkshochschulen
- Nr. 101/1985: Veränderte Arbeitsbedingungen der Volkshochschulen. Bericht von einer Fortbildungswoche der PAS
- Nr. 102/1985: Hauptberufliche Mitarbeiter an Volkshochschulen
- Nr. 105/1986: Ein Leben für die Aufklärung. Zum Tode von Willy Strzelewicz.
- Nr. 112/1989: Politische Bildung im Spiegel der Arbeitspläne der Volkshochschulen
- Nr. 116/1990: Bildungsverständnis im historischen Kontext der Volkshochschulentwicklung
- Nr. 117/1990: Zur Vielfalt der Schreibwerkstätten. Eine Auswertung der Arbeitspläne mittelstädtischer Volkshochschulen

Arbeitsunterlagen

- Gedanken zur „Volkshochschule neuen Typs“. Diskussionsgrundlage für die Mitgliederversammlung des DVV, Mannheim 1965
- Erwachsenenbildung als Studienfach. Arbeitsunterlage zur AUE-Jahrestagung 1973
- Entwicklungstendenzen im Aufgabenverständnis der Erwachsenenbildung 1945-1970. Arbeitsunterlage I zum Fortbildungsseminar des Landesverbandes der Volkshochschulen Niedersachsens. Frankfurt/M. 1975
- Zum gegenwärtigen Diskussionsstand des Aufgabenverständnisses der Erwachsenenbildung. Arbeitsunterlage II zum Fortbildungsseminar des Landesverbandes der Volkshochschulen Niedersachsens. Frankfurt/M. 1975
- Programmstruktur und Programmprofile. Arbeitsunterlage III zum Fortbildungsseminar des Landesverbandes der Volkshochschulen Niedersachsens. Frankfurt/M. 1975
- Orientierungshilfe für pädagogische Mitarbeiter. (Mit Klaus-Peter Hufer u.a.). Frankfurt/M. 1982
- Perspektiven einer integrierten Berufseinführung und Fortbildung für pädagogische und Verwaltungsmitarbeiter. Frankfurt/M. 1982
- Rahmenkonzept zur Berufseinführung hauptberuflicher pädagogischer Mitarbeiter. Frankfurt/M. 1982
- Zur Problematik eines Grundangebots. Frankfurt/M. 1982
- Anregungen zu einer Fortbildungsdidaktik. (Mit Gisela Pieper/Angela Venth.) Frankfurt/M. 1984

Vorträge

- Die Bedeutung der „sozialen Rolle“ für die Politische Wissenschaft und die Politische Bildung. Vortrag in der Pädagogischen Hochschule Flensburg 1961
- Was ist ländliche Erwachsenenbildung in der Praxis, und was kann sie sein mit Hilfe des Fernsehens? Vortrag in der Landjugendakademie Fredeburg 1963
- Der Mensch in der verwalteten Welt. Vortrag in der Volkshochschule Neuß 1963
- Gruppenpsychologie, Gruppendynamik, Gruppenpädagogik. Vortrag anlässlich einer Mitarbeiterfortbildungsveranstaltung der Europahäuser. Lerbach 1967
- Erwachsenenbildung und Schule. Zusammenfassung des Vortrags anlässlich der Mitgliederversammlung der Schweizer Volkshochschulen 1968
- Erfahrung mit Ausbildungsprogrammen. Vortrag vor der Erwachsenenbildungskommission Schleswig-Holstein 1970
- Zur Methodik der Erwachsenenbildung. Thesen, vorgetragen anlässlich der Arbeitstagung „Hindernisse und Chancen bei der Bildungsarbeit mit Erwachsenen“ der Bundeszentrale für Politische Bildung. Würzburg 1971

- Didaktik und Methodik beruflicher Erwachsenenbildung. Zusammenfassung des Vortrages im Landesgewerbeamt Baden-Württemberg 1972
- Zu einer Theorie Politischer Bildung der Arbeiter. Kurzfassung der Diskussionsleitung anlässlich der Tagung der Landeszentralen für Politische Bildung 1972
- Thesen zur Weiterbildung im Baukastensystem. Arbeitsgruppe der Kollegs in Nordrhein-Westfalen 1975
- Was sind Schlüsselqualifikationen? Rundfunkvortrag beim Südwestfunk Baden-Baden. 1991
- Die Rolle der Tradition in der Erwachsenenbildung und Perspektiven für die Zukunft. Referat anlässlich der Jubiläumsfeier für Kurt Finke am 7. Mai 1993 in Arolsen
- Das Angebot der Volkshochschulen im Wandel der Zeiten – am Beispiel der Volkshochschule Düsseldorf. 1994
- Festvortrag 75 Jahre Volkshochschule Essen. 1995
- Erneuerung zwischen Bewahrung und Umwälzung. Ein Blick auf die Anfänge – ein Blick in die Zukunft. 50 Jahre Volkshochschule Heidelberg. 1996

Gutachten

- Zum Bericht der Bundesregierung über die Situation der Frau in Beruf, Familie und Gesellschaft. Sachverständigenanhörung am 3.10.1968 im Ausschuß für Familien- und Jugendfragen
- Konzeption für die Entwicklung eines Bildungssystems in der BRD unter dem Gesichtspunkt einer Education permanente. Veröffentlicht unter dem Titel „Restructuration de l'éducation“ in: Conseil de l'Europe (Hrsg.): Education permanente. Straßburg 1970
- Einschätzung der Reformpraxis im Bildungsbereich unter besonderer Berücksichtigung der Funktion des Sozialisationsagenten Schule im Dilemma zwischen Emanzipation und gesellschaftlich notwendiger Berufsqualifizierung. Paderborn: FEoLL 1975
- Innovationsstrategien im gesellschaftlichen, bildungsorganisatorischen und medien-didaktischen Wirkungszusammenhang. Paderborn: FEoLL 1977
- Gutachtliche Stellungnahme zur Neustrukturierung der Bremer Volkshochschule. Frankfurt/M. 1978

Literaturbesprechungen

- „Eine kritische Betrachtung“. Theodor Ballauff: Erwachsenenbildung. In: VHSiW 10(1958), 7/8, S. 164-166
- „Vom Einfluß der Meinungsforschung auf die Politik“. Sammelrezension. In: Neue Politische Literatur 5(1960), 7, S. 599-610

- „Geheimnis und Wahrheit der ‚Motivforschung‘“. Sammelrezension. In: Neue Politische Literatur 6(1961), 11/12, S. 1019-1029
- „Die bürgerliche Öffentlichkeit als historische Gestalt“. Jürgen Habermas: Strukturwandel der Öffentlichkeit. In: Neue Politische Literatur 10(1965), 1, S. 74-77
- „Zur Wirkung des Fernsehens. Unter besonderer Berücksichtigung der Konsequenzen für die Erwachsenenbildung. Ein Literaturbericht“. In: Volkshochschule 3(1969), 2, S. 41-53
- „Sprachbarrieren und Erwachsenenbildung. Zu einem Sammelband von Basil Bernstein“. In: VHSiW 24(1972), 4, S. 168-169
- Horst Siebert: Erwachsenenbildung – Aspekt einer Theorie. In: betrifft: erziehung 7(1974), 9, S. 76
- Antoine Léon: Psychologie der Erwachsenenbildung. In: VHSiW 29(1977), 6, S. 290-291
- Michael Pieper: Erwachsenenalter und Lebenslauf. In: HessBl 29(1979), 1, S. 82-83
- „Lernen auf dem Bildungsurlaub“. Yvonne Kejcz u.a.: Bildungsurlaubs-Versuchs- und -Entwicklungsprogramm (BUVEP). Band IV-VII. In: HessBl 31(1981), 2, S. 183-188
- „Informative Präsentation und eine merkwürdige Lücke“. Ansgar Weymann: Handbuch der Soziologie der Weiterbildung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (1981), 7, S. 5-13
- Bundesarbeitsgemeinschaft für Katholische Erwachsenenbildung in Österreich (Hrsg.): Menschenerweckende Erwachsenenbildung. In: VHSiW 36(1984), 2, S. 119
- Karlheinz A. Geißler: Zeit leben. In: VHSiW 38(1986), 1, S. 76-77
- Günther Holzapfel u.a.: ... man spielt, wie man ist, und man merkt daran, wie man ist. In: VHSiW 39(1987), S. 323
- Erika Schuchardt: Schritte aufeinander zu. In: VHSiW 39(1987), 1, S. 55
- „Schwierigkeiten, über Theorien der Erwachsenenbildung zu schreiben“. Bernd Dewe u.a.: Theorie der Erwachsenenbildung. In: REPORT (1988), 22, S. 8-20
- „Eine Geschichte, die nachdenklich macht“. Benedikt Widmeier: Bundeszentrale für Politische Bildung. Frankfurt/M. 1988. In: Außerschulische Politische Bildung (1989), S. 83-86
- Eduard Blöchl u.a. (Hrsg.): ... sich in die Worte zu verwandeln. In: REPORT (1991), 28, S. 138
- Sigrun-Heide Filipp (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. In: REPORT (1991), 28, S. 139-140
- Wilhelm Filla: Volkshochschularbeit in Österreich. In: HessBl 41(1991), 4, S. 372-373

- Wilhelm Heitmeyer u.a. (Hrsg.): Politische Sozialisation und Individualisierung. In: REPORT (1991), 28, S. 142-143
- Wolfgang Keim: Erziehung im Nationalsozialismus. In: HessBl 41(1991), 1, S. 79
- Ernst Pappermann u.a. (Hrsg.): Kulturarbeit in der kommunalen Praxis. In: REPORT (1991), 28, S. 150
- Kornelia Rappe-Giesecke: Theorie und Praxis der Gruppen- und Teamsupervision. In: REPORT (1991), 28, S. 151
- Martin Schmiel u.a.: Lernförderung Erwachsener. In: REPORT (1991), 28, S. 153
- Diethelm Wahl u.a. (Hrsg.): Erwachsenenbildung konkret. In: REPORT (1991), 28, S. 154-155
- Jörg Wollenberg (Hrsg.): Von der Hoffnung aller Deutschen. In: HessBl 41(1991), 4, S. 373-374
- Wilhelm Filla u.a. (Hrsg.): Aufklärer und Organisator. In: REPORT (1993), 32, S. 126-127
- Karlheinz A. Geißler: Schlußsituationen. In: Volkshochschule 44(1993), 3, S. 48
- Klaus-Peter Hufer: Politische Erwachsenenbildung. In: HessBl 43(1993), 1, S. 83-84
- Arnim Kaiser: Schlüsselqualifikationen in der Arbeitnehmer-Weiterbildung. In: HessBl 43(1993), 1, S. 81-82
- Herbert Becker: Stofffülle und Stoffreduktion in der Weiterbildung. In: REPORT (1994), 33, S.189-190
- Forschungsinstitut für Arbeiterbildung (Hrsg.): Jahrbuch Arbeit Bildung Kultur, Band 11. In: REPORT (1994), 34, S. 139-140
- Peter Alheit: Zivile Kultur. In: HessBl 45(1995), 2, S. 174-176
- Christiane Hof: Erzählen in der Erwachsenenbildung. In: GdWZ 6(1995), 5, S. 303-304
- Werner Lenz (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung. In: HessBl 45(1995), 1, S. 91-93
- „Möglichkeiten der Bildung Älterer“. Sammelbesprechung. In: REPORT (1995), 35, S. 75
- Werner Faber (Hrsg.): Persönlichkeitsbildung und Handlungsfähigkeit. In: REPORT (1996), 38, S. 129
- Reinhard Golz/Werner Korthaase/Erich Schäfer (Hrsg.): Comenius in unserer Zeit. In: HessBl 46(1996), 3, S. 282-283

Memos

- Zur Erinnerung an Michael Hartlaub. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1978
- Alexander Mitscherlich. In: VHSiW 34(1982), 4, S. 203-205
- Wolfgang Schulenberg (Nachruf). In: HessBl 35(1985) 3, S. 245-247
- Im Gedenken an Günther Schulz. In: VHSiW 37(1985), 2, S. 82-83
- Klaus Senzky zum 60. Geburtstag: In: VHSiW 37(1985), 6, S. 349-350
- Paul Steinmetz. In: HessBl 35(1985) 1, S. 124-128
- Willi Strzelewicz zum 80. Geburtstag. In: VHSiW 37(1985), 6, S. 345-348
- Enno Schmitz (Nachruf). In: VHSiW 38(1986), 3, S. 209-210
- Ein Leben für die Aufklärung. Zum Tode von Willy Strzelewicz. Arbeitspapier Nr. 105. Frankfurt/M. 1986
- Walter Mertineit (Nachruf): In: HessBl 37(1987) 3, S. 262-263
- Fritz Borinski 17.6.1903 – 4.7.1988. In: HessBl 38(1988) 3, S. 253-255
- Wechsel der Generationen (Hilmar Hoffmann, Hermann Glaser, Richard Erny). In: VHSiW 42(1990), 1, S. 5
- Jean Hartmann gestorben. In: HessBl 41(1991) 2, S. 184.
- Erwachsenenbildung und Kultur. Zum Tode von Gert Schroers. In: Volkshochschule 43(1991) 5, S. 34
- Dank an Dr. Axel Vulpius. (Mit Erika Schuchardt.) In: Volkshochschule 43(1991) 3, S. 18-19
- Paul Steinmetz 1904 – 1992. In: HessBl 43(1993) 1, S. 80
- Bert Donnepp – 80 Jahre. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1(1994) 3, S. 9-10
- Zum Tode von Hellmut Becker. In: Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1(1994) 2, S. 9-10
- Einer, der miteinander verbindet, was selten verbunden wird. In: Sonderdruck/ Zeitung für Bert Donnepp zum 80. Geburtstag

Sonstiges

- Das Gespräch mit Hans Tietgens. In: Sabine Hering u.a.: Wegweiser. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1992, S. 209-225
- Ekkehard Nuissl: Wahrnehmung ist Bestandteil von Lernen. Ein Interview mit Hans Tietgens zum 70. Geburtstag am 17. Mai 1992. In: Ekkehard Nuissl (Hrsg.): Person und Sache. Zum 70. Geburtstag von Hans Tietgens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1992, S. 186-215