

THEORIE UND PRAXIS der **Erwachsenenbildung**

Ekkehard Nuisl/
Hans Tietgens (Hrsg.)

Mit demokratischem Auftrag

Deutsche
Erwachsenenbildung
seit der Kaiserzeit

KLINKHARDT

die

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Ekkehard Nuisl/Hans Tietgens (Hrsg.)

Mit demokratischem Auftrag
Deutsche Erwachsenenbildung seit der Kaiserzeit

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Herausgegeben vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) · Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) · Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes ist ein Serviceinstitut der Wissenschaftsgemeinschaft „Blaue Liste“ (WGBL), der gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern. Es 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 selbst Forschungen durchzuführen,
- Forschungsergebnisse in Fortbildungen zu vermitteln.

Inhalt

<i>Ekkehard Nuisl</i> Vorbemerkungen	7
<i>Hans Tietgens</i> Zu den Schwierigkeiten des Umgangs mit der Geschichte der Erwachsenenbildung	12
<i>Berthold Uphoff</i> Auf der Suche nach einem eigenen Profil	16
<i>Hans Tietgens</i> 75 Jahre Volkshochschule	61
<i>Bernd Faulenbach</i> Kontinuitäten und Diskontinuitäten der Bildungsarbeit der Gewerkschaften	106
<i>Andreas Seivert</i> Dem Individuum verpflichtet	157
Autoren	199

Ekkehard Nuissl

Vorbemerkungen

Zu Beginn der Weimarer Zeit erhielt die deutsche Erwachsenenbildung einen demokratischen Auftrag: Neue gesellschaftliche Ziele, Werte und Strukturen waren zu vermitteln, einzuüben und zu reflektieren. Das Volk als neuer Souverän hatte zu lernen, souverän zu sein.

Es war nicht nur eine Zeit des Aufbruchs. Es war auch eine Zeit des Abbruchs; überlieferte Institutionen, Rechtsinstrumente und Ideologien des Kaiserreichs waren aufzulösen – was vielerorts, wie wir heute wissen, in viel zu geringem Umfang gelang. Und es war auch eine Zeit des Umbruchs; viele große Institutionen und Organisationen blieben bestehen, hatten sich aber unter veränderten gesellschaftlichen und politischen Bedingungen völlig neu zu orientieren. In den Jahren 1918, 1919 und 1920 wurden viele neue Einrichtungen gegründet, vielfach auch Volkshochschulen als kommunale Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) hat bereits einige exemplarische historische Rückblicke von Volkshochschulen veröffentlicht (Detlef Oppermann/Paul Röhrig (Hrsg.), 75 Jahre Volkshochschule. Frankfurt/M. 1994). Den meisten dieser Neugründungen lagen Aktivitäten zugrunde, die in das Kaiserreich, teilweise bis ins vorige Jahrhundert zurückreichen. In der Erwachsenenbildung wie in so manchen anderen gesellschaftlichen Bereichen gab es also bereits die Menschen, Ideen und Arbeiten, welche zu Beginn der Weimarer Republik eine eigenständige, offizielle und stabilisierende rechtliche und materielle Form erhielten.

Weder war daher der Beginn der Weimarer Zeit die „Stunde Null“ der Volkshochschulen, noch blieben andere Einrichtungen der Erwachsenenbildung von den neuen Prinzipien und Werten der demokratischen Gesellschaft unberührt. Der Unterschied zwischen Einrichtungen, die bereits vor 1919 institutionalisiert waren, und solchen, die erst zu diesem Zeitpunkt gegründet wurden, ist daher eigentlich ein gradueller. Einen Einschnitt in das, was erwachsenenpädagogische Tätigkeit damals war, bedeutete der Beginn der Weimarer Republik allemal.

In diesem Buch erfolgt ein historischer Rückblick auf Erwachsenenbildung in vier gesellschaftlichen Feldern, die man heute – der bundesdeutschen Rechtsprechung folgend – als „Trägerbereiche“ benennt. Den Begriff Trägerbereich auf die Weimarer Zeit in dieser Form anwenden zu wollen wäre ahistorisch. Damals ging es eher darum, daß Erwachsenenbildung aus größeren organisatorischen Zusammenhängen entstand oder solchen zugeordnet wurde, da sie alleine weder „lebensfähig“ noch gesellschaftlichen Zielen zuzuordnen war. „Aufklärung“ ist kein differenzierendes Kriterium in einer Gesellschaft, die sich insgesamt diesem Ziel verpflichtet fühlt. Der „demokratische Auftrag“ ist daher der gemeinsame Nenner der Erwachsenenbildung, wie sie – unabhängig von ihrer organisatorischen Zuordnung – nach dem Kaiserreich begann.

Ein Unterschied im Entstehen von Erwachsenenbildung an Volkshochschulen einerseits und bei Kirchen und Gewerkschaften andererseits wird in den Beiträgen dieses Buches nicht behandelt: die Initiative zur Erwachsenenbildung bei privaten Personen und Gruppen einerseits und diejenige aus Organisationen oder am Rande von Organisationen andererseits. Dieser Unterschied ist in der Geschichte der deutschen Erwachsenenbildung im 19. Jahrhundert feststellbar und findet sich nach dem Kaiserreich in abgeschwächter Form wieder in der Beziehungsstruktur zwischen Erwachsenenbildung und Organisation. Man kann sagen, daß bei den Kirchen und bei den Gewerkschaften eine Art dialektisches Spannungsverhältnis entstand zwischen einer aufklärerischen Bildungsarbeit, die von den Interessen der Menschen ausgeht, und einer vermittelnden Bildungsarbeit, für welche die Ziele der Organisation Richtschnur sind. Dies gilt nicht nur für kirchliche und gewerkschaftliche Bildungsarbeit, sondern auch für die der Volkshochschulen, die in ihrer Rolle als kommunale Erwachsenenbildungs-Zentren ein nicht immer spannungsfreies Verhältnis zur jeweiligen Kommune haben. Dieses Spannungsverhältnis läßt sich durch die letzten 75 Jahre hindurch beobachten, darüber geben alle hier veröffentlichten Beiträge in mehr oder weniger direkter Weise Aufschluß.

Komplizierter noch ist es geworden, seit – mit der „realistischen“ oder, wie Hans Tietgens schreibt, „pragmatischen“ Wende – Erwachsenenbildung selbst immer mehr in Betriebsform, also als kleinere Organisation stattfindet. Die seit ca. 200 Jahren beobachtbare Tendenz, alles gesellschaftliche menschliche Handeln zu organisieren und in Organisationen zu bündeln, findet daher auch in der Erwachsenenbildung ih-

ren Niederschlag. Auch wenn man heute gerne von „Synergieeffekten“ im organisierten Kontext spricht, so bleiben Organisationen doch, was sie seit Beginn der kapitalistischen Produktionsweise als zentrales gesellschaftliches Strukturelement (in der Nachfolge von Kirche und Heer) begründete: effektive und effiziente Zusammenführungen menschlicher Arbeitskraft. Der demokratische Auftrag, zu Beginn der Weimarer Zeit von den Menschen aus direkt auf das gesellschaftliche System gerichtet, findet heute differenziert und modifiziert über gesellschaftliche Strukturen von Organisation, Trägerschaft und Rechtsform statt. Dies ist ein weiter Weg, eher noch weiter, als dies in den Beiträgen ausgeführt wird.

Wir haben die Autoren gebeten, nicht nur die organisatorische, sondern auch die didaktisch-methodische Seite des jeweiligen Verständnisses von Erwachsenenbildung anzusprechen. Wir erwarteten davon, daß Gemeinsames und Unterschiedliches im Prozeß des Lernens und der Bildung selbst erkennbar seien. Die Beiträge gehen in unterschiedlicher Weise darauf ein. Sie behandeln Konkretes, Angebotsstrukturen, institutionelle Ausformungen und Arbeitsbereiche (vor allem bei Hans Tietgens und Bernd Faulenbach), sie behandeln eher methodisch-didaktische Handlungsprinzipien und Wertvorstellungen (vor allem bei Berthold Uphoff und Andreas Seiverth). Aus ihrem jeweiligen Blickwinkel heraus akzentuieren die Beiträge die Geschichte der deutschen Erwachsenenbildung der letzten 75 Jahre jeweils unterschiedlich:

- Der Beitrag zur katholischen Erwachsenenbildung (Berthold Uphoff) greift historisch am weitesten zurück, konnte dies aber auch vor dem Hintergrund des Kulturkampfes am ehesten tun. Die Protagonisten der katholischen Bildungsarbeit vom Anfang des Jahrhunderts, Franz Hitze, Josef Pieper und Anton Heinen, betonten bereits damals soziale Aspekte und eine Offenheit gegenüber dem Klerus; für sie bedeutete der Beginn der Weimarer Republik den vielleicht am wenigsten tiefgreifenden Einschnitt. Allerdings ist erkennbar, wie sehr auch die katholische Erwachsenenbildung im Kontext spezifischer Epochen steht, die für andere gesellschaftliche Bereiche und Erwachsenenbildungs-Institutionen ebenso bestimmend waren.
- Hans Tietgens hat es übernommen, 75 Jahre Volkshochschule überblickend zu skizzieren; er trägt dabei eine Vielzahl von Daten und historischem Material zusammen, mit deren Hilfe es möglich wird, „Richtungskämpfe“ der Vergangenheit (etwa bis hin zur „Prerower

- Formel“) vor ihrem historischen Hintergrund abzubilden. Deutlich wird, daß weitreichende Diskussionen um Ziele und Intentionen von Erwachsenenbildung sich nicht immer und nicht unmittelbar in die pädagogische Realität umsetzten. Deutlich wird auch, daß der Begriff der „Volkshochschule“ ebensowenig ein homogenes institutionelles Bild liefert wie derjenige der katholischen, evangelischen oder gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung.
- Gewerkschaftliche Bildungsarbeit steht seit Beginn der Industrialisierung im Zentrum gesellschaftlicher Kämpfe, bei denen es nicht nur um Macht, sondern auch um Ziele geht. Gewerkschaftliche Bildungsarbeit hatte von jeher mit der Linie zwischen fachlich-funktionaler Bildung einerseits und politischer Bildung andererseits umzugehen, hatte Interessen und Erfahrungen ebenso zu berücksichtigen wie politische Handlungsfähigkeit. Bernd Faulenbach stellt die Kontinuität der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, aber auch Einschnitte dar.
 - Für die evangelische Kirche bedeutete der Wandel von der preußischen Staatskirche zur Kirche in der Weimarer Republik einen schwierigen Prozeß, der sich auch in dem auswirkte, was sie als Erwachsenenbildung veranlaßte und betrieb. Heute ist weniger dies Gegenstand ihrer erwachsenenpädagogischen Reflexion als vielmehr die Beziehung der erwachsenenpädagogischen Institutionen zu der Organisation der evangelischen Kirche wie auch die Rolle der evangelischen Erwachsenenbildung im Rahmen einer plural verfaßten, staatlich geförderten und öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung. Auf die Spannungen, die dabei nicht nur innerhalb der Kirche, zwischen Kirche und ihren Erwachsenenbildungseinrichtungen, sondern auch zwischen diesen und anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung entstehen, verweist Andreas Seiverth.

Die vorliegenden Beiträge befassen sich nicht mit 75, sondern mit 63 Jahren deutscher Erwachsenenbildung. Die Zeit des Faschismus ist hier – wie in der Historiographie anderer deutscher Gesellschaftsbereiche auch – schwer zu behandeln. Es geht in ihr nicht nur um andere Gegenstände, andere Personen, andere Ziele, sondern auch um andere gesellschaftliche Prozesse, solche der Mittäterschaft, des Anpassens, des Widerstehens. In der Erwachsenenbildung wird deutlich, daß es für einige Institutionen im Faschismus auch *keine* Geschichte gab. Sie wurden schlicht ausgelöscht. Daß sie nach dem Zweiten Weltkrieg wieder entstanden und direkt an die Weimarer Zeit anknüpften, war

weniger durch das Fortbestehen rudimentärer Ansätze im Naziregime begründet als vielmehr durch dessen kurze Dauer. Viele Personen, die bereits in der Weimarer Republik engagiert Erwachsenenbildung betrieben hatten, konnten nach dem Zweiten Weltkrieg unmittelbar daran anknüpfen. Es wird zu den künftigen Aufgaben des DIE gehören, die Rolle der deutschen Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus noch genauer aufzuarbeiten und zu erforschen.

Wir haben in diesem Buch Aktivitäten der gewerkschaftlichen, kirchlichen und kommunalen Erwachsenenbildung seit dem Kaiserreich zusammengefaßt, weil sie allesamt mit einem demokratischen Auftrag versehen wurden, sich allesamt mit aufklärerischen Zielen der individuellen und gesellschaftlichen Entwicklung zuwandten und – wie man den einzelnen Beiträgen entnehmen kann – allesamt in ähnlicher Weise die Bewegungen der deutschen Gesellschaft seit Beginn der Weimarer Zeit begleitet, reflektiert, unterstützt und kritisiert haben. Konkurrenzen zwischen diesen Bereichen, die früher in scheinbar grundlegenden gesellschaftlichen Zieldifferenzen wie auch – vor allem – im Bemühen um staatliche Mittel lagen, relativieren sich mit historischer Perspektive zusehends. Heute kann man bereits, dies ist erfreulicherweise zu bemerken, eine Vielzahl gemeinsamer Aktivitäten und Positionen zwischen den Erwachsenenbildungs-Institutionen, über die hier geschrieben wird, feststellen, wie z.B. eine gemeinsame Erklärung zur Lage der politischen Bildung in Deutschland.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung fördert, unterstützt und begleitet die Arbeit in allen Erwachsenenbildungseinrichtungen von Wissenschaft und Praxis. Es trägt dazu bei, daß der Verständigungsprozeß über gemeinsame historische Linien, gemeinsame Positionen und gemeinsame Ziele fortgesetzt und intensiviert wird. In diesem Sinne ist das hier vorliegende Buch ein Zwischenschritt, der eine weitere Konsolidierung demokratisch begründeter und öffentlich geförderter Weiterbildung in Deutschland verspricht.

Hans Tietgens

Zu den Schwierigkeiten des Umgangs mit der Geschichte der Erwachsenenbildung

Wird heute über Schwierigkeiten der Historiographie gesprochen, steht dies meist im Zusammenhang mit den Zweifeln darüber, ob und wie wir überhaupt wissen können, was Realität der Geschichte war. Darin nur eine modische, als postmodern bezeichnete Gedankenschleife zu sehen greift zu kurz. Dahinter steht vielmehr ein Bewußtsein unserer Unzulänglichkeit, Entwicklungsmomente im Gewesenen zu erkennen. Die Reduktion auf Ereignetes ist so naheliegend. Ein solches Hilfsgerüst wirft aber forschungsstrategische und darstellungsmethodische Probleme auf, die an die Perspektivität eines jeden Zugriffs auf die Vergangenheit mahnen.

Diese Erkenntnis anthropologischer Erschwernisse erhält im Hinblick auf die Erwachsenenbildung zusätzliches Gewicht, weil deren Konstitutionsbedingungen komplizierend wirken und weil die divergierenden Einschätzungen ihrer gesellschaftlichen Relevanz eine intensive Auseinandersetzung mit der Vergangenheit behindern. Die Komplexität des Prozeßcharakters von Erwachsenenbildung macht es schwer, sie als solche zu identifizieren. So tritt sie im Rückblick meist nur als Intention oder als Organisation in Erscheinung. Das kennzeichnet dann auch die Akzentuierung der Darstellung ihrer Geschichte. Wird sie thematisiert, folgt in den meisten Fällen nach bedeutungsschweren, eher appellativen Einleitungen ein Aneinanderreihen von Daten oder von thesenartigen Aussagen, ein Nennen von Vorgefallenem, gepaart mit unauffälligen oder pointierten Gegenwartsbezügen. Sicherlich macht sich darin bemerkbar, daß in Deutschland neuere Interpretationsmuster für das Herangehen an Geschichte, wie der französische Ansatz der „*Annales*“, noch wenig Widerhall gefunden haben. Aber es wirkt sich wohl ebenso nachteilig aus, daß weithin offen ist, was denn als das Untersuchungsfeld für eine Geschichte der Erwachsenenbildung angesehen werden kann. Nicht zufällig wird hier von Schwierigkeiten des *Umgangs mit* der Geschichte gesprochen, nicht von Schwierigkeiten des *Schreibens über* Geschichte. Damit soll ausgedrückt sein, daß die Probleme nicht

allein in den Formen der Rezeption zu suchen sind, sondern schon in der Struktur des zu Rezipierenden.

An dieser Stelle sollte allerdings auch auf einige subtile erwachsenenbildungs-spezifische Rezeptionsprobleme aufmerksam gemacht werden. Es erscheint dies gerade deshalb angebracht, weil derzeit gerne „differenztheoretisch“ argumentiert wird, was auf die hier gegebenen Selektions- und Interpretationsanforderungen nicht ohne weiteres paßt. Sie sind dafür zu vieldeutig. Ich kann mich dabei auf Hinweise beziehen, die ich bei früherer Gelegenheit gegeben habe (Tietgens 1993, 1994). Geschichtsschreibung ist immer ein Schreiben über und von etwas, was auf Grund seiner Seinsweise nicht zu fixieren ist. Umso stärker scheint das Bedürfnis zu sein, diese Realität gleichsam durch Worte sicherzustellen. Indem diese sich aber verselbständigen, entsteht ein Diskurs über Vorstellungen, die an Begriffe gebunden werden, ohne dabei den Realitätsgehalt zu differenzieren. Semantische Verkürzungen sind somit an der Tagesordnung, die zu Scheinklarheiten und künstlichen Konfrontationen führen, die aber etwas von dem, was wirklich geschehen ist, kaum noch erfassen.

Man mag einwenden, die Neigung zu typisieren sei keine in der Erwachsenenbildung besondere Eigenschaft. Auffallend ist aber, wie wenig sie in diesem Bereich problematisiert wird, der doch in besonderem Maße dazu anregen könnte, da seine Differenziertheit, sein Individualitätspotential täglich erfahren werden kann. Das aber heißt, daß der Konstruktcharakter dessen, was kommuniziert wird, unbedacht bleibt. Im Weitersagen des vom Historischen Aufgegriffenen gehen so Varianten des Gemeinten und die Mehrdeutigkeit der Sachverhalte verloren. Nuancierungen der Realität bleiben im nicht reflektierten Transport verallgemeinernder Informationen unberücksichtigt. Es hilft dann nur, „bewußt zu machen, daß wir nicht über Geschichte reden können, sondern nur über Geschichtsbilder“ (Tietgens 1993, S. 69).

Die hier angedeuteten Mismatches sind noch unabhängig von der jeweiligen Quellenlage existent. Sie sind teilweise unvermeidlich, teilweise werden sie im Kontext eines spezifischen Bereichsverständnisses stilisiert. Es ist dies zugleich ein Versuch, die Erfahrung abzuwehren, daß ein Eindringlicher-Werden der Beschäftigung mit der Geschichte zugleich ihr gegenüber unsicherer macht, denn je genauer etwas wiedergegeben wird, umso differenzierter gerät es und damit umso weniger eindeutig. In Anbetracht dieses Phänomens stellen die hier vorgelegten Beiträge so etwas wie Balanceakte dar. Sie erscheinen mir so präsen-

tiert, daß die sich bestätigt fühlen können, die an einem überlieferten Geschichtsbild festhalten wollen. Es finden sich aber auch diejenigen unterstützt, die Zweifel an historischen Klischees haben und sich aufgefördert fühlen können, weiter nachzuforschen, was hinter dem steckt, worüber wir durchweg oder hier erstmalig ins Bild gesetzt werden. Immerhin ist es bemerkenswert festzustellen, daß die Darstellungen aller Bereiche bestrebt sind, ihre Originalität (Profil, Kontinuität) zu wahren. Zugleich aber wird auch erkennbar, wo jenseits von ideologischen Besonderheiten und milieubedingten methodischen Präferenzen die gemeinsamen Probleme liegen.

Es sind dies zum einen die Spannungsmomente zwischen Erwachsenenbildungs-Einrichtungen und ihren Rechtsträgern. Und es ist zum anderen die Erfahrung, daß die Adressaten häufig nicht der Intention des ihnen Gebotenen folgen. Im ersten Fall haben demgegenüber die Ländergesetze ein Mindestmaß an Bildungsautonomie gesichert. Im zweiten Fall ist die Suche nach und das Bewirken von Motivation eine bleibende und nicht leichter werdende Aufgabe. Dabei wollen die jeweils internen, verschieden auslegbaren Spannungsbögen beachtet sein, die in den Texten angedeutet werden, so etwa der zwischen sozialer Frage und kirchlichem Auftrag, der zwischen Funktionsschulung und Bemühen um Klassenbewußtsein, der zwischen Lernanforderungen und Bildungsidealen. So werden auf einem zum Teil verwirrenden Zeit-hintergrund von den Autoren ohne Pathos Schneisen durch eine nicht sehr wegsame historische Wirklichkeit geschlagen, die weiter verfolgt und die als Erkenntnispflege erprobt werden können. Dabei ist zu bedenken, daß die Schwierigkeit des Umgangs mit der Geschichte der Erwachsenenbildung auf zwei Ebenen zu sehen ist. Zum einen ist unser Bewußtsein von Geschichtlichkeit noch zu linear orientiert. Und zum anderen handelt es sich um einen „Untersuchungs-Gegenstand“, der trotz vielen Geredes im gesellschaftlichen Bewußtsein noch nicht aus einer marginalen Situation herausgekommen ist. Diese Sachverhalte legen es nahe, einen Anlauf zu Untersuchungen und Betrachtungen der Geschichte zu einem Zeitpunkt zu unternehmen, der aufgrund ritueller Gewohnheiten den Blick in die Vergangenheit richten läßt.

Diese Situation bedeutet allerdings zugleich, daß im Rezeptionsprozeß der Verdinglichung noch wenig Widerstand entgegengesetzt wird. Es sind daher auch noch keine differenzierten Annäherungsstrategien an die für die Erwachsenenbildung relevanten geschichtlichen Phänomene zu erwarten. Die Wechselwirkung von Individuellem und Interstruk-

turellem, von Intentionalem und Reden bleibt weitgehend ungeklärt. Es können bestenfalls Grundmuster des Interpretationsprozesses erprobt werden, wie z.B., daß die Erwachsenenbildung Antwort auf veränderte Lagen ist. Das darf aber nicht hindern, die Vergangenheit noch weiter nach unbekanntem Bereichen von Erwachsenenbildung auszuloten. Erst wenn dies in größerem Umfang als bisher geschehen ist, erscheinen legitimierbare Reduktionen zum Austausch von Geschichtlichem an der Zeit. Davon bleibt unberührt, daß auch jetzt in jedem Fall perspektivische Reduktionen vorgenommen werden. Sie an den Intentionen zu orientieren, die mit der Tradition des jeweiligen institutionalisierten Erwachsenenbildungs-Bereichs verbunden sind, scheint dabei selbstverständlich. Daß dies in einer Form geschieht, die weitere und erweiternde Diskussionen anregt, ist hier angestrebt worden. Wie weit dies Folgen haben wird, muß die Zukunft zeigen.

Literatur

Tietgens, H.: Das gestörte Verhältnis der Erwachsenenbildung zu ihrer Geschichte.

In: REPORT 1993, H. 31

Tietgens, H.: Zwischenpositionen in der Erwachsenenbildung seit der Jahrhundertwende. Bad Heilbrunn 1994

Berthold Uphoff

Auf der Suche nach einem eigenen Profil Katholische Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik

Für die Geschichte der deutschen Erwachsenenbildung dürfte es kaum eine Zeitepoche geben, in der die gesellschaftlich-politische Umbruchsituation die andragogische Neuorientierung stärker herausgefordert hat, als die Zeit der Weimarer Republik. Wohl keine andere Geschichtsperiode hat so viel kreativen Geist geprägt und ist von daher für die Gegenwart der Erwachsenenbildung von größerem Interesse, als die Zeit zwischen den beiden zu beklagenden Weltkriegen dieses Jahrhunderts. „Was auf diesem Gebiet (der Volksbildung) zwischen 1919 und 1933 geleistet wurde, ist grundlegend, und wer immer verantwortlich Volksbildung treibt, ist gehalten, es sich anzueignen“¹. Dies gilt für die Erwachsenenbildung allgemein, insbesondere aber für die katholische Erwachsenenbildung, die ihren eigenen Standort, von wenigen Ausnahmen abgesehen, erst in der Weimarer Zeit theoretisch zu diskutieren und systematisch zu reflektieren beginnt.

Ursprünge katholischer Erwachsenenbildung im 19. Jahrhundert

Dabei liegen die Anfänge katholischer Erwachsenenbildung bereits rund hundert Jahre weiter zurück, im beginnenden 19. Jahrhundert². Die Aufklärungspädagogik Johann Michael Sailers oder die weltoffene Bildungskonzeption Ignatz Heinrich von Wessenbergs stehen hier beispielhaft an der Wiege einer vom Geist der Aufklärung provozierten katholischen Bildungsarbeit. Sailer trat mit seiner Parole „Trenne die Bildung des Kopfes nie von der Bildung des Herzens“³ dafür ein, Bildung nicht auf Verstandesbildung und Wissensaneignung zu verengen, sondern sie auch auf die Dimension des Gemüts und des Willens auszuweiten. Wessenberg hat seinerseits der Erwachsenenbildung drei Bereiche ins Stammbuch geschrieben: die berufliche Bildung, um die Not und Armut seiner Zeit zu überwinden, die personale Bildung im Sinne musisch-kultureller Bildung und die religiöse Bildung.

Die katholische Vereinsbewegung des 19. Jahrhunderts darf ebenfalls im Zusammenhang der historischen Grundlagen katholischer Erwachsenenbildung nicht unerwähnt bleiben. Hier ist zum einen die Bildung des Handwerkerproletariats in den Gesellenvereinen Adolf Kolpings zu nennen. Angestoßen durch die soziale Frage, geht es Kolping um einen gesellschafts- und berufsbezogenen Ansatz, ohne dabei Glaubensfragen auszuklammern. Für ihn ist auch die „Herzensbildung“ ein wesentlicher Aspekt ganzheitlicher Bildung, denn „man kann sehr unmenschlich gelehrt sein und zugleich eine wahre menschliche Fratze“⁴. Interessant ist nebenbei, daß sich an seiner Bildungskonzeption bereits erstmals die immer wieder diskutierte Frage nach dem genuinen Auftrag kirchlicher Erwachsenenbildung entzündet. Neben Kolping hat sich zum anderen herausragend Wilhelm Emanuel von Ketteler der eigentlichen sozialen Frage des 19. Jahrhunderts angenommen, nämlich der Arbeiterfrage. In den seit Mitte des Jahrhunderts gegründeten Arbeitervereinen kommt der sozialen Bildung eine dominante Rolle zu. Bewußtseinsbildung und soziales Handeln bilden in den Arbeitervereinen stets eine Einheit. In der Zeit des 1871 beginnenden Kulturkampfes wird dann auch bei Ketteler aus der Defensive heraus eine deutlichere Betonung der religiösen Bildung spürbar. Sein Bildungsbemühen muß insgesamt als ein Beitrag verstanden werden, selbst in einer stark antikirchlich und antireligiös geprägten Epoche einen Beitrag der Kirche zu aktuellen Zeitproblemen zu leisten.

Die bereits bei Ketteler vorhandenen apologetischen Tendenzen in der katholischen Erwachsenenbildung nehmen auch allgemein in der Zeit des Kulturkampfes zu und führen schließlich 1890 zur Gründung des „Volksvereins für das katholische Deutschland“. Von Franz Brandts, Franz Hitze, Karl Trimborn und Ludwig Windthorst gegründet, war die Zielsetzung des Volksvereins zunächst die Behauptung des Katholizismus gegen antikirchliche und antireligiöse Strebungen im Deutschen Reich. Besonderes Anliegen der Gründer des Volksvereins war es aber auch, der 1871 gegründeten liberalen „Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung“ kirchlicherseits etwas Adäquates entgegenzusetzen. Um einer stark vom Sozialismus geprägten Aufklärungs- und Bildungsarbeit die Volksbildung nicht allein zu überlassen, bedurfte es eines gut organisierten Massenvereins, der schnell im katholischen Deutschland Verbreitung fand und schon vor dem Ersten Weltkrieg über 800.000 Mitglieder zählte.

Dabei hatte es bereits seit 1848 vor allem auf Betreiben von Franz Josef Ritter von Buß den „Katholischen Verein Teutschlands“ gegeben, einen Zusammenschluß katholischer Vereine, deren Zweck und Grundzüge große Gemeinsamkeiten aufwiesen. So war es das Ziel dieses neuen katholischen Vereins, „für die geistige und sittliche Bildung des Volkes zu wirken“⁵. Bedeutsamkeit erlangte er nicht nur durch seine rasche Ausdehnung, sondern vor allem durch die Impulse für die Bildungsarbeit, die unter anderem von den Generalversammlungen ausgingen. Aus ihnen entstanden die sogenannten Katholikenversammlungen bzw. ab 1851 die bis heute praktizierten Katholikentage, auf denen zumindest bis in die 60er Jahre unseres Jahrhunderts fast immer auch Fragen der Volksbildung erörtert wurden.

Neben dem „Katholischen Verein Teutschlands“ darf der 1844 gegründete Borromäus-Verein nicht unerwähnt bleiben, der im Rahmen der katholischen Schrifttumsbewegung wohl die größte überregionale Institution darstellt, mit dem Ziel, durch die Verbreitung guter Bücher einen wesentlichen Beitrag zur Volksbildung zu leisten. Bereits 1914 zählte der Borromäus-Verein über 260.000 Mitglieder. Mit einem Bücherbestand von über zwei Millionen in 4.755 Hilfsvereinen erreichte die Gesamtausleihe im Jahr zuvor fast 5,5 Millionen Bände⁶.

Wenn der „Katholische Verein Teutschlands“ auch keinen geringen Einfluß auf das Volksbildungswesen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts hatte, so muß doch deutlich betont werden, daß es der „Volksverein für das katholische Deutschland“ war, der seit 1890 das Verständnis katholischer Bildungsarbeit weithin prägte. Ihm muß die ganze Aufmerksamkeit gelten, will man sich ein Bild von der katholischen Erwachsenenbildung der Zeit vor der Weimarer Ära machen, denn der Volksverein war „für die ersten beiden Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts die Säule der katholischen Erwachsenenbildung“⁷.

Der Volksverein für das katholische Deutschland

Bereits vor der Gründung des Volksvereins kam es zu kritisch-polemischen Auseinandersetzungen katholischer Repräsentanten der Erwachsenenbildung mit der liberalen Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung. Hitze, einer der Wortführer, brandmarkte die Bildungstendenzen scharf: „Vorträge über den Mikado von Japan, über Spektralanalyse, über das Auge, über Uhland usw. werden doch wohl nur ge-

halten, um den Arbeiter zur Einsicht seiner Dummheit oder auch seiner ‚Gelehrsamkeit‘, da er solche gelehrten Sachen hört, zu verhelfen“⁸. Was hier etwas überspitzt zur Sprache kommt, ist die von rationalistischem Denken und naturwissenschaftlich-empirischer Methodologie dominierte Wissenschaftsgläubigkeit des 19. Jahrhunderts. Aber auch die soziale Problematik einer so verstandenen Bildung klingt hier an. Allenfalls die bürgerlichen Schichten hatten eigentlich Zugang zu den Wissenschaften. Die Kluft zum sozialen Stand der Arbeiter, dem die Bildungsmöglichkeiten des Bürgertums versagt waren, versuchte man durch Popularisierung der Wissenschaft auszugleichen, „der Vortrag wurde dabei in didaktischer Naivität von der Hochschule als Methode übernommen“⁹.

Hitzes Anliegen ist die Arbeiterbildung, jedoch nicht losgelöst von der sozialen Frage. „Der arme Arbeiter, der von morgens früh bis abends spät, oder gar von abends früh bis morgens spät, sich ablagen muß, meistens mit der geistlosesten Beschäftigung ..., der genug zu denken hat, wie er Frau und Kindern Brot schafft, muß das ewige Geplapper von Bildung bald höchst komisch und lästig finden; ‚erst Brot und dann Bildung‘, wird er sich sagen“¹⁰. In dem von Hitze 1880 gegründeten Verband „Arbeiterwohl“, einem Verband katholischer Industrieller und Arbeiterfreunde, dem es um die Verbesserung der Lage des Arbeiterstandes durch Förderung der religiösen, sittlichen und materiellen Interessen der Arbeiter ging, besonders aber durch die ab 1884 von ihm initiierte Gründung von Arbeitervereinen versuchte er, Bildung und soziales Handeln miteinander zu verbinden. Gegen die politische Agitation sozialdemokratischer Bildungsbemühungen einerseits und gegen ein realitätsfernes, rein binnenkirchlich-religiös ausgerichtetes Bildungsverständnis andererseits fordert er: „Wir müssen zum Arbeiter wie der Freund zum Freunde reden, seine Klagen und Beschwerden hören, seine Zweifel lösen, die Phrasen und Schlagwörter, welche ihm täglich bei der Arbeit, im Wirtshause, in Zeitungen und Reden entgegenhallen, auf ihren wahren Wert zurückführen, die christliche Wahrheit entgegenstellen. Der Arbeiter muß die Überzeugung gewinnen, daß wir uns um seine Interessen und Lebensfragen kümmern, daß wir die großen Fragen der Zeit, die Ideen und Bestrebungen, welche den Arbeiterstand beschäftigen, ebensogut und besser kennen als diejenigen, welche sich so gern als die alleinberufenen Vertreter seiner Interessen aufspielen“¹¹. Hitze plädiert dafür, „Lebensart und Bildung“ so aufeinander zu beziehen, daß Bildung zu einer echten Hilfe, zur

Grundorientierung und zum Fortkommen in der Gesellschaft und Arbeitswelt beitragen kann. Diese Auffassung versuchte er auch 1890 bei der Gründung des Volksvereins als Zielsetzung mit einzubringen, was ihm nur sehr bedingt gelang, denn primäres Bestreben des Volksvereins war nicht so sehr die Arbeiterbildung oder ganz allgemein eine soziale, handlungsorientierte Bildungsintention. Der Volksverein hatte es sich formell zum Ziel gemacht, eine alle Schichten bzw. gesellschaftlichen Stände und Kreise umfassende Breitenwirkung zu erzielen. Inhaltlich wurde der Volksverein aus den antikirchlichen und antireligiösen Tendenzen der Bismarck-Ära geboren und hatte zunächst eine eindeutig apologetische Absicht. Wenngleich Emil Ritter und ihm folgend auch Margret Fell dies bestreiten, so läßt eine unvoreingenommene Sichtung der Quellen und der Literatur für die überwiegende Zahl der Autoren kein anderes Urteil zumindest für die Zeit vor 1919 zu.

Der Volksverein machte es sich zur Aufgabe, in einer Art Massenbewegung der Inferiorität der katholischen Bevölkerung entgegenzuwirken und zu diesem Zweck die Volksbildungsbestrebungen des ausgehenden 19. Jahrhunderts auch im Katholizismus nachhaltig zu fördern. Primäres Ziel des Volksvereins war ein formales, nämlich „alle Stände, hoch und niedrig, Geistliche und Laien, Arbeitgeber und Arbeiter sollen sich in dem einen Verein zusammenfinden“¹². In diesem Aufruf klingt das verständliche Anliegen deutlich durch, die im Kulturkampf stark beeinträchtigten marginalen Bildungsbemühungen des Katholizismus zu bündeln. Die Zielrichtung war dabei eine apologetische, das Anliegen ein eindeutig soziales. Rein formal ist es dem Volksverein tatsächlich gelungen, eine möglichst große, alle Schichten umfassende Breitenwirkung zu erzielen. Doch wenn auch das Zusammenwirken von Arbeitgebern und Arbeitern bedingt gelang, so blieb das von Windthorst so formulierte Zusammenfinden von Geistlichen und Laien eher eine Ausnahme. Viele Geistliche versagten dem Anliegen des Volksvereins ihre Mitarbeit, weil sie das Mündigkeitsstreben der Laien „entweder nicht billigten oder nicht begriffen“¹³. Zudem folgte der Klerus weitgehend nicht der sich allmählich entwickelnden und ab 1898 explizit definierten extensiven Volksbildungskonzeption, sondern verstand Volksbildung ganz nach dem traditionellen Seelsorgeparadigma. Eine solche Bildung konnte daher auch kaum dazu beitragen, das katholische Deutschland aus dem Ghetto geistig-kulturellen Lebens herauszuführen und für die wichtigen Fragen und Probleme der Zeit zu öffnen.

Folgte der Volksverein den mit der Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung erstmals manifestierten extensiven Bildungsvorstellungen, so bemühte er sich, mit einer religiös-sozialen Akzentsetzung seiner Bildungskonzeption ein eigenes Profil zu geben. Ein wichtiger Anstoß dazu ist in der 1891 veröffentlichten Sozialenzyklika „Rerum novarum“ von Papst Leo XIII. zu sehen. Mit diesem eindrucksvollen Lehrschreiben versuchte der Papst, aus christlicher Sicht eine Antwort auf den gesellschaftlich-politischen Umbruchprozeß des ausgehenden 19. Jahrhunderts zu geben. Diese Urschrift moderner kirchlicher Soziallehre bewog den Volksverein, in der Verbreitung der Soziallehre ein Spezifikum seiner Arbeit zu sehen, aber zugleich auch Anstöße zu ihrer praktischen Verwirklichung zu geben.

Der Volksverein verstand sich von Anfang an als Fortbildungsverein, der keine vereinsgebundene Bildungsarbeit leistete. Er war insofern keine Konkurrenz zur traditionellen Bildungsarbeit katholischer Vereine und Verbände, sondern „bemühte sich auf überdiözesaner Ebene vor allem um die soziale Bildung und die Formung eines angemessenen Selbstbewußtseins der Katholiken im öffentlichen Leben; er ergänzte weitgehend die standes- und berufsbedingten Bildungsbemühungen der Verbände, die wie der Volksverein über eine Vielzahl eigener Bildungsheime verfügten“¹⁴.

Als die drei wichtigsten Gründe, warum es zur Gründung des Volksvereins kam, lassen sich benennen: Der Volksverein sollte „Antwort auf die Behinderung der katholischen Bildungsarbeit während des Kulturkampfes“, „Gegengewicht zur sozialistischen Massenbewegung“ und „Instrument zur Weckung des sozialen Gewissens in allen Schichten“ des Volkes sein¹⁵. Er wollte auf der Basis des christlichen Glaubens eine sozial akzentuierte katholische Bildungsarbeit fördern. Dies geschah sowohl durch ein umfangreiches Vortragswesen, durch Schulung der katholischen Bevölkerung zur Mitarbeit in ihren Berufsständen und darüber hinaus im gesellschaftlich-politischen und wirtschaftlichen Leben mit dem Ziel einer christlichen Gesellschaftsordnung, aber auch in der teils kämpferischen Auseinandersetzung mit antikirchlichen Angriffen oder auch einer bisweilen scharfen Kritik an sozialistischen Tendenzen in Gesellschaft und Bildungswesen. Letztlich ging es um eine „religiös-sittlich fundierte Einwirkung auf die kapitalistisch-technische Wirtschaft mit dem Ziel ihrer Abstimmung auf das oberste Gesetz allen irdischen Schaffens und Strebens: Sinnerfüllung des Menschenlebens“¹⁶. Der Volksverein war angetreten, in der Umbruchsituat-

tion gegen Ende des vergangenen Jahrhunderts mit radikalen Veränderungen auf politischem, wirtschaftlichem und sozialem Gebiet, aber auch grundlegenden Wandlungsprozessen im Bereich von Wissenschaft und Technik die Katholiken Orientierung zu geben und sie zur konstruktiven Mitarbeit an diesen Veränderungsprozessen zu ermutigen und zu befähigen.

Die konkrete Arbeit des Volkvereins bestand nun im wesentlichen aus vier Säulen:

1. Die ‚Roten Hefte‘, sie waren die Vereinszeitschrift, die von August Pieper sorgfältig redigiert, Arbeitern, Handwerkern und Bauern die neuen Strukturen der modernen Wirtschaftsweise und Gesellschaftsordnung aufwies. ...
2. Die ‚Volkswirtschaftlichen Kurse‘ bezweckten die Führerschulung, in der eine Elite herausgebildet werden sollte, die in allen Bereichen die Katholiken zu einer positiven Auseinandersetzung mit der neuen Wirklichkeit führen sollte. Diese Elite wurde nach dem ersten Weltkrieg äußerst aktiv und entfaltete ein lebendiges umfangreiches Vereins- und Verbandsleben.
3. In den ‚Sozialen Ferienkursen‘ kamen Menschen aus allen Schichten der Bevölkerung zusammen, um gemeinsam Fragen des sozialen und kulturellen Bereichs zu diskutieren zur Gewinnung neuer Kriterien. ...
4. Die ‚Präsides-Korrespondenz‘ war das eigentliche Material- und Arbeitsbuch des Volkvereins, das neben systematischen Abhandlungen über Teilfragen der Wirtschaft und Gesellschaftsordnung Beiträge kulturellen Inhalts, Vortragsskizzen, Musterpredigten und Materialien zu Vereinsvorträgen enthielt¹⁷.

Außerdem gab es natürlich eine Vielzahl weiterer Veranstaltungen und Broschüren zur Bildung der Massen. Dies schien der „Zentrale Mönchengladbach“, wie der Volkverein zur damaligen Zeit wegen seines Sitzes in dieser Stadt auch salopp genannt wurde, besonders deshalb wichtig, weil „das schnelle Wachsen der katholischen Vereine und vor allem die weithin fehlende Affinität des katholischen Klerus zu kulturellen und sozialen Fragen ... eine eindringliche Belehrung und Schulung notwendig machten“¹⁸.

Das Paradigma einer möglichst breit angelegten Massenbildungsbewegung hatte bestimmte methodisch-didaktische Präferenzen zur Konsequenz. Monologisch strukturierte Vortragsveranstaltungen nach dem Vorbild wissenschaftlich-universitärer Wissensvermittlung und eine

Vielzahl von Heften, kleineren Schriften oder gar Flugblättern waren für die Volksvereinsarbeit ein wichtiges Medium. Für die weitverbreiteten Volksbildungsabende gab der Volksverein wichtige Anregungen und Impulse. Er unterhielt zu diesem Zweck auch eine sogenannte „Lichtbilderei“ mit etwa 5.000 Lichtbildern und Vortragstexten und gab die „Volkskunst. Monatsschrift für Theater und verwandte Bestrebungen in den katholischen Vereinen“ heraus. Der ungebremste Optimismus einer echten Bildung der Massen im Sinne einer Vermittlung popularisierten Wissens für die katholische Bevölkerung und dadurch eine Mitgestaltung des Gemeinwesens nach christlichen Maßstäben wurde jedoch bald getrübt.

Spätestens in den Jahren 1898/99 hatte Pieper den extensiven Bildungsbegriff, der die Arbeit des Volksvereins aber bis dahin schon latent geprägt hatte, auch theoretisch fundiert. In seinem Vortrag: „Volksbildungsbestrebungen – Ihre Notwendigkeit und ihre Mittel“, den er im Oktober 1898 auf einem vom Volksverein veranstalteten praktisch-sozialen Kurs in Straßburg gehalten hatte¹⁹, entfaltete er die Grundlagen einer extensiven Volksbildungskonzeption, der der Volksverein zumindest bis zum Ersten Weltkrieg treu blieb.

Seine Wurzeln hatte die extensive Volksbildung im Bildungsideal der mittelalterlichen Enzyklopädisten sowie in den Bildungsvorstellungen von Comenius: Bildung als Ausstattung aller Menschen mit allem, gleich welcher sozialen Herkunft oder welchen Geschlechtes. Ausgehend von der ‚university-extension-Bewegung‘ in England verstand man Bildung bald auch in Deutschland als Quantität von Wissen. Man folgte der positivistisch-pragmatischen Devise „Wissen ist Macht“, die bereits das pädagogische Handeln der Aufklärung geprägt hatte. In der 1871 gegründeten Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung findet diese Bildungsauffassung in Deutschland ihren Protagonisten. Volksbildung als Bildung der Masse „will das Massenleben heben und durch ihre Arbeit zur Weckung von Persönlichkeitswerten innerhalb des Massenlebens beitragen“²⁰. Es macht sich ein Bildungsoptimismus breit, demgegenüber der Katholizismus zunächst immun bleibt, so daß Hitze 1877 scharfsinnig fragt: „Wann endlich werden wir Katholiken von unseren Gegnern lernen, die gerade in der Popularisierung der Wissenschaft einen so mächtigen Hebel ihres Einflusses besitzen?“²¹. So war es erst 1890 der neugegründete Volksverein für das katholische Deutschland, der dieses Anliegen aufgriff und spätestens ab 1898 zu seiner dominanten Zielsetzung machte.

Waren es zunächst eindeutig reaktive Tendenzen, die den Volksverein bewogen, die extensive Bildungsvorstellung von der außerkatholischen Volksbildungsarbeit zu entlehnen, so macht sich mit Piepers Straßburger Vortrag doch eine Tendenz in der katholischen Erwachsenenbildung breit, die extensive Volksbildungskonzeption zugunsten eines eigenen Profils zu modifizieren. Alle Einrichtungen katholischer Volksbildung sollten „die allgemeine geistige Ausbildung, die Pflege von Verstand und Gemüt der großen Masse der Bevölkerung, insbesondere der unteren Klassen bezwecken“²². Volksbildung zielt auf die „Masse der Bevölkerung“, sie soll inhaltlich aber geprägt sein „von Verstand und Gemüt“. Hier ist eine Akzentsetzung zu vernehmen, die im folgenden auch andere Autoren betonen. Keinem rein kognitiven Wissensmaterialismus wird hier das Wort geredet, sondern die emotionale Komponente des Gemüts oder auch des Willens soll ebenso zum Tragen kommen wie die klare Option für die „unteren Klassen“. Auch Wilhelm Niggemann betont, daß, wenn im Volksverein die Zielrichtung entsprechend der Organisationsstruktur als Massenbildungsverein zwar bildungsmaterialistisch verstanden die Bildung der Massen war, „so blieb das religiös-sittliche Moment doch weitgehend der Ordnungsfaktor, der als Regulativ die einseitige enzyklopädische Wissenssucht paralyisierte“²³. Für Anton Heinen, der 1909 in die Zentralstelle des Volksvereins eingetreten war, bedeutete extensive Volksbildung, „den breiten Unterschichten Anteil zu geben an dem Wissen der ‚Gebildeten‘, der ‚Intellektuellen‘“²⁴. Rückblickend urteilt Heinen, der sich in der Weimarer Zeit von der extensiven Bildung deutlich abgewandt hat: „Wir dachten uns die Bildung als Massenbildung. Bildung war ja für uns alle Wissensvermittlung, und auch, wo wir neben der Verstandes- die Gemüts- und Willensbildung proklamierten, dachten wir auch diese durch Aufklärung, durch Darüberreden bewerkstelligen zu können. So gerieten wir dann in einen Bildungsmechanismus der Form und einen Bildungsmaterialismus dem Inhalt nach“²⁵. Methodisch bediente man sich der wissenschaftlich geläufigen Form des Vortrages, die man als die beste Form ansah, auch popularisiertes Wissen zu vermitteln. Es wäre allerdings nicht zutreffend, würde man eine solche Form der Wissensvermittlung nur als fremdbestimmt, von außen oder gleichsam von oben her charakterisieren. Pieper bringt es auf den Nenner: „Nicht von oben her für das Volkwohl, für einen wohlgeordneten sozialen Zustand sorgen, sondern durch das Volk selbst, unter bewußter Anteilnahme aller Schichten, das Gemeinschaftsleben nach

christlichen Maßstäben gestalten“²⁶. Hier klingt ein durchaus sozialverantwortliches und emanzipatorisch-befreiendes Bildungsverständnis durch, das sicher nicht für alle katholischen Volksbildungsbestrebungen Gültigkeit hatte, das aber als spezifisches Anliegen katholischer Erwachsenenbildung gegenüber anderen Bildungsbewegungen auch nicht übersehen werden darf.

Extensive Volksbildungsarbeit – eine kritische Würdigung

Die Absicht des Volksvereins, „mit den Mitteln der Bildung die deutschen Katholiken aus ihrer minderheitlichen Ghettosituation herauszuführen“²⁷, rechtfertigte häufig die stark monologisch strukturierte Massenbelehrung. Immerhin ist es tatsächlich gelungen, durch eine extensive Volksbildungsarbeit auch den unteren Volksschichten ein breites Bildungsangebot zu eröffnen. Extensive Volksbildung hat kritisch betrachtet auch ihr Recht, insofern sie der gesellschaftlichen Minderwertigkeit katholischer Bevölkerungsschichten entgegenzuwirken versuchte, wobei man sich um der Masse willen, die man erreichen wollte, oft zunächst um die populärwissenschaftliche Vermittlung von Kenntnissen mühte. Heinen, der von einem engagierten Förderer extensiver Bildungsarbeit in der Weimarer Zeit zu einem ihrer schärfsten Kritiker wurde, betont 1930 rückblickend, man solle die Bemühungen der extensiven Volksbildung „nicht geringschätzen“, „wann und wo es sich um die Vermittlung von Kenntnissen“²⁸ handle. Unter dieser Prämisse erscheint es auch Ernst Michel legitim, „den Erwachsenen ein notwendiges Wissen, das die vielfältigen Aufgaben unseres komplizierten Lebens über die Schulen hinaus verlangen, in praktischer, zweckentsprechender Weise zu vermitteln“²⁹. Wenn der Volksverein auch im Grunde an seinem extensiven Bildungsansatz festhält und noch 1929 die breite „Masse des Volkes“ als Ziel seines Bemühens ansieht³⁰, so macht sich schon vor 1919 deutliche Kritik an der extensiven Volksbildung breit, besonders im Zusammenhang des sogenannten Richtungsstreites zwischen extensiven und intensiven Volksbildungskonzeptionen. Pieper, der eigentliche Protagonist extensiver Bildung im katholischen Bereich, beklagt 1920: „Wir waren fast alle intellektualistisch verkrüppelt“ und strebten nach „Wissen um des Wissens oder um dessen Nützlichkeit willen“³¹. Als ob es in der Bildung ausschließlich auf Wissen ankäme,

kritisiert Walter Hofmann die „massenhafte und mechanische Verbreitung aller möglichen Bildungstoffe“ als die „letzte Steigerung in der Vernichtung der bildhaften Kräfte in unserem Volk“³². Genau die Intellektualisierung ist es, die Heinen als grundfalsch brandmarkt. Als umfassende Bildungskonzeption hält er den extensiven Volksbildungsansatz zur Weimarer Zeit für eine Fehlentwicklung, denn die „einseitige Intellektualisierung erzeugt im Menschen jenen Hochmut und Dünkel, jenen individualistischen Geist oder vielmehr Ungeist, der dem typischen Halbgebildeten noch viel stärker anhaftet als dem rechthaberischen Hochschulprofessor. Dem einseitig Intellektualisierten schiebt sich zwischen ihn und die Welt der Wirklichkeit die Abstraktion, das Lehrbuch, dem Halbgebildeten die Phrase, das Schlagwort, der Ismus, die Ideologie. Indem er darauf hinstiert, wird er geistig gelähmt“³³. Die Fixierung auf reine Wissensvermittlung, oft unabhängig von Lebenszusammenhängen, in denen Kenntnisse verortet sein müssen, ist „eine Bildung, die den Menschen in der geistigen Welt kreuz und quer herumjagt“³⁴. Abstraktes Wissen, das vom einzelnen nicht in das Gesamte seines Lebens eingeordnet werden kann, bleibt oberflächlich, leer und ist letztlich nutzlos.

Andere kritische Einwände gegen die extensive Volksbildung zielen auch auf die Massenbildungsabsichten. Auf die Frage, ob man die Masse des Volkes als solche überhaupt bilden könne, antwortet Heinen 1923 scharf: „Es ist eine Utopie, daß man die Masse als solche zur persönlich-bewußten Gestaltung des Lebens und zur Selbstverantwortung bilden könne. Bildung setzt geistige Anlagen und eine Lust zu geistiger Arbeit voraus, die nicht jedem gegeben sind“³⁵. Eine mechanisch-materialistische Wissensweitergabe bleibt in ihrer Bildungswirkung zufällig. Sie ist nicht orientiert an den wirklichen Bildungsbedürfnissen der Menschen, sondern legt gewissermaßen von außen oder von oben Bildungsziele und auch Vermittlungsmethoden fest. Die betroffenen Menschen sind Objekte einer solchen Art von Volksbildung und nicht Subjekte. Franz Pöggeler hat recht, wenn er bemerkt, daß eine so verstandene Massenbildung im Grunde an ihrem Ziel vorbeigeht, „weil Masse etwas Anonymes, Apersonales ist“³⁶. Sie egalisiert die Subjekte in ihrer Individualität zu einer einheitlichen Größe, die als solche nicht definiert, daher kaum greifbar ist und als Basis einer soliden Bildungsplanung eher wie ein Phantom anmutet. Was man unter Masse versteht, ist ungeklärt, muß es vielleicht auch zwangsläufig sein.

Bleibt die Frage, ob man extensive Volksbildung rein als andragogische Methode verstehen kann. Heinen bescheinigt ihr unter diesem Gesichtspunkt, sie sei „die beste Methode, das Wissen zu vermehren. Das sollten wir auch heute nicht geringschätzen. Ein unwissender Mensch ist auch heute ein hilfloser Mensch. ... Wann und wo es sich um die Vermittlung von Kenntnissen handelt“, sei die extensive Methode „der sicherste Weg“³⁷. Folgt man dem kritischen Urteil Wilhelm Flitners, so muß man klar sagen: „Diese extensive Arbeit hat ... nirgends durch sich allein erzieherisch wirken können.“ Bestenfalls habe extensive Volksbildungsarbeit „Hilfsdienste für wirkliche Bildungsarbeit“ geleistet³⁸.

So gesehen ist das durchaus auch sozial motivierte Anliegen extensiver Volksbildung, durch Popularisierung des Wissens dieses der gesamten Masse der Bevölkerung und damit auch den unteren Schichten zugänglich zu machen, verständlich. Getragen von einer allgemeinen Bildungseuphorie, die sich nach den Märzrevolutionen in Deutschland allmählich ihre Bahn brach, kam es in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts nicht ohne Grund zu jenem ungebremsten und undifferenzierten Wissenschafts- und Wissensoptimismus, der 1871 mit der Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung auch seine Institutionalisierung fand. Daß sich mit dem Volksverein ab 1890 auch katholischerseits eine Massenbildungsorganisation der extensiven Volksbildungsarbeit verschrieb, war nach den bitteren Erfahrungen des gegen den Katholizismus gerichteten Kulturkampfes längst überfällig. Der allgemeinen Inferiorität der Katholiken schien man gerade durch eine möglichst breit angelegte extensive Bildungsarbeit wirkungsvoll begegnen zu können. So versuchte man dieser Bildungskonzeption mit der Erweiterung um die Gemüts- und Willensbildung zwar eine eigene Prägung zu geben, doch blieb dem katholischen Bildungsbemühen, obwohl quantitativ erfolgreich, was die inhaltliche Zielsetzung angeht, zunehmend weniger Erfolg beschieden. Erst mehr als 20 Jahre nach Gründung des Volksvereins regt sich konstruktive Kritik am extensiven Bildungskonzept, beginnt die systematische Reflexion der volksbildnerischen Praxis. So kann die von Ritter 1919 in einem Bild formulierte kritische Würdigung der extensiven Volksbildungsarbeit nochmals Absicht und Wirkung dieser Bildungskonzeption zusammenfassen: „Volksbildung mußte sozusagen eine Volksausgabe der eigentlichen Bildung sein – eine Bildung fürs Volk. Die Volksbildner dieser Art pflückten vom Baum der Allgemeinbildung einige prangende Blüten

ab und boten sie in gefällig geordnetem Strauß denen dar, die am Baume selbst kein Besitzrecht⁴³⁹ hatten. Dieser Strauß welkte nun, wie Ritter resümiert, in den Händen der „also Beschenkten fruchtlos“ dahin. „An den ausgereiften Früchten hatten sie trotz allem keinen Anteil“⁴⁴⁰.

Der Zentralbildungsausschuß der katholischen Verbände Deutschlands

Ein Markstein institutionsgeschichtlicher Betrachtung der katholischen Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit ist die Gründung des Zentralbildungsausschusses der katholischen Verbände Deutschlands (ZBA). Seit 1890 war es unbestreitbar der Volksverein, der katholische Volksbildungsarbeit repräsentierte. Neben dem Borromäusverein war er es, der sich ausdrücklich an alle Schichten der katholischen Bevölkerung richtete, während die anderen Vereine stark berufsgruppen- oder standesorientiert Bildungsarbeit betrieben. Nach dem Krieg nahm die Bedeutung des Volksverein jedoch mehr und mehr ab. Wegen stark theoretisierender Tendenzen in der Bildungsarbeit und einem sprachlich unverständlicher werdenden Stil wandten sich breite Kreise der katholischen Bevölkerung vom Volksverein ab. Er verlor an Sympathie, und mit ihm verlor auch die Volksbildung im Katholizismus an Bedeutsamkeit.

In dieser Situation stellte die Rothenburger Tagung des Ausschusses der deutschen Volksbildungsvereinigungen vom 27. September bis 1. Oktober 1918 ein wichtiges Datum dar. Von katholischer Seite nahmen neben Heinen vom Volksverein Johannes Braun vom Borromäusverein und Frau Pagés vom Verein katholischer deutscher Lehrerinnen daran teil. Erörtert wurden vor allem grundsätzliche Fragen „über die Voraussetzungen der freien Volksbildungsarbeit nach dem Krieg“⁴⁴¹. Zur organisatorischen Frage des dauernden Anschlusses aller Bildungsverbände an den Ausschuß der deutschen Volksbildungsvereinigungen regte sich katholischerseits besonders bei Braun, dem Generalsekretär des Borromäusvereins, Widerstand. Die weltanschauliche Diskrepanz auf dieser Tagung, an der auch die linksliberale Gesellschaft für Volksbildung, sozialistische Bildungsausschüsse und Vertreter marxistisch orientierter Proletarierbildung teilnahmen, schien ihm doch zu groß. Zudem konnte in der heftig diskutierten Frage nach weltanschaulicher Bin-

derung von Volksbildungsarbeit keine Einigung erzielt werden. So schwebte Braun eher ein Zusammenschluß katholischer Bildungsorganisationen vor, wie er von Herz, dem Redakteur der „Bücherwelt“, dem Organ des Borromäusvereins, bereits gefordert worden war. Ähnlich dem Ausschuß der deutschen Volksbildungsvereinigungen sollte ein solcher für den katholischen Bereich gebildet werden. Mit diesen Überlegungen forderte Braun seinerseits die massive Kritik Heinens heraus, der es als „katholische Sonderbündelei“⁴² abtat. Lag ihm doch, wie seinem Kollegen Pieper vom Volksverein, der den Ausschuß mit initiiert hatte, daran, auf überkonfessioneller Ebene eine Einigung der Volksbildungsträger zu fördern. Heinen konnte Brauns Bestreben jedoch nicht aufhalten. So finden sich auf Einladung des Borromäusvereins am 29. Juli 1919 Vertreter von insgesamt 20 Organisationen zu einer Vorbereitungsbesprechung der Gründungsversammlung zusammen.

Am 5. September 1919 kam es schließlich im Ursulinenkloster in Köln zur entscheidenden Versammlung von 14 der 22 geladenen Organisationen, die den Beschluß faßten, einen sogenannten „Zentralbildungsausschuß der katholischen Verbände Deutschlands“ zu gründen. Braun wurde geschäftsführender Generalsekretär, Geheimrat Dyroff erster Vorsitzender. Obwohl Heinen an dieser Versammlung nicht teilnahm und auch später nie einer Einladung des ZBA folgte, war der Volksverein zumindest in der Person Ritters, des Schriftleiters des Volksvereins, vertreten, der dem Arbeitsausschuß des ZBA angehörte.

Im Satzungsentwurf wird unter §1 der Zweck des ZBA genannt: „Zur Förderung und Vertiefung der freien Bildungsarbeit auf katholischer Grundlage und zu ihrer Vertretung nach außen bilden die katholischen Zentralorganisationen Deutschlands einen Ausschuß“⁴³. Auf der ersten Generalversammlung 1920 wird dann zur Organisationsstruktur festgelegt: „Der ZBA sucht durch folgende Mittel sein Ziel zu erreichen: a) durch Gründung von örtlichen Bildungsausschüssen der katholischen Verbände, b) durch eine Geschäftsstelle zur Anregung und Beratung sowie Einrichtung eines Archivs für katholische Bildungsarbeit“⁴⁴. Die „Mitteilungen“ sollten als „Korrespondenz“, als verbindendes Glied zwischen dem ZBA und den Ortsbildungsausschüssen, zweimonatlich erscheinen. Darüber hinaus hatte der ZBA es sich zum Ziel gesetzt, öffentliche Tagungen und Kongresse jährlich abzuhalten. Dabei war keinesfalls ein institutioneller Zentralismus angestrebt, sondern eine von Grund auf dezentrale, dem neuen demokratischen Bewußt-

sein entsprechende Organisationsform. So unterhielt der ZBA keine Zentrale mit einer großen Verwaltung, sondern nur eine Geschäftsführung mit relativ kleinem Büro. Auf den regelmäßigen Vierteljahrestagungen wurden die notwendigen Bildungsfragen diskutiert und Ergebnisse oder wichtige Impulse aus diesen Tagungen an die Mitgliedinstitutionen weitergeleitet.

Die Ortsbildungsausschüsse bzw. die örtliche Kleinarbeit der Vereine und Verbände stehen im Zentrum des Bemühens, „daß unser Volk“, wie Helma Riefenstahl als Gründungsmitglied des ZBA am 10.09.1919 in der ‚Kölnischen Volkszeitung‘ schreibt, „wieder einig werde in der Liebe zum Vaterland, daß wieder echt deutscher christlicher Sinn in unsere Familien einziehe, daß Bildung und Sittlichkeit wieder wie einst das Ehrenkleid des Deutschen werde“⁴⁵. Hier klingt deutlich das Volkbildungs-Paradigma durch, wie überhaupt die Bildungsbestrebungen der Neuen Richtung auch den ZBA prägen. Bereits in der Gründungsversammlung wendet sich Braun gegen die quantitativen Bildungsbilanzen katholischer Verbände und fordert qualitative Arbeit besonders im katholischen Bereich, der sich weitgehend der Kultur versagt und sich Bildungsbemühungen zu lange verschlossen habe. Das extensive Bildungsgeschehen müsse durch die Arbeit des ZBA in intensive Bildungsarbeit umgewandelt werden⁴⁶. In der 1919 erscheinenden Zeitschrift „Die Arbeitsgemeinschaft“ klingt an, daß in Absetzung vom klassischen Vortrag die intensivere, persönlichere Form der Arbeitsgemeinschaft nicht nur eine angemessene erwachsenenbildnerische Methodik darstellt, sondern über sie auch die innere Vergemeinschaftung zwischen Lehrenden und Lernenden möglich ist, die letztlich wieder in der Einheit des gesamten Volkes gipfelt. Auffassungen, die dem ZBA unterstellen, er wollte in den katholischen Bildungseinrichtungen einen an extensiver Bildungsarbeit orientierten katholischen „Bildungsbetrieb“ (so eine Titulierung Heinens) aufziehen und ihn damit in krassen Gegensatz zum Volksverein bringen, halten einer kritischen Prüfung nicht stand⁴⁷. So hatte Braun 1920 auf der Generalversammlung des ZBA mit Nachdruck betont, es werde dessen Anliegen sein, das extensive Bildungsgeschehen umzuwandeln in intensive Bildungsarbeit⁴⁸.

Auf der zweiten großen Tagung des ZBA wurde Ritter zum 1. Vorsitzenden gewählt, der 1922 zusammen mit Bernhard Marschall die Geschäftsführung übernahm, die letzterer ab 1926 alleine innehatte⁴⁹. Im Jahre 1925 verfaßte der ZBA eine Denkschrift an die Fuldaer Bischofs-

konferenz, in der die Forderung erhoben wurde, durch Einführung eigener Lehrveranstaltungen die Theorie und Praxis der Volksbildungsarbeit in der Ausbildung der Theologen fest zu verankern. Hintergrund dafür war, daß einerseits die Breitenwirkung des ZBA lange Zeit nur zögerlich vorankam und andererseits die Volksbildungsarbeit, die weitgehend von Geistlichen getragen wurde, sich der Neuen Richtung intensiver Bildungsarbeit immer noch verschloß. Dies war auch einer der Gründe dafür, daß es 1925 zum ersten katholischen Volksbildungskongreß in Paderborn kam.

Das Jahr 1929 läßt nach 10 Jahren Bilanz ziehen. Insgesamt besteht der ZBA, von 14 Bildungsinstitutionen gegründet, nun aus 34 Gesamtverbänden mit etwa 5 Millionen Mitgliedern. In der im Jubiläumsjahr umgestalteten, von Ritter, Robert Grosche und Bernhard Marschall herausgegebenen und von „Volkskunst“ in „Volkstum und Volksbildung“ umbenannten Zeitschrift für katholische Erwachsenenbildung heißt es: „In zielstrebigem Arbeit ist der ZBA in den 10 Jahren die ‚geschlossene Vertretung der katholischen Bildungsorganisationen nach außen‘ geworden. Als das wird er von den zuständigen Regierungsstellen und von der Öffentlichkeit anerkannt. ... Diese Geschlossenheit ermöglichte unsere erfolgreiche Mitarbeit bei Gesetzentwürfen und staatlichen Unternehmungen, bei Volksbildungstagungen und in Arbeitsgemeinschaften aller Volksbildungseinrichtungen. Der ZBA ... ist geworden, was er sein sollte, ein Sammelpunkt der eigenen Kräfte zur Wirkungsmöglichkeit in der Gesamtarbeit der Katholiken und in der allgemeinen deutschen Volksbildungsarbeit“⁵⁰. Diese Bilanz klingt überaus positiv, und sicher ist es auch richtig, daß es dem ZBA nach 10 Jahren weitgehend gelungen ist, eine Organisationsstruktur aufzubauen, die es ihm ermöglichte, Repräsentant der deutschen katholischen Volksbildungsarbeit zu sein.

War es in den 10 Jahren nach 1919 immer wieder teils zu heftigen Auseinandersetzungen um die inhaltliche Profilierung der Bildungsarbeit gekommen, die ihre Polarisierung mitunter auch in der Spannung zwischen extensiver und intensiver Volksbildung fand, so führt die Grundsatzdiskussion um die Stellung des ZBA zum 1923 gegründeten Hohenrodter Bund bzw. zur 1927 ins Leben gerufenen „Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung“, einer Forschungs- und Ausbildungsstätte des Hohenrodter Bundes, den ZBA 1930 in eine innere Krise. Vertreter einer stark intra-katholischen Bildungsauffassung standen Befürwortern einer offenen, gegenüber nicht-

katholischen Bildungsträgern gesprächsbereiten und kooperativen Bildungsarbeit gegenüber. Letztere konnten sich behaupten, was auch in einer neuen Satzung 1931 seinen Niederschlag fand.

Was die innere Struktur anbelangt, so war der ZBA nicht wie der Volksverein eine in sich homogene Einheit, sondern ein sehr plurales, heterogenes Gebilde, das oft von den Spannungen zwischen den Einzelverbänden geprägt war. Die vierteljährlichen Arbeitstagungen, an denen die Vertreter der Verbände teilnahmen, gaben dafür ein deutliches Bild ab. Sie waren stets mehr durch Pluralismus als durch integralistische Tendenzen bestimmt. Gerade die Mannigfaltigkeit unterschiedlicher Positionen, die interplurale Ausrichtung auf die Verbände und Vereine und die intraplurale Struktur des ZBA als Gremium, war nicht nur notwendig spannungsgeladen, sie war auch die eigentliche „geistige Kraftquelle“⁵¹ des ZBA. Die einzelnen Vereine und Verbände liefen stets Gefahr, ganz den eigenen internen Interessen folgend, sich nach außen abzukapseln und, was die Bildungsarbeit anbelangte, introvertiven Tendenzen zu erliegen und den Kontakt zur gesamten Volksbildungsbewegung zu verlieren. „Der ZBA hat gerade gegen ... Fehlhaltungen katholischer Verbände stärksten Widerspruch erhoben“⁵². Dies war nun umso wichtiger, als auf weite Strecken die katholischen Verbände unreflektiert Bildungsarbeit betrieben und auch in der Fortführung extensiver Bildungsarbeit in der Weimarer Zeit oft keinerlei Problem sahen. Ein wesentlicher Grund dafür ist im starken Einfluß zu sehen, den die Präsidien, die immer Geistliche waren, in den katholischen Vereinen und Verbänden hatten. Ihr patriarchalisch geführtes Amt trug kaum dazu bei, daß das gesellschaftlich erwachende Streben der Menschen nach Mündigkeit sich auch auf die katholische Bildungsarbeit niederschlagen konnte. Wenn Ernst Michel von der katholischen Kirche behauptet, sie sei in ihrer „welthaften Wirkform noch immer die Kirche ... einer vorindustriellen Welt und erscheint darin der Arbeiterschaft unwillkürlich als eine überlebte und parteiische Macht“⁵³, so wirft dies selbst 1931 noch ein recht betrübliches Licht auch auf die katholische Volksbildungsarbeit, die vielfach noch dem inzwischen anachronistischen ständischen Vereinswesen verhaftet war. Auch Niggemann resümiert, daß die katholische Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit „das Moment der Geschichtlichkeit des Menschen nur ungenügend berücksichtigt“⁵⁴ hat. Teilweise wird in diesem Zusammenhang gar von einer „Kulturtragödie“⁵⁵ gesprochen. Nicht selten isoliert sich der Katholizismus, indem er sich einer völlig unzeitge-

mäßen „mittelalterlich orientierten Kulturbejahung“⁵⁶ befließige. Energisch wendet sich z. B. Robert Grosche gegen derartige Tendenzen zu einem katholischen Vereinsghetto, durch das letztlich die Mitarbeit der Katholiken in der freien Volksbildungsarbeit gefährdet sei. „Es kann und darf aber den Katholiken nicht gleichgültig sein, wie deren ‚Bildung‘ sich vollzieht“⁵⁷. Der ZBA hat hier seine wesentlichste Aufgabe gesehen und kulturpessimistischen und bildungskonservativen Bestrebungen entgegenzusteuern versucht. So wurde er wirklich zu dem Kristallisationspunkt zeitgemäßer intensiver Volksbildungsarbeit.

Die Rivalität zwischen dem ZBA und dem Volksverein ist für die Weimarer Zeit symptomatisch. Bis 1919 hatte der Volksverein, wenn nicht ausdrücklich, so doch faktisch den Anspruch vertreten, katholische Volksbildungsarbeit zu repräsentieren. In seiner charismatischen Führungspersönlichkeit Heinen wurde dies auch nach außen zumindest implizit deutlich bzw. von außen so gesehen. Nicht durch Zufall war es Heinen, der 1918 auf der bedeutsamen Rothenburger Tagung des ‚Ausschusses der deutschen Volksbildungsvereinigungen‘ die katholische Erwachsenenbildung vertrat. Er war es auch, der zur Leitfigur der Neuen Richtung auf katholischer Seite wurde und als solcher weit über den kirchlichen Bereich hinaus Anerkennung fand. Auch durch seine Mitgliedschaft im engsten Kreis des Hohenrodter Bundes galt er als die führende Persönlichkeit katholischer Volksbildung zu einer Zeit, als „sein“ Volksverein bereits tief in die Krise geraten war, weil sich die Bevölkerung „in Scharen“⁵⁸ von ihm abgewandt hatte. Wenn nun von rivalisierenden Spannungen die Rede ist, so wurzeln diese im Grunde in den Vorkommnissen bei der Rothenburger Tagung 1918, als Braun die Idee zur Gründung des ZBA erstmals offen aussprach und damit in Konflikt mit Heinen geriet, der zeitlebens den ZBA nicht ohne polemische Entgleisungen schärfstens kritisierte. Mit Blick auf Marschall als die bedeutende Führungsperson im ZBA sprach Heinen beispielsweise ironisch von den „Bildungs-Marschällen“⁵⁹. Dabei gehörte der Volksverein selbst nicht nur zu den Gründungsvereinen des ZBA im Jahre 1919, er war auch in der Person Ritters, der zeitweilig als 1. Vorsitzender und als Geschäftsführer die Geschicke des ZBA mitgestaltete, maßgeblich an der Arbeit des ZBA beteiligt. So darf man wohl dem Urteil von Pöggeler und Fell folgen und die Spannungen zwischen ZBA und Volksverein zur Weimarer Zeit weniger als solche zwischen Institutionen, sondern mehr als unüberwindbare Probleme der Persönlichkeitsgeschichte zwischen Heinen und Marschall betrachten⁶⁰. Mar-

schall, einer der Initiatoren und Gründungsmitglied des ZBA, der von 1922 an gemeinsam mit Ritter und ab 1926 alleine die Geschäftsführung des ZBA innehatte, darf bis 1933 als die führende Persönlichkeit des ZBA angesehen werden.

Die intensive Bildungsarbeit der Neuen Richtung – Orientierung am Individuum

Der politische Zusammenbruch des deutschen Reiches mit dem folgenschweren Ende des Ersten Weltkrieges stellt auch eine tiefgreifende Zäsur für die katholische Erwachsenenbildung dar. Die vierjährigen Kriegswirren, die Unruhen der Novemberrevolution 1918, die gesellschaftlichen Spannungen und Klassengegensätze vor dem Krieg und eine sich seit der Jahrhundertwende abzeichnende Wissenschaftsskepsis sind die Marksteine einer fundamentalen Kulturkrise. Das deutsche Volk stand an einer Wegmarke der Geschichte, „wo uns“, wie Werner Picht ungeschminkt bekennt, „alle bisher geglaubten Werte, unsere eigene Existenz inbegriffen, fragwürdig geworden sind“⁶¹. In dieser gleichermaßen staatlich, gesellschaftlich und kulturell desolaten Situation, in der Überkommenes grundsätzlich fragwürdig geworden ist und der Zusammenbruch, den das Kriegsende markiert, das Volk zu paralysieren droht, hatte katholische Erwachsenenbildung ihren neuen Standort zu finden und Bildungsarbeit neu zu gestalten. Dabei zeichneten sich bereits vor 1914 Ansätze zu einer Neuorientierung ab. Es ist vor allem Alois Wurm, der mit seiner 1913 erschienenen Studie „Grundsätze der Volksbildung“ eine systematische Reflexion der Volksbildungsarbeit vorlegt. Zu einer Zeit, in der nicht nur kirchliche Volksbildungsbestrebungen dem extensiven Bildungsparadigma folgten, kritisiert er scharf: „Es ist ja wohl wenig Gutes geleistet, wenn man den Leuten den Kopf füllt mit allerlei Wissenskrum, wovon sie nur eingeildet werden, in Wirklichkeit aber nichts damit anzufangen wissen. Wenn man die Wissensgier in ihnen weckt, die aus Mangel an dem nötigen hohen Maß der Intelligenz, an der soliden Ausbildung, an Zeit und Mitteln niemals zu einem gründlichen inneren Verstehen führen kann. ... Ist es denn etwa eine volksbeglückende Tat“, so fragt Wurm nicht ohne polemischen Unterton, „aus den bescheidenen, aber doch noch oft recht friedlich blühenden Gärtchen eine große Wüste mit wildem Geröll zu machen? Ist es denn nötig, die Segnungen der nie-

deren Schichten mit den ‚geistigen Kulturgütern‘... dahin zu verstehen, daß die Zerrissenheit des modernen Geisteslebens auch in die bisher unzersetzten Volksteile hineingetragen werde“⁶². Hier klingt eine sich allgemein verbreitende Wissenschaftsskepsis ebenso deutlich durch wie eine Bildungsromantik, die den Bildungsanforderungen einer stark im Umbruch begriffenen Zeit zu entfliehen wünscht. Konstruktiv versucht Wurm jedoch auch, „Anregung zu wirklich intensiver Mittätigkeit“⁶³ zu geben. Er fordert eindeutig, „nicht die Masse, sondern die einzelnen Menschen“ sind „zu bilden“⁶⁴. Eine individuumsorientierte intensive Bildungsarbeit ist damit angesprochen.

Wurms Gedanken galten im katholischen Bereich zunächst weitgehend als avantgardistisch. Dabei formulierte er hier in den katholischen Bereich hinein Gedankengut, das im außerkirchlichen Bereich bereits seit einiger Zeit unter dem Stichwort „Neue Richtung“ heftig diskutiert wurde, wenngleich die Bildungspraxis bis dahin kaum davon tangiert war.

Robert von Erdberg hatte schon 1905 für das Büchereiwesen eine individualisierende Bildungsarbeit propagiert⁶⁵, und Hofmann war es, der in ähnlicher Weise 1909 forderte, „nicht blindlings jedes Buch zu jeder Zeit an jedermann“⁶⁶ zu verleihen, sondern volksbildnerisch verantwortlich auf das einzelne Individuum bezogen „das richtige Buch an den richtigen Mann“⁶⁷. Diese neuen Ansichten einer individuumszentrierten Bildungsarbeit wurden als neue Richtung zunächst heftig befehdet und allmählich mehr und mehr konstruktiv diskutiert⁶⁸. Bereits spätestens 1917 ist dieses neue Denken in der Volksbildungsbewegung durch Hofmann zu einer Parole geworden, die man fortan als feststehenden Begriff mit großen Anfangsbuchstaben versah. Dabei ging es zunächst nicht um einen völlig neuen Ansatz, sondern lediglich um eine Kritik der Methode. So fordert von Erdberg Vortragsreihen statt Einzelvorträge: „Die längere Beschäftigung mit demselben Thema führt zu einer gewissen Auslese der Hörer. Es halten nur die stand, die ein tieferes Interesse haben ..., und die Arbeit kommt so in erster Linie denen zu gut, die es ernst nehmen, und ihnen dient sie in intensiver Weise“⁶⁹. Durch neues methodisches Arbeiten sollte es zu einer stärker individualisierenden und intensiveren Bildungsarbeit kommen, als dies bei der bisherigen, eher oberflächlichen, auf breite Massenbildung ausgerichteten Volksbildung möglich war. Das Bestreben einer intensiveren Arbeit brachte neben einem stärker individuumszentrierten Bildungsansatz auch ein stärker ausgeprägtes Problembewußtsein

gegenüber der andragogischen Praxis mit sich. Etwas überspitzt hat von Erdberg dies rückblickend auf die Bildungsarbeit während der ersten Jahre der Weimarer Zeit so formuliert: Es bestand „der Unterschied der alten und der neuen Richtung darin, daß jene überhaupt keine Probleme sieht, während diese ... nur Probleme sieht“⁶⁷⁰.

Bis sich die Neue Richtung durchzusetzen vermochte, vergingen zunächst einige Jahre teils heftiger Kontroversen, beginnend mit den Reaktionen vor allem auf die Forderungen von Hofmann nach neuen Ausleihmethoden in der Büchereiarbeit im Jahre 1909. Die Schritte, mit denen sich die neue Richtung allmählich durchsetzte, sind durch die Tagungsorte Heppenheim, Rothenburg o.T. und Mohrkirch-Osterholz gekennzeichnet. In Heppenheim tagte 1917 die Kriegs-Volksakademie des Rhein-Mainischen Verbandes für Volksbildung, ebenso im gleichen Jahr die Volkshochschulkonferenz des 1916 in Weimar gegründeten, von Pieper mit initiierten „Ausschusses der deutschen Volksbildungsvereinigungen“ in Frankfurt. Über die Heppenheimer Tagung sagt von Erdberg, sie habe „den Beginn einer neuen Epoche im freien Volksbildungswesen“⁶⁷¹ erstmals offen ausgesprochen. Auf der Tagung desselben Ausschusses in Rothenburg o.T. 1918 sei „das Bekenntnis zur neuen Richtung schon ein fast einmütiges“⁶⁷² gewesen, und in Mohrkirch-Osterholz 1919, auf der ersten durch das neu geschaffene Referat für Erwachsenenbildung beim Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung veranstalteten Volkshochschultagung, sei schließlich „der endgültige Sieg erfochten und die alte Richtung in die Defensive gedrängt“⁶⁷³ worden.

Als 1917 Hofmanns Schrift „Buch und Volk und die volkstümliche Bücherei“ Heinen in die Hände kommt, findet sie, wie es Benning ausdrückt, „dessen ungeschmälernten Beifall“⁶⁷⁴. So verwundert es nicht, daß Heinen spätestens auf der Rothenburger Tagung des „Ausschusses der deutschen Volksbildungsvereinigungen“ im Herbst 1918 einer der engagiertesten Vertreter der sogenannten Neuen Richtung im katholischen Bereich wird. Neben von Erdberg, Hofmann und anderen sprach auch Heinen selbst auf dieser Tagung, die sich grundlegend mit Fragen der Voraussetzung freier Volksbildungsarbeit nach dem Krieg befaßte und speziell die Problematik freier Volksbildung und ihre weltanschauliche Bindung erörterte⁶⁷⁵. Besonders manifest werden Heinens Abkehr von der extensiven Volksbildungsarbeit und seine Hinwendung zum intensiven Bildungsparadigma mit der in diesem Sinne wesentlich veränderten zweiten Auflage seiner Schrift „Ziel und Methode der

Volksbildung“ im Jahre 1919. Aber bereits Heiners Vortrag auf dem Marburger Dorfkirchentag von 1916 „Katholische Volksbildungsbestrebungen auf dem Lande“ hatte das neue Gedankengut durchscheinen und eine neue Konzeption von Volksbildung deutlich werden lassen. Er resümierte dort: „Wir waren ... bei unserer Schulungsarbeit ein wenig der allgemeinen Zeitkrankheit, dem Intellektualismus verfallen“⁷⁶, und sieht die Grundlage fruchtbarer Volksbildungsarbeit in einer „von Idealismus durchdrungenen Gesinnung“. Ganz auf den einzelnen und nicht mehr auf die Masse fokussiert, sieht er eine wichtige Aufgabe der Volksbildung in der „Weckung und Pflege des Ethos“⁷⁷. Eine neue Grundausrichtung der Erwachsenenbildung bricht sich allmählich auch im kirchlichen Raum ihre Bahn.

Das Schlagwort von der Neuen Richtung, von intensiver im Gegensatz zu extensiver Bildungsarbeit im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert zog immer weitere Kreise. Das Paradigma der extensiven Massenbildung wurde fragwürdig, ja das quantitative Bildungsverständnis, das seinen Ausdruck in zahlenmäßigen Erfolgsbilanzen fand, bezeichnete Herz als den „eigentlichen Bildungsschwindel“⁷⁸. „Bei Bildungsbestrebungen ist Massenwirkung überhaupt von vornherein etwas Verdächtiges. Wo solide Arbeit geleistet wird, springen zumeist kleine Ziffern heraus. Aber gerade sie sind das Wertvolle. Das ist katholischerseits zu wenig beachtet worden“⁷⁹. Bereits während der Kriegsjahre, aber besonders dann für die Zeit des gesellschaftlich kulturellen Neubeginns nach Kriegsende wird die Frage nach der Zielsetzung der Volksbildung lebhaft diskutiert. Sie verbindet sich in allen retrospektiven Abhandlungen „zugleich mit einer Kritik, die ihren Maßstab wiederum in der Neuen Richtung findet“⁸⁰. Einerseits herrscht „so etwas wie Katzenjammerstimmung vor in weiten Kreisen, die anfangs ... der freien Volksbildungsbestrebung zugejubelt haben. Man sieht nicht die Früchte reifen, die man erhofft hat. Man ist enttäuscht von den spärlichen Resultaten“⁸¹. Andererseits setzt sich zunehmend die Überzeugung durch, daß sowohl das Ziel extensiver Bildungsbemühungen als auch die Methodik und Didaktik, die sich daraus konsequenterweise ergab, falsch waren. Dies setzte die notwendigen Energien für eine grundlegende Neuorientierung frei.

War die Bezeichnung „Neue Richtung“ zunächst für einen bestimmten Personenkreis verwendet worden, eben den der Verfechter dieser Richtung, so ist sie bald eine feste Umschreibung für eine ganz bestimmte Auffassung von Erwachsenenbildung. Ohne an dieser Stelle auf die

ganze Bandbreite unterschiedlicher Nuancierungen von Erwachsenenbildungsvorstellungen eingehen zu können, die es auch innerhalb der Neuen Richtung gab, läßt sich diese vorläufig durch eine stärker am Individuum orientierte und auf seine Situation und Bedürfnisse bezogene intensivere Bildungsarbeit charakterisieren. Die Frage nach dem Menschen markiert die entscheidende Wende. Der einzelne Mensch „rückt in das Blickfeld, sein Bildungsschicksal wird zum Problem, und dessen Lösung zur verantwortungsvollen Aufgabe“⁸².

Die persönliche Lebenswirklichkeit ist entscheidender Ansatzpunkt. Intensive Erwachsenenbildung geht, wie Michel sagt, „anstatt vom Stoff vom Menschen aus“⁸³. Das bedeutet, daß der Stoff im Gegensatz zur extensiven Bildungsarbeit „niemals Selbstzweck, sondern nur Mittel im Dienste des Sinnverstehens des einzelnen“⁸⁴ sein darf. Lebensfragen stehen im Mittelpunkt des Bildungsgeschehens, bzw. der Lebensbezug ist das entscheidende Moment der inhaltlichen Konturierung der Volksbildung. Die Lebenswirklichkeit gibt der intensiven Bildungsarbeit ein neues Profil. Dabei wird unter dem Stichwort individualisierender Menschenbildung diese „aus der je konkreten Situation des sich Bildenden“⁸⁵ heraus begriffen. Ausgangs- und Zielpunkt ist die Lebenswirklichkeit. Zur „vollen Menschwerdung“, so betont Heinen, kommt der Erwachsene „nur innerhalb der konkreten Welt, in der er steht und wurzelt“⁸⁶.

Intensive Bildungsarbeit hat auch einen kulturkritischen Akzent. Nicht die umfassende Aneignung des abendländischen Kulturgutes gilt als erstrebenswert, sondern die kritische Sichtung und individuumsgerechte Auswahl angesichts des kulturellen Erbes und der gegenwärtigen Kulturlage. Das erfordert eine innere Auseinandersetzung mit der Kultur. Notwendiges und brauchbares Lebenswissen stellt gewissermaßen ein Selektionsprinzip gegenüber der Fülle alles Wissbaren dar. So ist tatsächlich Kulturkritik „der erste Schritt zu wahrer Bildung“⁸⁷.

Zentrales Anliegen der Neuen Richtung ist allerdings die Individualisierung der Bildungsarbeit. Sie ist nach den Jahren extensiver Volksbildung die entscheidende Wende. Der einzelne Mensch, nicht nur in seiner konkreten Lebenssituation, sondern vor allem mit seinen je individuellen Fragen, Bedürfnissen, Fähigkeiten und Begabungen, ist im Blickpunkt intensiver Bildung. Sie zielt, wie es Pieper auf den Begriff bringt, auf die „Weckung geistigen Eigenlebens“⁸⁸. Man spricht, einem mystischen Bildungsbegriff folgend, auch von Seelenerweckung, Ge-

sinnungsbildung oder Herzensbildung auf der Grundlage des christlichen Glaubens. Für Heinen ist intensive Erwachsenenbildung „Wekung der tiefsten religiösen und sittlichen Kräfte im einzelnen“⁸⁹. Das bedeutet für ihn, den Menschen den immanenten Sinn des Lebens zu erschließen und ihn für die gläubige Erkenntnis religiöser Wahrheit zu öffnen. Inhaltlich erfuhr die intensive Volksbildungsarbeit im katholischen Bereich unterschiedliche Akzentsetzungen. Sie reichen „von der Herzens- und Willensbildung über Lebens- und Sinnerschließung des menschlichen Daseins bis hin zur Erziehung zu höherer Sittlichkeit“⁹⁰. Hier klingt das klassische humanistische Bildungsideal deutlich durch. Bei von Erdberg, der großen Leitfigur der Neuen Richtung, ist das vielleicht am klarsten formuliert. Ihm bedeutet Bildung „Formung des Geistes, die mit dem Anspruch auf Harmonie und durch die Berührung mit allen Kulturgebieten gewonnen werden kann“⁹¹. Dabei ist das Wesen der Bildung die „freie, harmonische Betätigung aller Kräfte der zu eigentümlicher Gestalt entwickelten Persönlichkeit“⁹². Und Bäuerle definiert Bildung ebenso als die „Entfaltung der Persönlichkeit, das Zu-sich-selbst-kommen des Menschen“⁹³. Bildung muß dann nach seiner Vorstellung „Gestaltung des ganzen Menschen ... nach den im Individuum selber wurzelnden Persönlichkeitswerten“⁹⁴ sein. Deutlicher lassen sich auch ein Jahrhundert nach der eigentlichen Zeit des Humanismus humanistische Bildungsvorstellungen kaum formulieren. Die Auszubildung und Förderung der im Menschen liegenden Anlagen und Fähigkeiten darf als Grundprinzip aller noch so differenten Bildungsvorstellungen der Neuen Richtung angesehen werden. Bildung versteht sich daher als das Bemühen um Formbarkeit oder Gestaltbarkeit dessen, was im Menschen je vorgegeben ist. Wenn diese Formung auch nicht primär oder gar ausschließlich in Auseinandersetzung mit dem kulturellen Erbe geschehen sollte und Bildung nicht schon um ihrer selbst willen erstrebenswert sei, so lassen sich neuhumanistische Tendenzen in der Volksbildungsarbeit der Neuen Richtung nicht übersehen. Katholische Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit hat gerade hier ihre Chance erkannt, in die desolote Situation nach dem Ersten Weltkrieg hinein eine christliche Sinn- und Wertorientierung im Menschen „auszuformen“ und so auch einen spezifischen Beitrag zum gesellschaftlichen Neuaufbau zu leisten. Das Ziel war jedoch ganz auf die Individualität des Menschen fokussiert, „echte innere Bildung des Geistes und Herzens durch Erziehung zu höherer Sittlichkeit, durch Pflege verinnerlichten religiösen Lebens“⁹⁵ zu erreichen. Einen Men-

schen bilden bedeutet für die katholischen Volksbildner, „ihn geistig und sittlich zu formen“⁹⁶.

Ganz in der Bildungslehre Humboldts verwurzelt waren auch die Vorstellungen einer „totalen Bildung“. Das Individuum sollte zu universalem und totalem, werterfülltem Selbstsein gebildet werden. Als total wird diese Bildung bezeichnet, „insofern der Weg zu ihr über die Vielheit der Welt Dinge und der menschlichen Kräfte zum Individuum führt; sie ist universal, insofern die gebildete Individualität die unerlässliche Einheit in der Vielheit stiftet“⁹⁷. Einer der geistigen Väter totaler Bildung, Max Scheler, spricht von der „Gestaltgewinnung einer Menschenseele“⁹⁸ in umfassender Weltorientierung. Daher ist „Bildung ... keine Bildung, wenn sie nicht allseitige Bildung ist“⁹⁹. In enger geistiger Verwandtschaft folgte Pieper diesem Denken. Intensive, individuumszentrierte Erwachsenenbildung ist nach seiner Vorstellung „höchste, tiefste und weiteste Zusammenschau“¹⁰⁰. In der Auseinandersetzung mit dem ganzen Spektrum der den Menschen umgebenden Wirklichkeitsdimensionen vermag der Mensch seine umfassende Individualität und Identität auszubilden. So hat Bildung letztlich immer „Instinkt für das Ganze und sieht im Teile seine Begrenztheit, aber auch die Zugehörigkeit zum organischen Ganzen“¹⁰¹. Die Totalität als Ganzheitsbezogenheit will letztlich die Formung der Individualität zu werterfülltem Selbstsein in Auseinandersetzung mit eben genau dieser Totalität der Wirklichkeit. Nach 1933 hat dieser Bildungsansatz durch Josef Pieper und Heinz Raskop in der katholischen Erwachsenenbildung erst richtig an Popularität gewonnen. In der Weimarer Zeit blieb er eher marginal. In Heinens Vorstellungen einer Führerbildung, d.h. einer gezielten Ausbildung von Eliten zum Zweck einer mittelbaren Höherbildung des Volkes, fand die Konzeption einer totalen Bildung vielleicht ihren deutlichsten Niederschlag.

Intensive Bildungsarbeit setzt auch neue methodische Optionen, sie vollzieht sich wesentlich in der Begegnung. Zwar steht das Individuum im Zentrum andragogischen Bemühens, doch nicht isoliert als einzelner Mensch, sondern immer in sozialer Beziehung zu anderen. In der Begegnung soll er zu sich selbst gelangen. Das Gespräch in der kleinen Gruppe und die Intensivform der Arbeitsgemeinschaft prägen die Bildungsbemühungen der Neuen Richtung. „Die intensiv-gestaltende Volksbildung war es, die zum ersten Mal einer erwachsenenbildnerischen Methode zugleich auch soziale Relevanz verlieh. Denn man suchte mittels der angesprochenen Methode Gemeinschaftsgeist im

geistig-zerrissenen Volkstum zu erreichen⁴¹⁰². Michel definierte die Aufgabe der Erwachsenenbildung als „Bildung der Gemeinschaft zur Gemeinschaft“⁴¹⁰³. Tatsächlich avancierte der Begriff der Arbeitsgemeinschaft zu einem Zentralbegriff der neuen, intensiven Volksbildung im unmittelbaren Bedeutungssinn des Wortes, den Rosenstock treffend so umschreibt: Arbeitsgemeinschaft besagt, „daß ihrem innersten Wesen nach verschiedene Menschen sich um des Friedens und der Vereinigung willen zusammen an einen Tisch setzen. Das Volk, das geistige Volk, ist die Zielsetzung der Arbeitsgemeinschaft“⁴¹⁰⁴. Konkret bedeutet dies, daß nicht bedeutende Gelehrte oder populäre Redner in der Bildungsarbeit gefragt sind, sondern „wie der Schullehrer Lesen und Schreiben vormacht, ... so muß der Volksbildner das geistige Miteinanderarbeiten vorführen. Das aber kann nicht der einzelne, es müssen mehrere sein, über die sich ein geistiges Leben breitet, um die herum ein einheitlicher geistiger Raum entsteht“⁴¹⁰⁵. So soll schließlich aus den einzelnen Zellen der Arbeitsgemeinschaften und dem Miteinander im Bildungsprozeß die gesellschaftliche Gemeinschaft und Einheit des Volkes entstehen, gewissermaßen eine „große Reichsarbeitsgemeinschaft“⁴¹⁰⁶. Als methodisches Prinzip bedeutet es jedoch Bildungsarbeit in kleinen Kreisen, wobei die Pluralität der Partner für das Bildungsgeschehen selbst fruchtbar gemacht wird. Sie wird als solche zur geistigen Grundlage, wobei „gerade in der Verschiedenheit der Teilnehmer das Kriterium der Gemeinschaft ruht“⁴¹⁰⁷.

Wertorientierung und weltanschauliche Neutralität

Die Verschiedenheit als methodisches Prinzip warf aber auch spezifische Probleme besonders für die kirchliche Erwachsenenbildung auf. Die Frage der Wertorientierung und weltanschaulichen Gebundenheit stellte sich als ein zentrales Problem intensiv-gestaltender Volksbildung der Weimarer Zeit dar. War zuvor unter dem Paradigma extensiver Bildung das Neutralitätsprinzip zur obersten Norm erhoben worden, so stand die Neue Richtung auf dem Standpunkt, „daß nicht in einer Überwindung der Weltanschauung des einzelnen zugunsten eines allgemeinen Weltanschauungsbreies das Ziel der Arbeit gesucht werden darf“⁴¹⁰⁸. Verschiedene Weltanschauungen dürfen nebeneinander existieren, und dies ist als ein konstitutives Moment von Bildung selbst zu betrachten. So hat sich die wichtige Volkshochschultagung des preußi-

schen Kultusministeriums in Mohrkirch-Osterholz 1919 in ihren Leitsätzen bereits klar und konkret geäußert: „Klare Stellungnahme in religiösen, politischen und wirtschaftlichen Wertfragen wird vom Lehrer vorausgesetzt. Wenn sie mit einer sachlichen Würdigung gegnerischer Standpunkte verbunden ist, wird sie allein geeignet sein, jedes Mißtrauen des Hörers zu überwinden“¹⁰⁹. Schon die Frankfurter Tagung des Ausschusses der deutschen Volksbildungsvereinigungen 1917 war sich darin einig, daß die jeweilige Weltanschauung Grundlage der Bildungsarbeit sei¹¹⁰. Die Weltanschauung zentriert das Bildungsgeschehen und setzt es in bezug zu bestimmten Standpunkten, die zwar nicht als unveränderbar anzusehen sind, die aber die notwendige Orientierung ermöglichen. Insofern ist Bildung als solche stets durch weltanschauliche Optionen geprägt.

Die Neutralitätsfrage fand dennoch in der Weimarer Zeit eine Neuformulierung. Neutralität wurde nicht positivistisch, sondern als ein Problem interinstitutioneller Zusammenarbeit und intrainstitutioneller Pluralität der Volkshochschulen verstanden. Das bedeutet, daß Bildungsarbeit neutral ist, wenn sie jeden in seiner weltanschaulichen Überzeugung gelten läßt, und daß Neutralität nicht mehr verstanden wird „im Sinne einer die Weltanschauung ausschließenden, sondern jede Weltanschauung einschließenden Neutralität“¹¹¹. So verstanden gilt diese Neutralität auch als Basis des Umgangs der verschiedenen Erwachsenenbildungsträger miteinander, vor allem als Grundlage der Zusammenarbeit von katholischer Erwachsenenbildung und Volkshochschule bzw. der direkten Mitarbeit von Katholiken in der weltanschaulich neutralen Volkshochschule.

Genau hier beginnt für die katholische Erwachsenenbildung eine kontroverse Auseinandersetzung. Auf der einen Seite standen die Vertreter der Neuen Richtung, die eine Mitarbeit in der Volkshochschule im Sinne interkonfessioneller Bildung befürworteten. Andere forderten energisch, katholische Bildung ausschließlich auf den katholischen Bereich zu beschränken. Sie befürchteten eine Egalisierung und Nivellierung christlich-katholischer Grundpositionen und für den einzelnen eine Erschütterung in den „Fundamenten seines geistigen religiösen Lebens“¹¹². Aufschlußreich ist in diesem Zusammenhang die Herbsttagung des ZBA 1930, die sich mit dem Problemkreis „Bildung und Weltanschauung“ beschäftigte. Es ging dabei um die prinzipielle Mitarbeit von Katholiken im Hohenrodter Bund und in der von diesem initiierten „Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachse-

nenbildung“. Dem Arbeitsbericht ist zu entnehmen, daß eine Gruppe auf dieser Tagung Bildungsarbeit ganz auf den katholischen Raum beschränken wollte. Sie beschwor Gefahren, „die sowohl aus der größeren Dialektik der andern als in besonderen Fällen aus der ungewöhnlichen Herzlichkeit jener Kreise hervorgingen“¹¹³. Hier spürt man noch 1930 die große Ängstlichkeit des Katholizismus, sich dem Erwachsenenbildungswesen auch anderer Träger mutig zu öffnen. Tendenzen der Isolation aus Angst vor Nivellierung spezifisch katholischer Grundausrichtungen in der Bildungsarbeit durchzogen die katholische Volksbildungsarbeit der ganzen Weimarer Zeit, wenngleich sie sich nur vereinzelt prägend durchzusetzen vermochten.

Vertreter der anderen Richtung, die für eine große Offenheit katholischer Bildungsarbeit gegenüber anderen Bildungsauffassungen und Institutionen eintraten, konnten sich offenbar stärker behaupten. Heinen trat in geradezu klassischer Weise für eine weitgehende Zusammenarbeit mit der Volkshochschule ein, selbstverständlich bei Betonung eigener unverrückbarer Positionen. Grosche war in dieser Frage ebenfalls unbeirrbar. Bildung könne es losgelöst von Weltanschauung nicht geben, und für Katholiken sei daher der Glaube die eigentliche Basis jeglicher Bildungsbemühungen¹¹⁴. Er war sich des ambivalenten Charakters weltanschaulich gebundener Bildung sehr bewußt. Sie wird „um die Gefahr der Verengung wissen müssen, die jede Geformtheit bedroht, und um den Egoismus der Gruppe, der nicht gern Fremdes neben sich duldet“¹¹⁵. Er kritisiert die weltanschaulich geschlossenen Bildungsaktivitäten vieler katholischer Verbände, insofern sie „nicht aus innerem Trieb, sondern aus äußerem Antrieb, nicht um der Menschen willen, sondern um eines Zweckes willen“¹¹⁶ geschehen. Es ist eine Entwürdigung der Bildung, wenn sie verzweckt wird. Grosche läßt keinen Zweifel: „Eine Weltanschauung, die etwa nur die Kirche sähe und nur sie als Wirklichkeit nähme, ... müßte den Begriff und die Tatsache ‚Volksbildung‘ ablehnen“¹¹⁷. In diesem Zusammenhang wendet er sich auch ausdrücklich und entschieden gegen eine Indienstnahme der Bildungsarbeit für die Seelsorge und plädiert für eine präzise Unterscheidung zugunsten eines Eigenwertes, der der Bildung zukommt. Er sieht für die Erwachsenenbildung eine zweifache Aufgabe: Zum einen die Organisation eines eigenen katholischen Bildungswesens, zum anderen aber auch die Mitarbeit der katholischen Volksbildungsarbeit in überkonfessionellen Institutionen. Hier ist der für jeden Bildungsprozeß notwendige Aus-

tausch mit Andersdenkenden möglich. „Nicht das Verächtlichmachen“, wie Heinen betont, „sondern das gegenseitige Sichverstehen und Hochachten, ein Erwachen des Vertrauens, eine Klärung und Vertiefung der eigenen Weltanschauung an der des anders gearteten“¹¹⁸. Daher wurde es vor allem von Vertretern, die der Neuen Richtung nahestanden, befürwortet, daß sich Katholiken im weltanschaulichen Pluralismus der Volkshochschulen mit einbringen und so die Chance zu echter Auseinandersetzung und selbstverantworteter mündiger Entscheidung nutzen. Die katholische Volksbildung selbst müsse hierzu auch ihren Beitrag leisten.

In dieser Hinsicht stellt das sogenannte „Essener System“ einen interessanten Versuch intrainstitutioneller Pluralität und Neutralität dar. Von Pfarrer Strauß mit angeregt, wurde Neutralität im Sinne eines paritätischen Miteinanders von katholischer, evangelischer, sozialdemokratischer und unabhängig-wissenschaftlicher Bildungsarbeit in einer Volkshochschule verstanden. Alle Gruppen leisteten ihren spezifischen Beitrag, wobei die Gruppen aber je für sich blieben, gewissermaßen unter einem gemeinsamen Dach. Es war eine Zweckgemeinschaft, mehr ein organisiertes Nebeneinander als ein wechselseitig befruchtendes Miteinander und in Ansatzpunkt und konkreter Realität eigentlich entgegengesetzt zur Neuen Richtung, deren Ziel die Überwindung eines spannungsvollen Nebeneinanders zugunsten einer auf der Erkenntnis innerer Zusammenhänge beruhenden plural strukturierten Einheit war. Die Essener Volkshochschule sollte nur in der Verwaltung neutral und paritätisch, in der konkreten Bildungsarbeit aber den jeweiligen Gruppen entsprechend frei und weltanschaulich orientiert sein. „Um dem Ziel der Volkshochschulbewegung gerecht zu werden, zur Volksgemeinschaft zu erziehen, war laut Satzung vorgesehen, Gemeinschaften außerhalb der Gruppen zu bilden, den Großen und den Kleinen Rat, den Lehrkörper, die Schülerschaft und die Volkshochschulgemeinde. Hier sollten die Vertreter der verschiedenen Richtungen miteinander ins Gespräch kommen“¹¹⁹. Auseinandersetzung der Gruppen miteinander war aber kein konstitutives Moment des Bildungsprozesses selbst.

Die Praxis der Essener Volkshochschule warf vielfältige Probleme auf. Schon der innere Aufbau war höchst kompliziert und einer Lösung des Problems der Pluralität weltanschaulich gebundener Volksbildung eher abträglich, es fehlte an „geistiger Einheit“¹²⁰ und innerer „Geschlossenheit der Unterrichtsgegenstände“¹²¹, so daß das Essener System institutions- und ideengeschichtlich zwar hochinteressant ist, das Ziel aber,

auf das hin es konzipiert war, aus verschiedenen Gründen nicht erreicht wurde. Neutralität wurde nicht wechselseitig konstruktiv, sondern nur als institutionelle Parität verstanden. So spiegelte das Essener System „die geistige Zerrissenheit des Volkes nicht nur wider, sondern systematisierte sie unter einem Dach“¹²².

Das Volk-Bildungs-Paradigma

Als bedeutsames zeitgeschichtliches Faktum ist sicherlich die schmerzliche Erfahrung der inneren Zerrissenheit des Volkes anzusehen. Der Partikularismus der Parteien, Stände und gesellschaftlichen Gruppen, der das gesellschaftliche Leben auch schon vor dem Krieg kennzeichnete, ließ allgemein eine Sehnsucht nach dem alle verbindenden Gemeinsamen aufkommen. Die innere Einheit des Volkes kristallisierte sich als Ziel auch der Bildungsbestrebungen deutlich heraus. Was gesellschaftlich-politisch seinen Ausdruck am 11.8.1919 mit der Weimarer Verfassung, der Grundlage des ersten parlamentarisch-demokratischen deutschen Bundesstaates, findet, wird in der Erwachsenenbildung mit dem Schlagwort „Volk-Bildung durch Volksbildung“ manifest. Dahinter verbirgt sich das Anliegen der Neuen Richtung, die Menschen verschiedenster Schichten, Parteien und Konfessionen zu einer einheitlichen Volksgemeinschaft zusammenzuführen. Erwachsenenbildung versteht sich damit als Motor einer Bewegung, die durch völkische Einigung zu einer neuen nationalen Einheit und Identität finden will.

Ideengeschichtlich läßt sich die Konzeption der Volk-Bildung bereits vor dem Krieg bei Carl Sonnenschein finden, wie Benning nachgewiesen hat. Das von Sonnenschein 1908 gegründete „Sekretariat Sozialer Studentenarbeit“ will den „Dienst der Studenten am Volk zur Volkeinigung“¹²³ fördern. Im Absatz 10 des Statuts dieser Organisation wird deutlich als Ziel genannt, „an der Einigung des Volkes“¹²⁴ mitzuwirken. Sonnenschein betont, „die Mitarbeit an der Entwicklung der Nation“ sei „die nationale Arbeit unserer Zeit an der Einheit und Kraft unseres Volkstums“¹²⁵. Es gilt „die Volkswerdung organisch aufzubauen. ...Unweigerliche Vorbereitung volklicher ‚Gemeinschaft‘ ist die wahrhaftige Achtung von Gruppe zu Gruppe“¹²⁶. Sonnenschein ist bestrebt, auf dem Boden christlicher Lebensorientierung an der Einheit des Volkes mitzuwirken.

Als dezidiertes Anliegen der Volksbildungsarbeit im katholischen Raum formuliert Ritter 1919 in seiner Schrift „Die Volksbildung im deutschen Aufbau“, „die Wurzeln unseres geistigen Schaffens“ müßten „in die Tiefe der Volksseele reichen“¹²⁷. Das Volk sei nach den von ihm entwickelten Vorstellungen bei aller Verschiedenheit „eine innere, seelische Lebensgemeinschaft“¹²⁸. Volksbildung kann von daher nur verstanden werden als Beitrag zum Aufbau einer echten Volksgemeinschaft. Das letzte Ziel aller Bildungsarbeit muß deshalb sein, „alle Volksgenossen zu bewußten Gliedern der christlich-deutschen Kulturgemeinschaft zu machen“¹²⁹. Ritter ist davon überzeugt, daß Volksbildung die Grundlage der Volksgemeinschaft ist und daher auch „nicht Bildung fürs Volk, sondern Bildung eines Volkes“¹³⁰ sei. Dabei sieht er sehr realistisch, daß auch zu Beginn der Weimarer Republik die extensive Volksbildung immer noch weit verbreitet war. Kritisch bemerkt er: „Die Ansicht, daß die Volksbildung dem ganzen Volke die gleiche Bildung vermitteln solle, beruht auf dem schiefen Bildungsbegriff, der bei uns noch herrschend ist“¹³¹. Nicht in der Gleichheit der Bildung, sondern in der Einheit des Bildungszieles muß das Bildungsbemühen bestehen. Es muß jedoch nach Ritters Vorstellungen immer klar bleiben, daß Bildung sich primär auf den Menschen richtet und über den Menschen dann auf die Volksgemeinschaft. „Der unmittelbare Zweck der Volksbildung ist der Mensch, der mittelbare die Volksgemeinschaft“¹³². Erst wenn der Mensch zu sich selbst, zu seiner seelischen Einheit findet, ist er befähigt für die Gemeinschaft. Über das Individuum hat Volksbildung „volksformende Kraft“¹³³.

Neben Ritter waren es vor allem seine Volksvereinskollegen Pieper und Heinen, die dem Paradigma der ‚Volk-Bildung durch Volksbildung‘ folgten. Bei Pieper spielte das ständische Moment noch eine besondere Rolle. Volksbildung hatte seinen Vorstellungen entsprechend „Pfleger der standesbildenden Kräfte“¹³⁴ zu sein. Auch für ihn ist allerdings klar: „Ein Volk, in dem echte Bildung verbreitet ist, pflegt die Volkseinheit“¹³⁵. Der Aufbau der Volksgemeinschaft geht über die Bildung der Individuen, über einen die ganze Person umfassenden Bildungsansatz und nicht allein über reine Wissensvermittlung.

Heinen betont entschieden die Bildung zur Gemeinschaft, die er von der Gesellschaft unterscheidet: Der Bildung kommt „in ihrer gemeinschaftsfördernden Funktion ... die wichtigste Aufgabe innerhalb der großen Schicksalsgemeinschaft des Volkes zu“¹³⁶. Eine Erneuerung des Volkes ist nach dem Zusammenbruch des Krieges nur durch Bildung

möglich, deshalb ist auch „die Frage nach der Zukunft des deutschen Volkes in ihrem Kern eine Bildungsfrage“¹³⁷. Als Vertreter intensiver Volksbildung steht für ihn dabei außer Zweifel, daß Bildung nur Bildung des einzelnen zum Volk bedeuten kann, das heißt, daß das Volk nicht das Primärziel ist. Dies ist eindeutig der einzelne, aber als Mitglied der Gemeinschaft. Heiners Bestreben ist es, in der desolaten gesellschaftlichen Situation der Nachkriegsjahre der katholischen Volksbildung ins Stammbuch zu schreiben, daß auch sie einen wichtigen Beitrag zur Überwindung dieser Krise zu leisten habe, und zwar durch eine Bildungsarbeit, „deren Inhalt und Ziel das Volk ist, das aus der Masse werden soll“¹³⁸. Unmittelbares Ziel des Bildungsbemühens ist die gemeinschaftsbezogene Persönlichkeitsbildung, mittelbares Ziel ist Volksbildung im Sinne von Volk-Bildung.

Im Zusammenhang des Volk-Bildungs-Paradigmas darf an dieser Stelle Leo Weismantel nicht unerwähnt bleiben. Es geht ihm und der von ihm gegründeten „Schule der Volkschaft“ in Marktbreit am Main darum, Volksbildung mit dem Ziel zu betreiben, über die Bildung der menschlichen Person hinaus, Menschen „als Glied einer Volkschaft zu ‚bilden“¹³⁹. Alle Volksbildung ist auf ein Ziel ausgerichtet, sie „bildet Menschen und ‚bildet‘ die Menschen zum ‚Volk“¹⁴⁰. Auch für Marschall ist klar: „Volksbildung hat nur einen Sinn, wenn sie uns zum Volk bildet, uns zum Gemeinschaftsgeist erzieht“¹⁴¹. Daher ist „der Wiederaufbau einer christlich-deutschen Volkskultur“¹⁴² gewissermaßen Pflicht eines jeden Katholiken.

Bei kritischer Betrachtung der Volk-Bildungs-Konzeption mag zwar zunächst anzumerken sein, daß bereits der Volk-Begriff selbst keine einheitliche Verwendung findet, schon gar nicht klar definiert ist, doch wiegt diese formale Kritik neben der inhaltlichen leicht. Niggemann hat versucht, sechs verschiedene Auffassungen des Volk-Begriffes herauszuarbeiten¹⁴³. Benning betont gar, es ließen sich noch weitere ergänzen, und nennt allgemein als Hauptcharakteristika des Volk-Bildungs-Verständnisses¹⁴⁴:

1. Die im Volk schlummernden Kräfte und Anlagen sollen durch Bildungsbemühungen zur Entfaltung gebracht werden.
2. Ziel jeder Volk-Bildung ist die „Volkwerdung“. Volksbildung ist daher „Bildung in der Gemeinschaft zur Gemeinschaft“¹⁴⁵.
3. Die materielle Bestimmung des Volk-Bildungs-Begriffes liegt in den Werten und Kulturgütern, deren Vermittlung für die Volk-Werdung als dienlich angesehen wird. Neben einem gemeinsamen Bildungs-

ziel ist somit auch ein gemeinsames Bildungsgut Voraussetzung einer einheitlichen Volksgemeinschaft.

Im Anschluß an Josef Schröteler¹⁴⁶ versucht Benning eine für alle verschiedenen Verständnisweisen des Volk-Bildungs-Paradigmas treffende Definition: „Volk-Bildung ist jener Typ der Volksbildung, der von ‚volkhafte[n]‘ Kräften im Menschen ausgeht, ‚völkische‘ Bildungsgüter vermittelt und das Volkwerden zum Ziel hat“¹⁴⁷.

Bedeutsamer als die formale Bestimmung und Kritik des Volk-Bildungs-Verständnisses scheint jedoch die inhaltliche Kritik an dem, was unter diesem Schlagwort fast eineinhalb Jahrzehnte die Bildungsarbeit geprägt hat. Schon 1919 sind kritische Töne zum Volk-Bildungs-Verständnis zu hören. Wilhelm Siehoff bemerkt: „Völkische Erziehung ist kein Ersatz für christliche“¹⁴⁸. Er betont die Notwendigkeit christlicher Bildung anstelle völkischer Bildungsbestrebungen. Kritische Stimmen bleiben auch in den Folgejahren bis 1933 nicht aus. Bernhard Rang vertritt die Überzeugung, das Volk könne prinzipiell „weder Objekt noch Ziel irgendwelcher geistiger Bildungsarbeit“¹⁴⁹ sein. Volksbildung als Volk-Bildung zu verstehen bezeichnen Josef Pieper und Heinz Raschke 1935 rückblickend als „abwegige Interpretation“¹⁵⁰. Sie entsprang, wie Pöggeler feststellt, einer „Mystifizierung von Volk und Staat“¹⁵¹, die besonders in Ritter ihren Protagonisten fand. Allerdings ist hier anzumerken, daß auch er 1932 seinen Standpunkt in Frage stellte bzw. zumindest relativierte. In einem Aufsatz „Die Einheit der deutschen Volksbildungsbewegung“ stellt er fest: „Ein Volk wird nicht durch Bildung allein, es wird erst recht nicht durch eine auf ‚Volk-Bildung‘ abzielende ‚Bewegung‘“¹⁵². Dennoch findet sich bei ihm, wie auch bei anderen während der Weimarer Zeit, eine allzu enge Verknüpfung von völkischem Gedankengut, Deutschtum und Bildung. Es war eine idealistische Überschätzung dessen, was Bildung zu leisten vermag, und muß daher als eine im Grunde irrealer Auffassung von Bildung wie von Volk angesehen werden.

Die Annahme der Anhänger des Volk-Bildungs-Paradigmas, „daß rein volksbildnerische Kräfte ausreichen könnten, tiefe soziale, weltanschauliche und politische Zerklüftungen zu überwinden, war ein verhängnisvoller Irrtum“¹⁵³. Die Absicht war zweifellos wohlmeinend und lauter, die Wirkung letztlich verheerend, denn die Volksbildungsarbeit der Weimarer Zeit bereitete ungewollt, aber doch mit nachhaltiger Wirkung den Boden für das beschämendste Kapitel deutscher Geschichte, den nationalsozialistischen Terror mit seinem in entartetem völkischem

Gedankengut wurzelnden abscheulichen Massenmorden. Die Konzeption einer Volksbildung als Volk-Bildung muß daher als eine der schwersten Fehldeutungen in der Geschichte der Erwachsenenbildung angesehen werden. Stimmt man Niggemann zu, daß die Idee der Volk-Bildung in ihrer neuromantischen Fassung, orientiert an der theologischen Lehre vom Corpus-Christi-Mysticum, auch „eine Eigentümlichkeit katholischer Volksbildung“¹⁵⁴ sei, so muß man traurigerweise auch bekennen, daß sie für die katholische Bildungsgeschichte zu einem der betrüblichsten Kapitel zählt. Katholische Volksbildung hatte, letztlich sicher nicht gewollt, historisch betrachtet wesentlich Mitverantwortung daran, „weite Schichten der katholischen Bevölkerung so beeinflusst zu haben, daß ihr klare Kriterien in der Entscheidung vor dem Nationalsozialismus fehlten“¹⁵⁵ oder daß sogar „weiteste Kreise im deutschen Katholizismus im ‚Reich‘ des Nationalsozialismus ihren Traum erfüllt sahen“¹⁵⁶.

Zur Institutionsgeschichte katholischer Volksbildungseinrichtungen

Die geistige Lebhaftigkeit in der theoretischen Grundorientierung katholischer Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit verdient sicherlich nach wie vor größtes Interesse, vor allem, weil sich hier Grundpositionen artikulieren, die weit über die betreffende Zeitepoche hinaus in die Bildungspraxis hineingewirkt haben. Dies darf aber den Blick nicht verstellen für eine überaus große Vielfalt institutioneller Formen, in denen sich die Volksbildungsarbeit konkretisierte. Ein weites Spektrum von Bildungseinrichtungen wurde zwischen 1918 und 1933 gegründet, wobei viele sich schon 1933 dem nationalsozialistischen Druck beugen mußten und wieder aufgelöst wurden.

Es kann hier nicht auf die Geschichte der einzelnen Bildungsinstitutionen detailliert eingegangen werden. Die institutionengeschichtliche Blütezeit soll jedoch insgesamt insofern Würdigung finden, als die maßgeblichsten Einrichtungen wenigstens namentlich Erwähnung finden. Eine besondere Faszination besteht unter katholischen Erwachsenenbildnern der Weimarer Zeit für das Modell der dänischen Volkshochschule Grundtvigs. Seine Idee kam insofern den Katholiken entgegen, als sie in ihren Vereinen bereits versuchten, Bildungsarbeit in einer durch religiöse Überzeugung begründeten Gemeinschaft zu verwurzeln. Auch über die in England verbreitete „Workers‘ Educational As-

sociation“, gegründet 1903, die auf dem Grundtvigschen Volkshochschulgedanken basierte, kamen Impulse nach Deutschland. Die Grundidee der dänischen Volkshochschule war die Erziehung zur Gemeinschaft, die am besten in Volkshochschulheimen zu leisten sei. Der Gedanke des Internates war konstitutiv mit dem der Volkshochschule verbunden. Er ist gewissermaßen die Rahmenbedingung, damit einerseits eine echte Arbeitsgemeinschaft von Lernenden und Lehrenden, andererseits eine Gemeinschaft der Kursteilnehmer untereinander entstehen kann. Über mehrere Wochen fortlaufende Kurse bilden das zeitliche Strukturmoment dieses Bildungsmodells. Geistige Basis des Volkshochschulheimes ist die religiöse Grundausrichtung. Sie ermöglicht, daß es zu einer wahren „Lebensgemeinschaft“ kommen kann, die geprägt ist von gegenseitigem Verstehen und auf letzte religiöse Bezüge gründenden Überzeugungen.

In der Weimarer Zeit entstanden, mehr oder weniger an der Grundtvigschen Idee orientiert, in fast allen Teilen der Republik katholische Heimvolkshochschulen, wie sie zusammenfassend genannt wurden. Die bekanntesten sind: Das Heimgartenwerk in Neiße-Neuland (Oberschlesien), das bereits 1913 von Ernst Lasowski mitbegründet und auch maßgeblich von ihm geprägt wurde. Es verstand sich zeitweise fast als eine Art klösterliche Gemeinschaft. Bedeutend war im bayerischen Raum die sogenannte „Regensburger Bauernuniversität“ unter Leitung Georg Heims, die schon 1907 gegründet wurde, doch erst nach 1918 ihre Blütezeit erreichte. 1933 wurde dieser beispiellosen Einrichtung ein jähes Ende gesetzt. In München entstand 1919 die soziale Volkshochschule „Leo-Haus“, später Heimschule Seehof am Kochelsee, die von den katholischen Arbeitervereinen Münchens getragen wurde. In Paderborn wurde 1923 das „Franz-Hitze-Haus“ gegründet, als dessen Nachfolgerin sich die Landvolkshochschule Hardehausen versteht, die bis heute existiert. Im selben Jahr nahm die Heimvolkshochschule Heimgarten ihre Arbeit auf. 1925 entstand das Volksbildungsheim Haus Hoheneck in Essen-Werden und zwei Jahre später das Grenzland-Volkshochschulheim Marienbuchen, dem nur eine sechsjährige Existenz beschieden war, bevor es 1933 aufgelöst wurde. Im Jahr 1928 wurde die Religionshochschule – Bildungsstätte St. Bonifatius in Elkeringhausen gegründet. Von 1928 bis 1933 arbeitete die Landvolkshochschule Sutthausen. Die auch heute noch existierende Landvolkshochschule Oesede wurde 1929 in Haste bei Osnabrück von Johannes Schlömann gegründet. Zur Gründung von zwei Mecklenbur-

ger Siedlerschulen kam es 1931, eine evangelische in Klein-Königsförde und eine katholische in Matgendorf bei Teterow. In Oberschwaben entstand die Heimvolkshochschule Marientann. Unter institutionsgeschichtlichem Gesichtspunkt darf die ebenfalls in den 20er Jahren von Sonnenschein gegründete und von ihm auch geleitete katholische Volkshochschule Berlin nicht unerwähnt bleiben, ist sie doch wohl das bekannteste Beispiel dafür, daß es auch neben den Heimvolkshochschulen klassische Volkshochschulen in katholischer Trägerschaft gab. Im Bereich der Frauenbildungsarbeit bedarf das Hedwig-Dransfeld-Haus des katholischen Frauenbundes der Erwähnung, das 1925 bei Bendorf gegründet wurde. Ebenso entstand in Essen ein Frauenbundhaus und gleichfalls beispielhaft für andere ähnliche Einrichtungen die Soziale Frauenschule in Aachen.

Es sei noch darauf hingewiesen, daß es auch in Häusern der Jugendbildung, wie im Haus Altenberg bei Köln oder im Haus am Venusberg bei Bonn, eine Vielzahl von Bildungsangeboten für junge Erwachsene gab. Ihre Bedeutung im Rahmen der Volksbildungsarbeit wird meist unterschätzt. Sie kann auch hier nur am Rande mitgenannt werden. Schließlich sei in institutionsgeschichtlichem Zusammenhang nochmals die Schule der Volksschafft im Marktbreit erwähnt, die 1928 von Weismantel gegründet und von ihm maßgeblich geprägt wurde, sowie das modellhafte Katholische Bildungswerk Dortmund, das 1929 seine Arbeit aufnahm, und die ihm angegliederte St. Thomasschule.

All diese und noch viele ungenannte Einrichtungen katholischer Erwachsenenbildung sind ein deutliches Indiz dafür, daß es wohl kaum eine Zeit gab, in der der Aufbau von Bildungsinstitutionen reichhaltiger und vielfältiger war als in den Weimarer Jahren. Der theoriegeschichtlichen Bedeutsamkeit entspricht sicher eine ebensolche auf institutionsgeschichtlichem Gebiet. Daß den vielen hoffnungsvollen Neugründungen bereits nach wenigen Jahren 1933 durch nationalsozialistischen Terror ein jähes Ende bereitet wurde, bleibt ein äußerst beklagenswertes Faktum nicht allein katholischer Erwachsenenbildungsgeschichte.

Abschließende Würdigung

Die Weimarer Zeit darf zu Recht als eine, wenn auch kurze Epoche betrachtet werden, die aus ideengeschichtlicher wie aus institutionsgeschichtlicher Sicht für die katholische Erwachsenenbildung eine über-

aus kreative Zeit war. Es war eine Zeit, in der die Bildungsarbeit wesentlich dazu beigetragen hat, den Katholizismus aus seiner Inferiorität herauszuführen und ihn auch auf die sich grundlegend veränderte Gesellschaft hin zu öffnen. Mit ihrer zunächst nur zögerlichen, dann aber entschiedenen Orientierung an der Neuen Richtung bewies die katholische Erwachsenenbildung, daß sie gesellschaftliche Wandlungen aufzunehmen und mit ihren Fragen und Problemen konstruktiv umzugehen vermochte. Mit der Forcierung der Volk-Bildungs-Idee war sie sicher ein Kind der Zeit, und was nationalsozialistische Ideologen nach 1933 daraus gemacht haben, lag wohl nicht in der Intention katholischer Erwachsenenbildner. Dennoch macht es deutlich, wie gefährlich es sein kann, gesellschaftliche Tendenzen unkritisch aufzunehmen und sich schließlich doch auch an deren Wirkungen mitschuldig zu machen. Ungelöst blieb, so zeigt es besonders die Entwicklung nach 1945, das Problem weltanschaulicher Bindung bzw. Neutralität. Im Verständnis der Alten Richtung vor 1918 hat religiöse und politische Neutralität wohl eine verhängnisvolle Rolle gespielt, insofern sie von jedem gesellschaftlichen Bezug abstrahierte. Im Verständnis der Neuen Richtung blieb das Neutralitätsparadigma bisweilen in der Beliebigkeit stecken. Der Begriff fand keine wirklich positive Konnotation, etwa im Sinne interpluraler und intrapluraler Diskurse.

Die katholische Erwachsenenbildung der Weimarer Epoche ist sehr vielgestaltig und läßt sich auch mit Begriffen wie Neue Richtung – Alte Richtung, intensiv-gestaltende und extensive Bildungsarbeit nicht letztlich fassen. Mit solchen Meta-Begriffen wird man der Mannigfaltigkeit und Vielschichtigkeit der erwachsenenbildnerischen Realität nur unzureichend gerecht. Dennoch lassen sich mit ihnen grobe Entwicklungslinien herausarbeiten, die bei aller notwendigen Abstraktion doch eines deutlich werden lassen: Die katholische Erwachsenenbildung der Weimarer Jahre muß als ein Beitrag verstanden werden, konstruktiv am Aufbau einer neuen demokratisch-gesellschaftlichen und kulturellen Identität des deutschen Volkes mitzuarbeiten und dabei auch einen ihr eigenen religiösen Akzent mit einzubringen. Kirchlich betrachtet hat sie wesentlich Anteil daran, den Katholizismus aus der binnenkirchlichen Isolation herausgeführt und ihm zu neuer gesellschaftlicher Plausibilität verholfen zu haben, nicht ohne nachhaltige Förderung der Mündigkeit der Katholiken. Insofern eignet katholischer Erwachsenenbildung zwischen 1919 und 1933 im eigentlichen

Sinn des Wortes der Würdetitel „Bildung“, in seiner identitätsfördernden wie in seiner gesellschaftlich-politischen Dimension.

Anmerkungen

- ¹ Picht 1950, S. 222
- ² Vgl. hierzu Niggemann 1967 sowie Uphoff 1991, S. 81–87
- ³ Sailer 1919, S. 130
- ⁴ Kolping 1964, S. 82
- ⁵ so in der Satzung, in: Katholikentag Mainz 1848, S. 139; vgl. auch v. Buß 1850, S. 581
- ⁶ Vgl. Herz 1918, S. 336
- ⁷ Benning 1970, S. 35
- ⁸ Hitze 1877, S. 93
- ⁹ Niggemann 1967, S. 72
- ¹⁰ Hitze, a. a. O.
- ¹¹ Ders. 1889, S. 193
- ¹² Handbuch für die Freunde und Förderer des Volksvereins, Mönchengladbach 1901, S. 28, zit. bei Niggemann 1967, S. 89
- ¹³ Ritter 1954, S. 253
- ¹⁴ Fell 1983, S. 43
- ¹⁵ Dies., a.a.O.
- ¹⁶ Ritter 1954, S. 256
- ¹⁷ Niggemann 1967, S. 91 f.
- ¹⁸ Ders. 1967, S. 93
- ¹⁹ Pieper 1899
- ²⁰ v. Erdberg/Bäuerle 1918, S. 68
- ²¹ Hitze 1877, S. 312
- ²² Pieper 1899, S. 3
- ²³ Niggemann 1967, S. 191
- ²⁴ Heinen 1931, S. 222
- ²⁵ Ders. 1923, S. 5 f.
- ²⁶ Pieper zit. bei Ritter 1954, S. 270
- ²⁷ Messerschmid 1978, S. 17
- ²⁸ Heinen, Die Wissenschaft vom Menschen, S. 5; zit. bei Benning 1970, S. 127
- ²⁹ Michel 1931, S. 194
- ³⁰ Vgl. Joos 1929, S. 56
- ³¹ Pieper 1920, S.19

- ³² Hofmann 1925, S. 14
- ³³ Heinen 1931, S. 223
- ³⁴ Ders. 1919, S. 5
- ³⁵ Ders. 1923, S. 6
- ³⁶ Pöggeler 1960, S. 94
- ³⁷ Heinen, Die Wissenschaft vom Menschen, S. 5, a.a.O.
- ³⁸ Flitner 1930, S. 2 f.
- ³⁹ Ritter 1919, S. 35
- ⁴⁰ Ders., a.a.O.
- ⁴¹ Henningsen 1958, S. 16
- ⁴² Vgl. Niggemann 1967, S. 135
- ⁴³ Protokoll v. 5.8.1920, zit. bei Niggemann 1967, S. 142
- ⁴⁴ Ebd., zit. bei Niggemann 1967, S. 144 f.
- ⁴⁵ Kölnische Volkszeitung vom 10.9.1919, Nr. 708, zit. bei Niggemann 1967, S. 139
- ⁴⁶ Vgl. Niggemann 1967, S. 141
- ⁴⁷ Vgl. Fell 1983, S. 45 f.; Pöggeler 1965, S. 21
- ⁴⁸ Vgl. Niggemann 1967, S. 141
- ⁴⁹ Pöggeler gibt hier das Jahr 1923 an, in dem Ritter als Geschäftsführer des ZBA ausschied, und beruft sich damit auf Marschall 1961, S. 107 – vgl. Pöggeler 1965, S. 17; ebenso Fell 1983, S. 45. Niggemann hat seinerseits das Datum 1926 glaubhaft dargelegt, indem er sich auf die Bestätigung durch Ritter selbst beruft. Vgl. Niggemann 1967, S. 149. Der Autor folgt seiner Auffassung.
- ⁵⁰ Volkstum und Volksbildung 1/1929, S. 221 f.
- ⁵¹ Vgl. Volkstum und Volksbildung 3/1931, S. 184 f. zit. bei Niggemann 1967, S. 158
- ⁵² Niggemann 1967, a.a.O.
- ⁵³ Michel 1931, S. 198
- ⁵⁴ Niggemann 1967, S. 163
- ⁵⁵ Hönig 1929, S. 174
- ⁵⁶ Ebd.
- ⁵⁷ Grosche 1930, S. 363
- ⁵⁸ so Niggemann 1967, S. 132
- ⁵⁹ siehe Pöggeler 1965, S. 16
- ⁶⁰ Vgl. Fell 1983, S. 42 f.; Pöggeler 1965, S. 27 f.
- ⁶¹ Picht 1920, S. 1
- ⁶² Wurm 1913, S. 19
- ⁶³ Ders. a.a.O., S. 41
- ⁶⁴ Ders. a.a.O., S. 50

- ⁶⁵ Vgl. Henningsen 1960, S. 165
- ⁶⁶ Concordia 16/1909, S. 303; zit. bei Henningsen 1960, S. 163
- ⁶⁷ Ebd.
- ⁶⁸ Die Auffassung Horst Drägers, „Volksbildung im Verständnis der Neuen Richtung begann ... mit der Gründung der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“ dürfte historisch kaum haltbar sein. Vgl. ders. 1984, S. 82; vgl. auch Henningsen 1960, S. 165–167
- ⁶⁹ v. Erdberg 1913, S. 205
- ⁷⁰ Ders. 1926, S. 50
- ⁷¹ Ders.: Die Arbeitsgemeinschaft 2/1920/21, S. 89 f. zit. nach Henningsen 1960, S. 167
- ⁷² Ebd. S. 90
- ⁷³ Ebd.
- ⁷⁴ Benning 1970, S. 156
- ⁷⁵ Vgl. Henningsen 1958, S. 16 f.
- ⁷⁶ Heinen 1916, S. 48
- ⁷⁷ Ebd.
- ⁷⁸ Herz 1918, S. 346
- ⁷⁹ Ebd.
- ⁸⁰ Niggemann 1967, S. 107
- ⁸¹ Herz 1918, S. 340
- ⁸² Picht 1950, S. 54
- ⁸³ Michel 1931, S. 195
- ⁸⁴ Bozek 1963, S. 111
- ⁸⁵ Vogel 1959, S. 109
- ⁸⁶ Heinen 1931, S. 218
- ⁸⁷ Neundörfer 1931, S. 213
- ⁸⁸ Pieper 1922, S. 6
- ⁸⁹ Heinen zit. bei Ritter 1954, S. 431
- ⁹⁰ Benning 1970, S. 165
- ⁹¹ v. Erdberg 1919, S. 60
- ⁹² Ebd. S. 5
- ⁹³ v. Erdberg/Bäuerle 1918, S. 64
- ⁹⁴ Ebd. S. 68
- ⁹⁵ Pieper 1920 – Von der Arbeiterbewegung –, S. 34
- ⁹⁶ Heinen 1929, S. 9
- ⁹⁷ Benning 1970, S. 193
- ⁹⁸ Scheler 1921, S. 163
- ⁹⁹ Ebd.

- ¹⁰⁰Pieper 1921, S. 4
¹⁰¹Ebd. S. 7
¹⁰²Fell 1983, S. 31
¹⁰³Michel 1929, S. 188
¹⁰⁴Rosenstock 1920/21, S. 99
¹⁰⁵Ebd. S. 102
¹⁰⁶Ders. 1920, S. 78
¹⁰⁷Niggemann 1967, S. 124
¹⁰⁸v. Erdberg 1921, S. 52
¹⁰⁹Die Arbeitsgemeinschaft Bd. I, S. 59
¹¹⁰Vgl. Niggemann 1967, S. 195
¹¹¹Grosche 1930, S. 196
¹¹²Reuter 1921, S. 61
¹¹³Arbeitsbericht der Herbsttagung des ZBA 1930, Volkstum und Volksbildung 2/1930, S. 365 f.
¹¹⁴Vgl. Grosche 2/1930, S. 361
¹¹⁵Ebd.
¹¹⁶Grosche 1925, S. 6
¹¹⁷Grosche 2/1930, S. 195
¹¹⁸Heinen 1931, S. 218
¹¹⁹Niggemann 1967, S. 212
¹²⁰Ders. 1967, S. 216. Er zitiert hier aus: Die Arbeitsgemeinschaft 2/1920/21, Zur Frage des „Essener Systems“, S. 302
¹²¹Ebd.
¹²²Fell 1983, S. 41
¹²³Thrasolt 1930, S. 108
¹²⁴Ebd., S. 114
¹²⁵Sonnenschein 1909, S. 6
¹²⁶Sonnenschein, Notizen Heft 8, S. 24; zit. bei Benning 1970, S. 179
¹²⁷Ritter 1919, S. 7
¹²⁸Ebd., S. 10
¹²⁹Ebd., S. 30
¹³⁰Ebd., S. 37
¹³¹Ebd., S. 40
¹³²Ebd., S. 43
¹³³Ritter 1925, S. 197
¹³⁴Pieper 1920, S. 28
¹³⁵Ders. 1921, S. 7
¹³⁶Bozek 1963, S. 96

- ¹³⁷Heinen 1922, S. 8
¹³⁸Ders. 1924, S. 66
¹³⁹Weismantel 1925, S. 28
¹⁴⁰Ebd. S. 23
¹⁴¹Marschall 1921, S. 9
¹⁴²Ebd.
¹⁴³Vgl. Niggemann 1967, S. 30
¹⁴⁴Vgl. Benning 1970, S. 189 f.
¹⁴⁵Michel 1928/29. S. 358
¹⁴⁶Vgl. Schröteler 1932
¹⁴⁷Benning 1970, S. 190
¹⁴⁸Siehoff 1919, S. 15
¹⁴⁹Rang 1929/30, S. 152
¹⁵⁰Pieper/Raskop 1935, S. 53
¹⁵¹Pöggeler 1963, S. 136
¹⁵²Ritter 1932, S. 33
¹⁵³Benning 1970, S. 191
¹⁵⁴Niggemann 1967, S. 270
¹⁵⁵Ebd., S. 299
¹⁵⁶Ebd. S. 270 Henningsen 1960, S. 163

Literatur

- Arbeitsbericht der Herbsttagung des ZBA, in: Volkstum und Volksbildung 2/1930
 Die Arbeitsgemeinschaft. Monatsschrift für das gesamte Volkshochschulwesen Bd. I–IV, 1919–1923
 Benning, A.: Der Bildungsbegriff der deutschen katholischen Erwachsenenbildung, Paderborn 1970
 Bozek, K.: Anton Heinen und die deutsche Volkshochschulbewegung, Stuttgart 1963
 Buß, F. J. von: Der Kampf der Kirche gegen den Staat um ihre Freiheit in Frankreich und Teutschland, Schaffhausen 1850
 Dieck, W. (Hrsg.): Ziele und Wege der deutschen Volkshochschule, Mönchengladbach 1923
 Dräger, H.: Historiographie und Geschichte der Erwachsenenbildung, in: Schmitz/Tietgens (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 11, Stuttgart 1984, S. 76–92
 Erdberg, R. von: Volksbildungsfragen der Gegenwart, Berlin 1913
 Erdberg, R. von: Freies Volksbildungswesen. Gedanken und Anregungen, Berlin 1919

- Erdberg, R. von: Betrachtungen zur alten und neuen Richtung im freien Volksbildungswesen (1921), in: Henningsen, J.: Die neue Richtung in der Weimarer Zeit, Stuttgart 1960
- Erdberg, R. von, Bäuerle, Th.: Volksbildung. Ihr Gedanke und ihr Verhältnis zum Staat, Berlin 1918
- Fell, M.: Mündig durch Bildung. Zur Geschichte katholischer Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1945 und 1975, München 1983
- Flitner, W.: Extensive und intensive Volksbildung, in: Hefte für Büchereiwesen Bd. 14, 1930, Heft 1, S. 1–10
- Grosche, R.: Die Mitarbeit der Katholiken in der neutralen Volksbildung, in: Volkstum und Volksbildung 2/1930, S. 361–365
- Grosche, R.: Volksbildung und Weltanschauung, in: Volkstum und Volksbildung 2/1930, S. 193–198
- Grosche, R.: Was fehlt unserer Volksbildungsarbeit?, in: Volkskunst 13/1925, S. 4–7
- Heinen, A.: Katholische Volksbildungsbestrebungen auf dem Lande, in: Die Dorfkirche 10/1916, Heft 1/2, S. 48
- Heinen, A.: Ziel und Methode der Volksbildung. Soziale Auskunft, Heft 35, Mönchengladbach o. J. (1914), 2/1919
- Heinen, A.: Briefe an einen Landlehrer, Mönchengladbach 2/1922
- Heinen, A.: Wie gewinnen wir ein Führergeschlecht für die Massen? Soziale Tagesfragen, Heft 49, Mönchengladbach 1923
- Heinen, A.: Sinn und Zweck der Erziehung und Bildung. Ein nachdenkliches Wort an unsere berufenen Erzieher und Bildner, Mönchengladbach 1924
- Heinen, A.: Katholische Bildungswerte, Gladbach-Rheydt 1929
- Heinen, A.: Bildungsziel und Bildungsproblem der neuzeitlichen Erwachsenenbildung, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 7/1931, S. 218–227
- Henningsen, J.: Der Hohenrodter Bund. Zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit, Heidelberg 1958
- Henningsen, J.: Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit, Stuttgart 1960
- Herz, H.: Das freie Volksbildungswesen, in: Meinertz/Sacher (Hrsg.): Deutschland und der Katholizismus, Bd. 1, Freiburg 1918, S. 333–353
- Hitze, F.: Die Arbeiterfrage und die Bestrebungen zu ihrer Lösung. Drei Vorträge, Paderborn 1877
- Hitze, F.: Ziele und Wege der Arbeiterbildung. Soziale Auskunft, Heft 69, Mönchengladbach 1920
- Hofmann, W.: Gestaltende Volksbildung, Leipzig 1925
- Hönig, J.: Von der Tragik der katholischen Volksbildungsarbeit, in: Die Bücherwelt 26/1929, S. 171–175
- Joos, J.: Volksverein und Gegenwart, in: Der Volksverein für das katholische Deutschland 39/1929, Heft 4, S. 51–57
- Kolping, A.: Ausgewählte pädagogische Schriften, besorgt von H. Göbels, Paderborn 1964

- Marschall, B. (Hg.): Volksbildungsarbeit. Ergebnisse der Rheinischen Bildungswoche 4.–8. Oktober 1920 zu Köln, Köln 1921
- Marschall, B.: Der Zentralbildungsausschuß der katholischen Verbände Deutschlands, in: Im Dienste der Erwachsenenbildung. Festgabe für Rudolf Reuter, Osnabrück 1961, S. 106–109
- Messerschmid, F.: Von der ‚Volksbildung‘ zur ‚Weiterbildung‘. Bildungsinhalte in der Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Henrich, F.: Erwachsenenbildung in der pluralen Gesellschaft. Düsseldorf 1978
- Michel, E.: Volksbildung als ‚Bildung zum Volk‘ (1929) in: Quellentexte katholischer Erwachsenenbildung. Eine Auswahl, hrsg. v. Benning, A., Paderborn 1971, S. 182–190; ebenso in: der Kunstwart 42/1928/29, Heft , Seite 353–359
- Michel, E.: Weltanschauung und Erwachsenenbildung, in: Hefte für Büchereiwesen 15/1931, Heft 4, S. 190–196
- Michel, E.: Die geistesgeschichtliche Entwicklung der heutigen Erwachsenenbildung, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 7/1931, S. 185–210
- Neundörfer, L.: Triebfedern der Erwachsenenbildung, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 7/1931, S. 209–217
- Niggemann, W.: Das Selbstverständnis katholischer Erwachsenenbildung bis 1933, Osnabrück 1967
- Picht, W.: Die Aufgaben der ‚Arbeitsgemeinschaft‘, in: Die Arbeitsgemeinschaft. Monatsschrift für das ganze Volkshochschulwesen 1/1920, S. 1–5
- Picht, W.: Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland, Braunschweig, Berlin, Hamburg 1950
- Pieper, A.: Volksbildungsbestrebungen. Ihre Notwendigkeit und ihre Mittel, Mönchengladbach 1899
- Pieper, A.: Von der Arbeiterbewegung zum Arbeiterstande, Mönchengladbach 1920
- Pieper, A.: Zur staatsbürgerlichen Bildung und Schulung, Mönchengladbach 1920
- Pieper, A.: Volkshochschule und Partei, Mönchengladbach 1921
- Pieper, A.: Der Sinn der Standes- und Jugendvereine als Lebensgemeinschaften, Mönchengladbach 1922
- Pieper, A.: Individualismus und Gemeinschaftsdrang als Triebkräfte der Übergangskrise der Volksgemeinschaft, in: Führerkorrespondenz, Mönchengladbach 4/1928, S. 25–33
- Pöggeler, F.: Das Phänomen Anton Heinen – Erwägungen aus Anlaß einer neuen Heinen-Monographie, in: Erwachsenenbildung 9/1963, S. 129–138
- Pöggeler, F.: Das Selbstverständnis der Erwachsenenbildung. Bemerkungen zum Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, in: Erwachsenenbildung 6/1960, S. 92–101
- Pöggeler, F.: Katholische Erwachsenenbildung. Ein Beitrag zu ihrer Geschichte 1918–1945, München 1965
- Rang, B.: Volk und Volksbildung, in: Der Kunstwart 3/1929–30, S. 149–155
- Reuter, R.: Die Arbeitsweise in der Volkshochschule, in: Marschall, B.: Volksbildungsarbeit, Köln 1921, S. 57–75

- Ritter, E.: Die christlich-soziale Bewegung Deutschlands im 19. Jahrhundert und der Volksverein, Köln 1954
- Ritter, E.: Die Einheit der deutschen Volksbildungsbewegung, in: Volkstum und Volksbildung 4/1932, S. 33–38
- Ritter, E.: Die Volksbildung im deutschen Aufbau, Mönchengladbach 1919
- Ritter, E.: Volksbildung und ihre Organisation, in: Volkskunst 5/1925, S. 193–198
- Rosenstock, E.: Das Dreigestirn der Bildung (1920), in: Henningsen, J.: Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit, S. 61–87
- Rosenstock, E.: Die Ausbildung des Volksbildners (gekürzt), in: Henningsen, J.: Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit, S. 88–102
- Sailer, J. M.: Kleinere pädagogische Schriften und Abhandlungen. Auswahl bearbeitet von L. Radlmaier. Paderborn 1911
- Scheler, M.: Universität und Volkshochschule, in: v. Wiese (Hg.), Soziologie des Volksbildungswesens, München, Leipzig 1921, S. 153–191
- Schröteler, J.: Sinn und Grenzen weltanschaulich gebundener Volksbildungsarbeit (1932) in: Benning, A. (Hg.): Quellentexte katholischer Erwachsenenbildung. Eine Auswahl, Paderborn 1971, S. 246–270
- Siehoff, W.: Volkshochschule und Christentum. Politische Bildung Heft 7, Münster 1919
- Sonnenschein, C.: Die sozialstudentische Bewegung (Separatdruck aus der Zeitschrift ‚Theologie und Glaube‘), Paderborn 1909
- Sonnenschein, C.: Notizen. Weltstadtbetrachtungen, Heft 8, Berlin o.J.
- Thrasolt, E.: Dr. Carl Sonnenschein. Der Mensch und sein Werk, München 1930
- Uphoff, B.: Kirchliche Erwachsenenbildung. Befreiung und Mündigkeit im Spannungsfeld von Kirche und Welt, Stuttgart, Berlin, Köln 1991
- Vogel, M. R.: Volksbildung im ausgehenden 19. Jahrhundert. Ein Betrag zur Theorien- und Institutionengeschichte, Stuttgart 1959
- Weismantel, L.: Die Schule der Volkschaft, Frankfurt/M. 1925
- Wurm, A.: Grundsätze der Volksbildung, Mönchengladbach 1913

Hans Tietgens

75 Jahre Volkshochschule

Ein Blick in die Geschichte der Erwachsenenbildung kann Verwirrung hervorrufen. Alsbald nämlich wird erkennbar, wie lässig in diesem Bereich die Wahl der Benennungen war. Der lockere Umgang mit Begriffen erscheint zum einem bei der geringen Konturiertheit des Darzustellenden naheliegend. Zum anderen hat sich die Vorstellung ausgewirkt, das Bestreben nach einer Ausweitung des Bildungspotentials dürfe nicht durch den Gebrauch einer das Laienverständnis erschwerenden Terminologie behindert werden. Was aber dadurch beeinträchtigt wurde, ist das öffentliche Ansehen dessen, was seit etwa 30 Jahren als vierter Bildungsbereich bezeichnet wird.

Auch der Name „Volkshochschule“ ist in der Literatur am Anfang dieses Jahrhunderts in unterschiedlichen Zusammenhängen zu finden. Insofern es dabei meist um Wunschvorstellungen ging, darf diese sprachliche Beliebtheit nicht verwundern. Für die einen war die dänische Heimvolkshochschule das Ideal, das man auf deutsche Verhältnisse zu übertragen wünschte, für andere war die englische university extension Vorbild. In beiden Fällen war dann Volkshochschule die notdürftige deutsche Hilfsbezeichnung. Zumindest schien sie gedankliche und organisatorische Aktivitäten in der Zeit der Jahrhundertwende, die mit dem Etikett Volksbildung versehen wurden, griffiger zu fassen. Als diese dann mit dem Ende des Ersten Weltkriegs breitere Ausmaße und vielfältigere Formen annahmen, bediente man sich nicht selten in plakativer Weise des Namens Volkshochschule. Indes war diesen Initiativen, meist mit völkisch-nationalem Hintergrund, damals keine nachhaltige Wirkung beschieden¹. Es half auch nicht, sich mit Namen wie Ernst Moriz Arndt oder Johann Gottlieb Fichte zu schmücken. Wenn sich vielmehr seit der damaligen Zeit die Bezeichnung Volkshochschule trotz ihrer Mehrdeutigkeit² durchgesetzt hat, wenn eine Kontinuität entstanden ist, die heute von „75 Jahre Volkshochschule“ sprechen läßt, so hat dies Gründe, die in den Vorstellungen von demokratischer Verantwortung zu suchen sind, in den Überlegungen, die an verschiedenen Stellen darüber angestellt wurden, wie die Vorgänge des Umbruchs von 1918/19 gesellschaftlich und menschlich zu bewältigen

waren. Immerhin war es etwas Neues, wenn es in einem preußischen Erlaß vom Februar 1919 hieß: „Das Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung möchte der Volkshochschulbewegung dienen“ (Henningsen 1960, S. 134) und wenn gar in der Weimarer Reichsverfassung im § 148,4 die Volkshochschulen ausdrücklich genannt werden.

Dennoch ist es so einfach nicht, eine Geschichte der Volkshochschule zu schreiben (Ansätze dazu bei Dikau 1968, Dikau 1975, Steindorf 1960, Tuguntke 1988). So viel sich über die Ideengeschichte der Erwachsenenbildung in den 20er Jahren finden läßt, so wenig ist überliefert zur Institutionsgeschichte der Volkshochschule. Dazu haben Autorenneigungen ebenso beigetragen wie die Quellenlage. Jeder Versuch, hier eine Lücke zu füllen, muß deshalb aber die bestehenden Schwierigkeiten offenlegen und deutlich machen, welche Akzentuierung bei der Rekonstruktion der Geschichte getroffen worden ist. Soll dies beides auf knappem Raum geschehen, so lassen sich Mißverständnisse schwer vermeiden. Es wäre aber schon viel erreicht, wenn überhaupt eine Diskussion in Gang käme, die über traditionelle Klischeevorstellungen hinausführt. Denn das Bild der Geschichte ist im Falle der Volkshochschulen noch mehr als anderwärts durch Verallgemeinerungen einerseits und Kontrastierungen andererseits bestimmt. Sie können durchaus mit zeitgenössischen Quellen belegt werden. Nichtsdestoweniger war die Realität eine differenziertere. Sie ist indes nur schwer wiederzugeben. So stellt sich beispielsweise die Frage, was bei der Fülle der Details, nach denen es in jedem Ort wieder anders gewesen zu sein scheint, das jeweils Kennzeichnende ist³. Zugleich finden sich bei einer solchen Sichtung aber auch Erscheinungen, die unabhängig von kontroversen Deklarationen Gemeinsames vermuten lassen. Sich an die mehr oder weniger pathetischen Zielvorstellungen zu halten ist zwar verführerisch, aber aufschlußreicher dürfte es sein, den unverkennbaren Widersprüchen zwischen theoretischen Maßgaben und alltäglichen Realisierungen nachzugehen⁴. Es würde nicht schwerfallen, über die Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit abschätzig zu urteilen. Zum historischen Verständnis aber gehört es, den Gründen für dieses Auseinanderklaffen nachzuspüren.

Wenn dies die bestimmende Perspektive der folgenden Darstellung sein soll, so erfordert es ein ausdrückliches Eingehen auf die Bedingungsbeziehungen, in denen Volkshochschule praktiziert wurde. Dies gilt sowohl für die gesellschaftlichen Hintergründe als auch für

die anthropologischen Voraussetzungen. Das entspricht sowohl den Feldkomponenten als auch dem Selbstverständnis derer, die für Erwachsenenbildung sprachen, insofern sie diese als Antwort auf Lagen, als Reaktion auf Herausforderungen des Umfeldes verstanden. Dieser Konsens ist auffallend. Divergenzen entstanden jedoch daraus, wie die Wechselwirkungen von gesellschaftlichen Bedingungskomponenten und Mentalitätsstrukturen ausgelegt wurden. Insofern erfordert ein Verfolgen des Spannungsverhältnisses von Theorie und Praxis der Volkshochschule, eine Interpretationsgeschichte zu schreiben. Dies wird nicht gerade erleichtert durch die Leidenschaft, mit der anfangs der Auslegungstreit geführt worden ist. Er hat sich keineswegs auf das überlieferte Denkmodell von der „neuen“ versus der „alten Richtung“, von gestaltender versus verbreitender Volksbildung beschränkt. Im nachhinein ist auch kaum noch nachvollziehbar, was das Gegensätzliche jeweils ausgemacht hat. Es erscheinen hier mehr Projektionen auf Gegenseitigkeit wirksam als faktisch Gegensätzliches. Dies gilt auch für die späteren Zeiten. Immer wieder ist die Neigung bemerkbar, die Geschichte der eigenen Profession als eine von wechselnden Gegensätzen anzusehen. Aus distanzierterer Sicht erscheinen die vielzitierten „Wenden“ aber eher als Gegensteuerung im Prozeß eines gespannten Beziehungsverhältnisses von Theorie und Praxis⁵. Die Hektik, mit der immer wieder Neues proklamiert wird, erklärt sich wohl aus dem berechtigten Empfinden, unter Legitimationsdruck zu stehen. Denn aller anderslautenden Rhetorik zum Trotz wurde von der Öffentlichkeit Erwachsenenbildung nie als etwas Selbstverständliches angesehen, mußten immer wieder neue zeitgemäße Existenzbegründungen vorgenommen werden.

Gegenüber dem Wechselvollen, das bisher meist bei Kurzdarstellungen zur Geschichte hervorgehoben wurde, soll hier also gerade das Moment der Kontinuität betont werden. Es kommt umso mehr zur Geltung, je mehr das beobachtet und dargestellt wird, was tatsächlich geleistet worden ist. Damit soll Widersprüchliches nicht gelegnet werden. Vieles ist davon dem Prozeß selbst immanent. Ebenso haben gesellschaftliche Konfliktfelder und ihre unterschiedlichen Auslegungen eingewirkt. Aber gerade auch in ihnen stecken sich wiederholende Momente, die als solche zu erkennen das Prozeß- und das Gegenwartsverständnis erleichtern kann. Vor allem stellt sich im historischen Abstand heraus, daß manches, was als Abfolge von Entwicklungswellen und Auslegungspräferenzen empfunden worden ist, gleichzeitig exi-

stent war und dadurch in seiner Wirkung begrenzter als gewünscht geblieben ist. So erscheint es durchaus realitätsangemessen, eine Dialektik aus den geschichtlichen Vorgängen herauszulesen und zu zeigen, wie Volkshochschulen im Laufe der Zeit immer wieder auftretende Paradoxien bewältigt und dabei Balanceakte der Angebotsplanung vollzogen haben, mit denen widersprüchlichen Anforderungen gerecht zu werden und ein Qualifikationsprofil zu gewinnen versucht wurde.

Theoretische und organisatorische Grundlegung

Die Entstehungszusammenhänge der Volkshochschule und dabei vor allem das Begründungspotential zu begreifen erfordert, sich die Ausgangssituation von 1919 zu vergegenwärtigen. Demokratie konnte Wirklichkeit werden, so lautete die öffentliche Lesart, wobei nicht zu verkennen war, welche unterschiedlichen Auslegungsmöglichkeiten es dafür gab. Immerhin bedeutete potentiell Mitentscheiden-Können, auch mitverantwortlich zu sein. Der Stellenwert des Gemeinwesens als Orientierungspunkt des Handelns gab auch der Notwendigkeit des Lernens ein neues Gewicht. Deutlich wurde: Wer hier neue Rechte erhielt, bekam auch neue Pflichten auferlegt. Damit war nach einer Vermittlungsinstanz der Befähigung gefragt. Das ist der Motivationshintergrund für ministerielle Initiativen wie die am Anfang hier zitierte. Und sie hat auch durchaus Resonanz auf lokaler Ebene gefunden⁶, etwa wenn der Oberbürgermeister von Görlitz schreibt: „Dazu bedarf es vertiefter sozialer Arbeit, die sich aber nicht, wie meist bisher, in der Sorge für das äußere Wohl erschöpfen darf – darin sorgt jetzt jede Berufsvertretung für sich selbst in ausgiebigstem Maße – vielmehr muß das Ziel sein, auch den breiten Volksmassen an den geistigen und seelischen Gütern unseres Volkes Anteil zu geben und deshalb alle hierauf abzielenden Bestrebungen zu unterstützen“ (Maß 1919, S. 5). Es wurde weithin begriffen, was der Berliner Stadtschulrat im gleichen Jahr so formuliert hat: „Nur das ist wahre Demokratie, die sich gründet auf eine weit verbreitete, womöglich bis zur Wissenschaft vertiefte Bildung“ (Buchenau 1919, S. 30). Dementsprechend sind auch die ersten wissenschaftlichen Arbeiten über Volkshochschulen akzentuiert. So heißt es etwa in der Heidelberger Dissertation von Paul Steinmetz: „Das demokratische Recht der freien Meinungsäußerung bildet den Lebensnerv der VHS-Arbeit überhaupt“ (Steinmetz 1929, S. 21).

Nun ist das, was in diesen Sätzen und der dahinter stehenden Position zum Ausdruck kommt, ein Nachklang des Aufklärungsdenkens in einer Zeit, in der der Umbruch von der Monarchie zum Volksstaat auf der Grundlage einer Kriegsniederlage über argumentative Vernunft hinausgehende Vorstellungswelten und Triebkräfte hervorgebracht hat⁷. Eine entsprechende Zeitschilderung kann hier nicht gegeben werden. Für das Verständnis der Entwicklung der Volkshochschule ist nur festzuhalten, daß das Plädoyer, Bildung für Demokratie und das heißt für den Menschen auf dem Hintergrund eines Empfindens hochgradiger „Zerrissenheit“ – dieses Wort findet sich immer wieder – eben dieses Volkes, das sich selbst regieren sollte, erfolgt ist. Damit aber erhielten die Bildungsintentionen einen zusätzlichen Akzent, nämlich zur Überwindung der Zerrissenheit beizutragen. Insofern dazu gehörte, ihren Ursachen nachzugehen, machten sich unterschiedliche Gesellschaftsauslegungen bemerkbar. Dabei überwog alsbald das Austragen des Interessenkampfes ein Erproben der Möglichkeit von Verständigung. Pädagogisch-ideelle Intentionen traten gegenüber gesellschaftlich-politischer Realität in den Hintergrund. So ist die anfängliche Vehemenz, mit der Veränderungen durch „Sozialisierung des Geistes“ (Weitsch) entworfen wurden, immer mehr zu argumentativen Rettungsversuchen: „Dennoch der Mensch“ (Buchwald) geworden⁸. Es würde aber der Problematik nicht gerecht, im nachhinein nur ein mitleidiges Lächeln für den demokratiethoretischen Ehrgeiz von Erwachsenenbildung zu haben oder den fast inflationären Gebrauch des Volksbegriffs als völkisch zu verdächtigen⁹.

Was vielmehr bedacht sein will, das sind die Paradoxien, die hinter dem Scheitern des hohen Selbstanspruchs virulent waren und im Grunde immer noch sind. Das verlangt, auf der gesellschaftlich-politischen Ebene zu fragen, wie mit der Demokratie (mit dem Volksstaat, wie 1919 betont wurde) das damit gegebene Recht auf Individualität zu verbinden war mit einem Minimalkonsens über Solidarität. Diese Problemdimension ist für den Bereich der Volkshochschulen sowohl unter bildungspolitisch-organisatorischen Gesichtspunkten als auch unter bildungstheoretischem Aspekt diskutiert worden¹⁰. In der Literatur hat dies vor allem in der Diskussion um die Varianten des „Eigentlichen“ seinen Niederschlag gefunden. Damit war auch die dritte Ebene berührt, die der unmittelbaren Interaktion. Bei dem Bemühen um erwachsenengerechtes Vorgehen wollen Steuerungsnotwendigkeit und Autonomie der Lernenden zur Passung gebracht werden. Inwie-

weit Definitionsmacht im Kommunikativen aufgehoben werden kann, wird zu einer entscheidenden Frage. Erschwerend kam hinzu, daß die gegebene Krisensituation weniger als Chance denn als Verunsicherung empfunden wurde und sich damit ein Geborgenheitsbedürfnis geltend machte, das wenig Sinn für individuelle Differenzierung aufkommen ließ.

Für die angesprochene Problematik sind im politischen und im methodischen Bereich schon in der Entstehungszeit der Volkshochschule zwei Begriffe artikuliert worden, mit denen um die Auslegungen des Aufgabenverständnisses gestritten wurde. Es sind die Begriffe Neutralität und Arbeitsgemeinschaft, die durchaus noch in Relation zueinander gesehen werden können. Was im bildungstheoretischen Bereich die Auseinandersetzung bestimmt hat, läßt sich nicht so unmittelbar auf einen Nenner bringen. Zur intentionalen Profilierung der Volkshochschule erscheint die Zweckfreiheit als das maßgebliche Leitwort¹¹. Dem entsprach unter dem Aspekt des Inhaltlichen der Verzicht auf „bloß Fachkundliches“ (Weitsch 1921, S. 25). Dazu paßt, wenn der gleiche Eduard Weitsch „nicht Wissen aufhäufen, sondern Seelen erhöhen“ zur didaktisch-methodischen Zielsetzung erklärte und dafür Zustimmung erfuhr (ebd., S.12) oder wenn ein anderer repräsentativer Autor, Theodor Bäuerle, unter dem Titel „Arbeiterbildung“ schrieb, das „neue Bildungsverständnis“ bestehe darin, daß es nicht „um Wissen oder Berechnen, sondern um den Menschen (geht), der seinen Weg in seinem Lebenskreis finden muß“ (Bäuerle 1924, S. 8).

Wenn dies alles heute etwas überzogen, zu hoch gegriffen klingt, so will bedacht sein, daß die gleichen Autoren für Lebensnähe des Angebots gesprochen haben und auf die Beachtung der Lebenszusammenhänge Wert legten. Im Hinblick auf das Inhaltliche ist denn auch zumindest in der Anfangsphase aus den Programmen der Volkshochschulen eine Balance zwischen Intentionen und Teilnehmerbedürfnissen festzustellen. Die Mehrheit hatte zu dieser Zeit einen literarischen Akzent und auf diesem Gebiet auch den größten Zulauf¹². Es scheint das gewesen zu sein, was ohne besonderen Planungs- und Werbeaufwand realisierbar war. Es ist jedenfalls anrührend, Teilnehmerlisten z.B. aus der Volkshochschule Hamburg zu sehen, nach denen Kontoristinnen zu mehreren an einem Kurs über Goethes „Iphigenie“ teilgenommen haben. Darüber sollte man allerdings nicht vergessen, daß die Mehrzahl der Volkshochschulen eine theoretisch geforderte Abstinenz gegenüber dem Fachlichen nicht so genau genommen hat. So gab es

Handfestes wie Algebra und Geometrie durchaus. Immerhin aber konnte „Gymnastik und Körperkultur“ unter dem Aspekt des Ganzheitlichen gesehen werden, und die „Einführung in das Steuerrecht“ hatte ja auch etwas mit politischer Bildung zu tun. Wenn diese als Staatsbürgerkunde angekündigt wurde, wirkt das allerdings mehr wie die Erfüllung einer Pflichtaufgabe. Hier wie auch sonst hing sehr viel von den örtlichen Verhältnissen und von persönlichem Engagement ab. So wird gelegentlich in der Lokalpresse kritisiert, wie oft der Name Karl Marx in einem Volkshochschul-Arbeitsplan erscheint.

Damit aber ist nun ein zentraler Streitpunkt angesprochen: der Stellenwert und die unterschiedlichen Auslegungen des Neutralitätsprinzips der Volkshochschule. Es war dies gleichsam inhärenter Bestandteil der demokratischen Fundierung und das, was man heutzutage einen „Dauerbrenner“ nennt. Es gehört zur demokratischen Kultur, einen außerparlamentarischen Ort zu haben, an dem thematisiert werden kann, was politisch relevant ist. Dafür bot sich mit ihrer Gründung die Volkshochschule an. Die Vorstellung war, sie könne – mit heutigen Worten als „runder Tisch“ zu bezeichnen – zur elastischen Stabilisierung der Demokratie beitragen. Aber auch ohne den hohen Anspruch ist Neutralität bis auf den heutigen Tag ein Diskussionsanlaß über Volkshochschulen geblieben. Man denke nur an die Kontroversen um die Ausgewogenheit. In der Gründungsphase war die Problematik noch durch die vorangegangene Auslegung der Neutralität als Abstinenz gegenüber allen politischen und konfessionellen Themen überlagert. Eine solche äußerliche und ausweichende Einstellung galt aber als Kennzeichen der „älteren Richtung“ und als nicht vereinbar mit einem an Intensität und am Dialogischen orientierten Bildungsverständnis. So trat an die Stelle der Abstinenzneutralität das, was man als Plattformneutralität bezeichnen kann. Danach ist die Volkshochschule der Ort des Nebeneinanders verschiedener Positionen und der Chance der Kommunikation, bei der intersubjektiv überprüfbare Argumentation an die Stelle demagogischer Suggestion tritt¹³.

Zur Verwirklichung erschien als neues Moment gestaltender Bildungsarbeit die Veranstaltungsform der Arbeitsgemeinschaft geeignet, die eine Begegnung und Auseinandersetzung verschieden Denkender ermöglichen konnte. Sie galt als ideale methodische Realisierung der auf Intensität abzielenden Bildungsintentionen¹⁴. Die Wirklichkeit sah indessen anders aus. Dabei spielten mehrere Faktoren eine Rolle, die einerseits eine Politisierung, andererseits eine Beliebigkeit im Metho-

dischen mit sich brachten. Unter dem ersten Aspekt war es die Formel vom „Brückenschlag zwischen Kopf- und Handarbeitern“ (vgl. Henningsen 1960, S. 133), mit der gleich zu Anfang eine gesellschaftliche Anforderung signalisiert wurde, die sich als nicht einlösbar erwies, auch wenn sie noch Jahre später in Vorsprüchen der Arbeitspläne auftaucht. Dabei muß offenbleiben, inwieweit zeitunabhängige, habituelle Ursachen oder die zeitbedingten Zuspitzungen dafür ausschlaggebend waren¹⁵. Unter dem zweiten Aspekt ist an der Feststellung nicht vorbeizukommen, daß der Name Arbeitsgemeinschaft zwar weithin für das, was nicht Einzelvortrag war, übernommen wurde, ohne daß aber jeweils interaktionelle Konsequenzen gezogen worden wären. So blieb vieles traditioneller Unterricht, was als Arbeitsgemeinschaft ausgegeben wurde. Andererseits heißt es beispielsweise noch im Arbeitsplan des Winterhalbjahres 1930/31 der Volkshochschule Düsseldorf: „Jeder, dem etwas unklar geblieben ist, kann und soll fragen und um Aufklärung bitten“¹⁶.

Hierbei war unbedacht geblieben, daß eine pädagogische Prägung gesellschaftlicher Strukturen immer ein vergeblicher Versuch zu sein pflegt¹⁷. Obendrein fällt es durchweg schwer, Lehr- und Lerngewohnheiten, die selbstverständlich geworden sind, zu ändern. Daß hier an zwei wichtigen Berührungslinien von Gesellschaft und Bildung Selbstüberforderung unerkannt blieb, hat sicherlich dazu beigetragen, daß nach dem Aufbruch im Gründungsjahr 1919 und den Jahren danach ein Rückschlag erfolgte. Er wurde aber nicht zuletzt durch die Inflation verursacht, mit der jedes geregelte Leben in Verwirrung geriet. Immerhin ist für die Jahre 1924 bis 1930 noch einmal zumindest eine partielle Intensivierung und Ausweitung zu beobachten¹⁸. Auffällig aber ist, daß sich dabei recht unterschiedliche regional bedingte, zum Teil wohl auch personenabhängige Entwicklungen abzeichneten. Indes bleibt das Bemühen spürbar, neben der Anpassung an unmittelbare Bedürfnisse Widerstand gegen Entwicklungstendenzen zu leisten, die unter dem Bildungsaspekt Gesellschaftskritik herausforderten. In der Literatur kommt dies vornehmlich mit den Stichworten „Mammmonismus“ und „Verapparaturung“ zum Ausdruck, in der Arbeitsplangestaltung durch ein Sowohl-als-auch-Verfahren gegenüber divergierenden konkreten Bedürfnissen und allgemeinen geistigen Anforderungen. Bei einem überblickenden Vergleich fällt jedenfalls als das Gemeinsame bei sonst unterschiedlichen Akzentuierungen der Arbeitspläne auf, daß entgegen anfänglicher theo-

retischer Rigorosität eine Balance herzustellen versucht wird¹⁹, unabhängig davon, ob die eine Volkshochschule sich dem Schulischen nähert oder die andere der Eigentätigkeit im Geiste der Jugendbewegung mehr Raum gibt, ob die eine Kontakte mit Arbeiterorganisationen sucht oder die andere über Betriebe ihren Wirkungsbereich zu erweitern beabsichtigt. Fast durchgängig ist aus den Tätigkeitsberichten herauszulesen, wie man das zu verbinden versucht, was unmittelbar Zuspruch gewährleistet, mit dem, was nach ursprünglicher demokratischer Herkunft realisiert werden sollte.

Unabhängig von allen theoretischen Kontroversen ist aus historischer Distanz ein Angebotsspektrum erkennbar, daß der Dreigliederung entspricht, die noch heute für die Beschreibung von „Stellung und Aufgabe der Volkshochschule“ herangezogen wird (vgl. S. 88).

Wenn es beispielsweise in einem Arbeitsplan der Volkshochschule Plauen von 1920 zur Selbstdarstellung heißt, sie (die Volkshochschule) sucht ihre Ziele zu erreichen „durch Einwirkung auf die Allgemeinbildung, durch Vermittlung von Fachwissen und durch Anleitung zu künstlerischem Schaffen und Empfinden“, so scheint eben diese Dreigliederung der Aufgabenkonstellation schon durch. Gelegentlich ist sie auch noch griffiger formuliert, so z.B. in Hannover, wo schon 1919 „Fortbildung durch Unterricht“, „Fortbildung durch Fachkenntnisse“ und „Allgemeinwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaften“ im Arbeitsplan ausgewiesen, oder in Freiburg, wo Vorbereitungskurse, öffentliche Vortragsreihen und Arbeitsgemeinschaften angeboten wurden. Nach 1945 blieb das Dreigliederungskonzept virulent, wenn etwa in Mannheim von einer Hör-, Lern- und Gestaltungsschule gesprochen wird. Ähnlich war es in Bonn, wo Lernstätten, Abendkurse und „Volkshochschule im eigentlichen Sinn“ ausgewiesen waren.

Dies alles sind Feststellungen von Tendenziellem, von Planungsarrangements. Deutlichere überörtliche Fixierungen sind zumindest vor den 60er Jahren vermieden worden. Es ist dies einerseits Zeichen eines spezifischen kommunalen Selbstbewußtseins, andererseits aber auch Ausdruck der Komplexität dessen, was eine Volkshochschule anzubieten hat. Nicht zufällig sind bei den hier zitierten Gliederungen verschiedene Zuordnungskriterien im Spiel. Ein ausgedruckter Semesterplan ist gemeinhin nach Inhalten eingeteilt in der Annahme, daß auf diese Weise das Gesuchte am leichtesten zu finden ist. Wenn aber übergreifend verdeutlicht werden soll, was Eigenart und Bedeutung der Volkshochschule ausmacht, wenn das Vielschichtige des Angebots signali-

sirt werden soll, dann sind Funktionsziele, Anspruchsniveau, Formen der Teilnehmermitarbeit und ähnliches als weitere Gliederungs- und Profilierungskriterien zu beachten, mit denen die einzelnen Angebote gekennzeichnet sind, durchsichtig gemacht und von Adressaten identifiziert werden können. Bei den Selbstdarstellungen in den 20er Jahren ist aber eines als gemeinsam festzustellen: die Betonung der Unabhängigkeit der Einrichtung. Darin kommt zum einen die Abneigung der in der Erwachsenenbildung Tätigen gegenüber allem Institutionellen, Organisatorischen zum Ausdruck. Zum anderen erinnert es an den demokratischen Entstehungszusammenhang von Volkshochschulen und die dabei denkbaren Abhängigkeiten. Sie erschienen vor allem dann Aufmerksamkeit zu verlangen, wenn besondere Finanzierungsschwierigkeiten auftraten.

Solche Schwierigkeiten haben allenthalben bestanden und wurden, soweit erkennbar ist, höchst unterschiedlich gelöst. Nicht selten ist von der Opferbereitschaft derer zu lesen, die sich um die Aktivierung der Volkshochschule bemüht haben oder mit Kurs- oder Gesprächsleitung befaßt waren. Hauptberuflichkeit in der Leitung, obwohl dies öfter gefordert, war selten, blieb auf Großstädte und hier meist personenbezogen beschränkt. Anfang der 20er Jahre gab es zwar einzelne Volkshochschulen, die nur etwa ein Fünftel ihrer Kosten aus Teilnehmerentgelten zu bestreiten hatten, während alles andere von der Kommune übernommen wurde. Ebenso aber gab es auch solche, die ohne Zuschüsse der öffentlichen Hände auskommen mußten. Auf jeden Fall deckten bei nur ganz wenigen die Teilnehmerentgelte das Honoraraufkommen. Dieses war häufig doppelt so hoch wie die Gebühreneinnahmen. Auch nach der Inflation blieben die Finanzzöte. 1927 waren es fünfeinhalb Pfennig pro Kopf der Bevölkerung, die die öffentliche Hand für Erwachsenenbildung übrig hatte. Bei Theatern und Museen waren es immerhin 2,53 Mark, bei Büchereien 58 Pfennige (Krukenberg 1930, S. 327). Weitere Zahlen sind nur vereinzelt zu finden. Bemerkenswert ist aber, daß Volkshochschulen dort, wo sie sich einmal durchgesetzt haben, von kommunalpolitischen Beeinflussungen unberührt blieben, jedenfalls solange auf kommunaler Ebene die Weimarer Koalition erhalten blieb. Das heißt, auf der überschaubaren Ebene wurde das Neutralitätsprinzip akzeptiert, wenn es auch immer wieder Vorstöße über die Presse gab, die entweder das Mißtrauen der Arbeiterschaft bekundeten oder den Verdacht marxistischer Unterwanderung vorbrachten²⁰.

Prekär wurde es erst, als auf kommunaler Ebene mehr und mehr Mitte-Rechts-Koalitionen zustande kamen. Aus der Sicht der Deutschen Volkspartei und der Deutschnationalen waren Volkshochschulen eine überflüssige Angelegenheit, in der NSDAP aber galten sie als jüdisch unterwandert, liberalistisch-sozialistisch zersetzt. Exemplarisch zeigte sich dies schon früh, als 1930 mit Wilhelm Frick ein Mann der NSDAP in die Regierung Thüringens kam, der Mittelkürzungen versuchte und den Pädagogen Reinhard Buchwald, der immer für die Weimarer Verfassung eingetreten und Gründungsvorsitzender des Reichsverbandes der Deutschen Volkshochschulen war, aus dem Amt drängte. Von diesem „Reichsverband“ wurde bisher nicht berichtet, weil er keine Einrichtung der ersten Stunde gewesen ist, sondern bei der erwähnten Abneigung gegen alles Organisatorische erst am 1.5.1927 auf dringende Empfehlung von außen mit internem Widerwillen gegründet wurde²¹. Ohne einen solchen Schritt hätten sich die Volkshochschulen der bildungspolitischen Reichsverwaltung nicht bemerkbar machen können.

Rettungsversuche gegen die Vereinseitigung

Die Darstellung des Grundlegenden ist hier über die Anfangsphase hinaus ausgedehnt worden, weil die gedanklichen Zusammenhänge und die praktischen Versuche noch lange Zeit den Charakter von Probierbewegungen behielten. Zudem kann es leicht zu Fehleinschätzungen kommen, wenn nicht auch für die zweite Hälfte der 20er Jahre immer mitbedacht wird, was in der ersten hervorgebracht wurde. Zunächst war es bei Rückblicken auf die Erwachsenenbildung üblich, die gesamte Weimarer Zeit als eine Einheit unter dem Schatten des Hohenrodter Bundes anzusehen. Bei gründlicheren Studien wurde deutlich, daß dies die Überschätzung einer zum Mythos gewordenen Legende war. Wenn dann danach von einer realistischen Wende gesprochen wurde und die Prerower Formel von 1931 (vgl. Henningsen 1960) als Aushängeschild diente, so erscheint dies wiederum als nachträglich stilisierte Verfestigung komplexer Vorgänge²². Auch die hier vorliegende Darstellung kann ohne solche Fixierungen nicht auskommen. Sie möchte aber versuchen, sie in den realhistorischen Vorgängen selbst zu verankern. Das schließt die Auseinandersetzung mit theoretisch erscheinenden Texten nicht aus. Aber es ist damit eher möglich,

der Neigung zu entgehen, klüger sein zu wollen, als es zu der besprochenen Zeit möglich war. Daß dies gerade für die Epoche des Übergangs zur nazistischen Herrschaft angebracht erscheint, dürfte außer Frage stehen. Zudem kann auf diese Weise deutlicher werden, woraus die Unterschiede in bezug auf die Volkshochschulen in den beiden Jahrzehnthälften bestanden haben.

Es dürfte sich lohnen, genauer zu betrachten, was aus den Ambitionen der Anfangszeit geworden ist. Es wurden ja nicht beliebige Phantasien, subjektive Überheblichkeiten verfolgt, wenn auch die Tonart des Vortragens diesen Eindruck hervorrufen kann. Es sind vielmehr Grundwerte einer humanistischen Tradition mit der Annahme in Erinnerung gerufen worden, sie könnten unter neuen demokratischen Bedingungen wiederbelebt werden. Statt dessen ist jedoch in der Weimarer Republik die vielberufene Zerrissenheit durch eine Entfesselung archaischer Antriebskräfte verstärkt worden. Vor einem solchen Entwicklungshintergrund muß Zweckfreiheit als lächerlich, Neutralität als etwas Abzuschaffendes und Arbeitsgemeinschaft als etwas zu Manipulierendes gelten. Für die Volkshochschulen ist denn auch Zweckfreiheit in den Hintergrund getreten. Ein gesellschaftskritisches Umwegdenken war in der Erregtheit der Zeit nicht überzeugend zu machen. Für die Neutralität als eine Existanzgrundlage hingegen sind sie gleichsam bis zur letzten Minute eingetreten. Um die Arbeitsgemeinschaft schließlich hat es mancherlei Differenzierungsversuche gegeben, deren bemerkenswertester bis auf die heutige Diskussion um Deutungsmuster und Konstruktivismus führt (vgl. Arnold 1992).

Bevor diese Weiterungen erläutert werden, ist es aber hilfreich, zu skizzieren, was sich in der zweiten Hälfte der Weimarer Zeit im Bereich der Volkshochschulen realiter getan hat. Daß dies nur punktuell geschehen kann, ist nicht allein mit dem hier zur Verfügung stehenden Umfang begründet, sondern auch mit der schon erwähnten Abneigung der Volkshochschulen gegen alles Systematische. So sind Vergleiche kaum möglich. In den einschlägigen Zeitschriften finden sich zwar erstaunlich detaillierte Zahlenangaben insbesondere über Teilnehmende, aber auch nach der Gründung des Reichsverbandes ist es nicht gelungen, einheitliches statistisches Material zu bekommen. So gibt es für eine Übersicht nur den „Nachweiser für die deutschen Volkshochschulen, 4. Teil: Die Abendvolkshochschule“, der das Ergebnis einer Umfrage ist. Zum Zeitpunkt dieser Umfrage soll es ca. 240 Volkshochschulen gegeben haben, davon haben 209 den Frage-

bogen zurückgeschickt. Die Kategorien der Umfrage waren allerdings nicht präzise genug und konnten es wohl auch nicht sein, um klarere Aussagen treffen zu können. Als bemerkenswert läßt sich immerhin festhalten:

- Die Verteilung der Volkshochschulen auf das Reichsgebiet ist unregelmäßig. Dichteren Ballungen in Sachsen und Thüringen stehen relativ wenige Einrichtungen in Bayern und Baden-Württemberg gegenüber. Nordrhein-Westfalen und Hessen nehmen eine mittlere Stellung ein. Schlesien, Pommern und Westpreußen sind relativ stark vertreten.
- Der größere Teil der Volkshochschulen meldet eine überdurchschnittliche Frauenbeteiligung. Dies erscheint heute als nichts Besonderes, bedarf aber ausdrücklicher Erwähnung, weil die Tatsache in der Literatur der damaligen Zeit kaum Berücksichtigung gefunden hat.
- Fast die Hälfte der Volkshochschulen bejahen, daß sie „Hörervertretungen“ eingerichtet haben.
- Die Überlieferung, daß auch Feste und Feiern zu den Programmen in den 20er Jahren gehört haben, wird bestätigt. Dabei kann es sich um solche handeln, die sich aus dem Arbeitsrhythmus der Volkshochschulen oder aus dem Jahresrhythmus ergeben, um Gedächtnisveranstaltungen oder um solche, die der kulturellen Lebensgestaltung dienen, z.B. mit Volkshochschul-Chören und -Orchestern.
- Antworten zur Frage nach der Rechtsträgerschaft sind sehr oft unzureichend und bleiben mehrdeutig. Immerhin ist eine Tendenz zur gleichmäßigen Verteilung auf kommunale Einrichtungen und Vereins-Volkshochschulen zu erkennen.

Über die inhaltliche Gewichtung ist nur indirekt durch Aussagen über die Zusammensetzung der Kursleiter etwas zu erfahren. Es ist dann Naturwissenschaft/Technik genau so oft vertreten wie Kunst und Literatur. Philosophie und Weltanschauung, Sozialwissenschaften und Musik fehlen dabei genauso wenig wie Erziehung und Psychologie oder Gesundheitspflege und Medizin²³. Auf dem Hintergrund der theoretischen Kontroversen muß aber mehr noch interessieren, wie die verschiedenen Veranstaltungsformen vertreten sind. Wenn indes ein Viertel der insgesamt genannten Veranstaltungen als Arbeitsgemeinschaften bezeichnet wird, so sagt dies noch wenig, denn bei genauem Studium des Materials wird erkennbar, wie oft willkürliche Zuordnun-

gen vor Ort vorgenommen wurden. Zutreffender dürfte es schon sein, wenn Einzelveranstaltungen und Fach- sowie Fortbildungskurse mit jeweils annähernd gleichem Umfang ausgewiesen sind. Immerhin ist es auch die erste Zeit der Ankündigung von Möglichkeiten des Nachholens schulischer Abschlüsse. Fachkurse lehnen demgegenüber nur noch fünf Volkshochschulen ausdrücklich ab. Bemerkenswert ist aber, wie ein in der theoretischen Diskussion oft angemahntes Postulat auch noch in Begleittexten zu den Arbeitsplänen auftaucht, die Anregung nämlich, über Fachkurse Teilnehmende der „eigentlichen“ Volkshochschul-Arbeit zuführen zu können, und der Hinweis, daß aus Vortragskursen mehrfach Arbeitsgemeinschaften entstanden sind. Allerdings ist dies eher bei den hauptberuflich geleiteten Volkshochschulen der Fall. Das waren zur damaligen Zeit nur 27, fast alle in Großstädten. Von Kooperationspartnern werden am häufigsten die Volksbüchereien genannt, an zweiter Stelle verschiedene Organe der Gewerkschaft. Bei der Möglichkeit, Klagen anzubringen, wird vor allem auf die Raumnot verwiesen.

Auf der Basis der Umfrage konnte der 1927 zustande gekommene Reichsverband ein gewisses Bild davon haben, wen und was er zu vertreten hatte. Seine direkten Mitglieder waren allerdings die Zusammenschlüsse auf der Länderebene. So blieben ihm zu repräsentativen Zwecken nur die Durchführung von Volkshochschultagen, 1928 in Dresden und 1930 in Breslau, sowie das Bemühen um die Zusammenarbeit mit der Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung im Hinblick auf die Verstärkung der Mitarbeiterfortbildung. Indessen zeigten sich hier Konfliktsituationen, die nur aus den Mentalitätsstrukturen der Beteiligten zu begreifen sind. Was die Kooperation schwierig gemacht hat, ist im nachhinein gesehen das Wechselverhältnis von Projektionen, d.h. von blockierenden Zuschreibungen auf Gegenseitigkeit, die dann aufzutreten pflegen, wenn überregional geplante Veranstaltungen „vor Ort“ in einen Prozeß des Hörensagens geraten²⁴. So konnte der Vorstand des Reichsverbandes nur einzelne Mitglieder zur Zusammenarbeit bewegen. Es war die Zeit, in der die Frage, wie eine Erwachsenenbildung für Erwerbslose aussehen kann, immer mehr in den Vordergrund rückte, ebenso wie die nach bildungsgeeigneten Modalitäten eines freiwilligen Arbeitsdienstes. Vor allem aber drängte sich die Frage auf, wie die vielberufene Volkshochschul-Bewegung darauf reagieren kann, daß eine viel gewaltigere Bewegung an die politische Macht drängte. Es war hier

eine letzte Möglichkeit, zu artikulieren, was Neutralität der Volkshochschule als Institutionskriterium, als Planungsfaktor meinte und inwiefern Toleranz ein integraler Bestandteil von Bildungsbemühungen ist.

Es geschah dies im Oktober 1932 bei einer öffentlichen Veranstaltung in Breslau durch den Vorsitzenden des Reichsverbandes, Alfred Mann, mit dem Rückhalt durch eine vorausgegangene Verbandstagung auf der Burg Lauenstein. Er erinnerte noch einmal an die geistige Herkunft der Volkshochschulen aus dem Humanismus, an die „viel gelästerte Aufklärung“ und an den mit ihr vertretenen Toleranzbegriff. Wiederholt wurde einmal mehr das Eintreten für die „polyphone Volkwerdung“, die keine Vereinseitigungen erlaubt, vielmehr die Gleichberechtigung der Meinungen voraussetzt bzw. unterstützt²⁵. Dem entspricht die ausdrückliche Verwahrung gegen „geistige Vergewaltigung wertvoller Richtungen in unserem Volke“ (A. Mann in Tietgens 1994, S. 110f.). Es war dies alles eine Bestätigung dessen, was der Vorgänger von Alfred Mann, Reinhard Buchwald, schon 1930 nach der Thüringer Erfahrung mit dem Nazismus geschrieben hatte: „Jedenfalls geht man gegen die Volkshochschule vor unter der Formel, daß sie liberalistisch-marxistisch sei. An dieser sonderbaren Copula ist dieses richtig, daß die Weltanschauung der neuen Volkshochschule sich wenigstens zu einem guten Teil aus der besten liberalen und humanistischen Tradition heraus entwickelt hat, was weder gelehnet noch verwischt werden soll, und daß sich eine solche Volkshochschule niemals zum innerpolitischen Werkzeug gegen den Marxismus brauchen lassen wird, ebensowenig wie sie bei einer anderen politischen Konstellation Mittel für oder gegen irgend etwas anderes werden wird“ (Buchwald 1930, S. 309).

In lokalen Zusammenhängen hat diese Position ihre Bestätigung gefunden, wenn Eduard Brenner, der Leiter der Volkshochschule Nürnberg, bei einer Hörerversammlung noch am 11.2.1933 sagte: „Die Neutralität der Volkshochschule besteht daraus, daß sie allen Weltanschauungen politischer und religiöser Art eine Diskussionsmöglichkeit gibt. Die Volkshochschule ist gerade der Platz für die Vertiefung und Klärung der einzelnen Weltanschauungen nicht im Sinne einer Dogmenlehre, sondern im Sinne einer Besprechung der Probleme ... Die Volkshochschule hat die Aufgabe, die Demokratie gemeinsam zu unterbauen ... Sie kann nicht die Schule einer Partei sein“ (zitiert nach Wollenberg 1990, S. 84).

Es ist also wohl treffend, wenn Hansjörg Tuguntke in bezug auf die Volkshochschule von ihrer „unzweideutigen Stellung zum demokratischen Staat“ (1988, S. 129) spricht. Die Distanzierung gegenüber dem herrschenden System war bei denen, die über Volkshochschule schrieben, anthropologisch fundiert. Sie war Konsequenz ihres Bildungsverständnisses und dessen methodischer Folgerungen. An den Überlegungen zur vielberufenen Arbeitsgemeinschaft zeigte sich im Laufe der Zeit eine Verknüpfung von Theorie und Praxis sowie von Bildung und Politik noch in einer anderen Art, als bislang aus dieser Zeit rezipiert worden ist. Am offensichtlichsten wird dies an dem, was Alfred Mann dazu geschrieben hat. Immerhin ist er derjenige, der von allen in späterer Zeit zitierten Autoren der Praxis der Abend-Volkshochschule am nächsten stand und den Menschen als Lernenden und Kommunizierenden am engsten verbunden war. Er konnte so auf der Basis erkenntnisanthropologischer Prämissen analysieren, was denn bei Gesprächsarbeitsgemeinschaften vor sich geht. Wenn er in diesem Zusammenhang von Volksdenken spricht, so ist damit nichts „Völkisches“ gemeint, sondern das, was wir heute als Alltagswissen bezeichnen. Und wenn er den Schwierigkeiten nachgeht, die mit Verständigungsversuchen verbunden sind, dann kommt das Phänomen des „Ich-Gesichtswinkels“ zur Sprache, und die Erfahrung vertretbarer „Meinungen und Entscheidungen Andersgerichteter“ kann bewußt werden²⁶. Damit wird aber das thematisiert, was heute im Zentrum von Didaktik und Methodik der Erwachsenenbildung steht: die Deutungsmuster-Problematik. Was Arbeitsgemeinschaften im konkreten Fall und als Beitrag zum Bildungsprozeß leisten können, ist demnach: „... immer wieder sorgfältig sondieren, ob wir auch wirklich alle über ‚denselben‘ Gegenstand reden“ (Mann 1928, S. 44). Es ist dies eine Problematik, die in allen Lernsituationen auftritt, insofern sie in jedem Fall Zuordnungen in Bedeutungszusammenhänge erfordern.

Überlegungen dieser Art konnten in der Weimarer Zeit forschungspraktisch nicht weiter verfolgt werden. Sie sind hier aber in Erinnerung gebracht, um anzudeuten, daß die Arbeitsgemeinschaft nicht nur als Intention in der Literatur eine zentrale Rolle gespielt hat, sondern daß dahinter auch eine Dimension der Lehr-Lern-Realität von zeitunabhängiger Bedeutung steht, und zwar jenseits all der Mißverständnisse, die auf methodisches Vorgehen bezogen im Laufe der Zeit entstanden sind und die hier nicht referiert werden können²⁷. Es muß genügen, auf die Verflochtenheit mit dem Neutralitätsprinzip und dem Zweck-

freien hingewiesen und dargelegt zu haben, inwiefern zwar Kontrafaktisches vertreten worden ist und ein Scheitern dabei nicht ausbleiben konnte, eine elementare humanistische Anforderung damit aber ange-mahnt blieb. Eben diese stand im Hintergrund, wenn nach 1945 in vieler Hinsicht an die Gedanken der Weimarer Zeit angeknüpft wurde. Dafür gibt es zwar auch mancherlei psychologische Erklärungen, und es läßt sich sehr viel Kritisches dagegen einwenden, aber darüber sollte nicht vergessen werden, daß es nach den barbarischen „Tausend Jahren“ galt, in einer sehr elementaren Weise Menschlichkeit wieder einzuholen, und zwar als Prozeß, der auf eine gesellschaftsbezogene Selbstreflexion hinwirkte.

Der Neuanfang und seine Widersprüche

„75 Jahre Volkshochschule“ ist zwar richtig in bezug auf einen rein zeitlichen Maßstab. Die Realitätsgeschichte und die Denkerlaubnis sind aber auf 63 Jahre beschränkt. Zwischen 1933 und 1945 wurde der Name Volkshochschule zwar gelegentlich noch benutzt, aber das Praktizierte vollzog sich unter Prämissen, die mit der Tradition der Volkshochschule unvereinbar waren. Zwar wurde es nicht überall so hart formuliert wie beispielsweise in Braunschweig, wo seit 1934 die „Volkshochschule für Politik“ dazu da sein sollte, „den Braunschweigern Gelegenheit zu geben, sich darüber zu überzeugen, was der Nationalsozialismus ist“ (Rößner 1971, S. 63). Aber die Tendenz des mehrfach umorganisierten „Deutschen Volksbildungswerks“ war eindeutig, „deutsche Menschen im Sinne der nationalsozialistischen Weltanschauung zu formen, ihnen das Wissen um den Sinn des Lebens nach unserer Art zu vermitteln und den selbstschöpferischen Gestaltungswillen auf den verschiedenen Gebieten zu wecken“ (Leutloff 1976, S. 197). Der Dreiklang hatte damit einen ideologisch verengten Grundton. Vom Entstehungsauftrag der Volkshochschule war nichts mehr geblieben. Dieser aber wurde nach dem Zusammenbruch der NS-Herrschaft von neuem aktuell. Aufgrund der im Vergleich zum Ersten Weltkrieg anderen Ausgangssituation hatten jetzt die Besatzungsmächte ein Wort mitzureden. Ihre ersten Leitlinien ermöglichten es, die Erfahrungen der Weimarer Startsituation zu nutzen. Auf lokale Initiativen wurde jedenfalls Wert gelegt, aber auch auf ihre verbändeübergreifende Absicherung in öffentlicher Verantwortung²⁸. Daß

diese mit „reeducation“ verbunden war, lag nahe. Faktisch war ihr Einfluß aber geringer, als das nachträgliche Gerede darüber suggeriert. Bei den ersten Möglichkeiten, überregionale Aktivitäten zu entfalten, machten sich auch Personen neuerlich bemerkbar, die aus der Weimarer Zeit bekannt waren. Es bedeutet zugleich, was nicht selbstverständlich, aber doch plausibel war, daß auch die Ideen und Realisierungsvorstellungen aus den 20er Jahren wieder aktuell wurden.

In der Kontrolldirektive Nr. 56 „Grundlegende Richtlinien zur Erwachsenenbildung in Deutschland“ heißt es:

„1. Ziele der Erwachsenenbildung

Das Hauptziel der Erwachsenenbildung sollte sein, tätige Helfer für die demokratische Erziehung Deutschlands heranzubilden, indem der erwachsenen Bevölkerung die neuesten sozialen, politischen und wissenschaftlichen Erkenntnisse allgemein zugänglich gemacht werden.

2. Organisation der Erwachsenenbildung

Erwachsenenbildung sollte durch besonders für den Zweck geschaffene Institutionen und Stellen erreicht werden, die von öffentlichen und privaten Organisationen gegründet und gefördert werden können“.

Dies konnte durchaus an ministerielle Aussagen aus der Anfangszeit der Weimarer Republik erinnern. Und wenn ein Landesministerium diesen Anstoß aufgriff und eine eigene Erklärung zur Volkshochschule herausgab, dann klingen ebenfalls bekannte Töne aus den 20er Jahren wieder an:

„Die Volkshochschule ist keine Berufsschule, keine Fortbildungsschule, weder sind Umschulungskurse, noch Lehrgänge in Elementarfächern zur Ausfüllung von Wissenlücken, noch Kurse in Fremdsprachen, noch Lehrgänge, die auf ein außerschulisches Abiturium vorbereiten, ihre eigentliche Aufgabe. Dabei ist allerdings nicht eine Notlage der heutigen Zeit zu übersehen. Vielen Menschen war es in den letzten Jahren unmöglich, ein ausreichendes Wissen zu erwerben. Wenn irgendwo daher keine andere Gelegenheit ist, die Bedürfnisse nach Kenntnissen in den Elementarfächern und nach Erlernung von Fremdsprachen zu befriedigen, kann die Volkshochschule zunächst dieses mit übernehmen. Sie darf aber ihre Grundaufgabe von den reinen Schulungskursen nicht überwuchern lassen ... Wissensvermittlung und Verstandesschulung sind nur insoweit Aufgabe der Volkshochschulen, als sie der notwendigen Klärung der Stellung des Ein-

zelen in seiner Verantwortung der Gesamtheit gegenüber dienen“ (Ministerium für Volksbildung in Schleswig-Holstein – abgedruckt in Freie Volksbildung 1948, S. 319). Es verwundert daher nicht, daß aus dem Munde eines Ministers mit Weimarer Tradition (Adolf Grimme) zu vernehmen war: „Volkshochschulen sind keine Beibringeanstalten von Kenntnissen. Sie sind aber auch keine Berufsschulen. Sie stellen keine Zeugnisse aus und verleihen keine Berechtigungen. So gesehen ist die Arbeit, die hier geschieht, vollständig zweckfrei ... Also fortan: Verzicht auf die Parole des Aufstiegs? So einfach liegen die Dinge nicht. Auch Aufstieg! Gerade das Wesen der Demokratie ist mit dem Aufstiegsgedanken aufs engste verknüpft. Gerade um der Möglichkeit des Aufstiegs willen muß deshalb in einem demokratischen Staat auch das Bildungswesen demokratisch durchgeformt sein. Und es sollte überhaupt kein Streiten unter den Menschen sein, und es sollten die Einsicht und der Wille ein Gemeingut der Nation sein, daß es ein Nationalverbrechen ist, wenn man nicht alles tut, daß Werte, wo immer sie auch keimhaft angelegt sein mögen, zur Entfaltung kommen können, in welchem Menschen, in welcher Schicht es sei“ (zitiert nach Tietgens 1968, S. 19f.).

Von Anfang an ist also eine Doppelaufgabe im Gespräch, wenn auch mit deutlichen Wertschätzungsakzenten. Es sind so Balanceakte zu vollbringen, wenn es um die Programmplanung einer Volkshochschule geht. Das bedeutet einerseits: „... sie bildet sich aus zum Ort der Selbstverständigung, zu einer Stätte der Besinnung, in der Raum ist zur Begegnung der Suchenden mit allen die Zeit bewegenden und die Menschen erregenden Kräften“ (Lotze 1947, S. 3). Andererseits geht es für sie aber auch darum, „allen den Gebieten Raum zu geben, in denen die Lebenswirklichkeiten und die Lebenspraxis vermittelt werden können“ (ebd.).

Die schrittweise Annäherung des Denkens über Volkshochschulen an die Alltagswirklichkeit begann immerhin beim ersten Deutschen Volkshochschultag 1951, den die inzwischen gegründete Arbeitsgemeinschaft der Landesverbände der Volkshochschulen veranstaltet hatte. Es galt nun auch die Erfahrungen, genauer gesagt, die Programmeinbrüche der Währungsreformzeit²⁹, zu verarbeiten. Das Programm einer Kleinstadt-Volkshochschule bestand damals in erster Linie aus Englisch und Stenografie, Atemgymnastik und Fotografie und, wenn es hoch kam, aus Literatur und Musik. So hieß es denn in dem Bericht einer Arbeitsgruppe:

„Die Volkshochschule hat die Aufgabe, praktische Lebenshilfe auf allen Gebieten zu geben. Sie darf daher eines der wichtigsten Anliegen – die Existenzsicherung durch den Beruf – nicht außer acht lassen. Das berufliche Eigeninteresse als wirksamster Ansatzpunkt für weiterführende Bildung und für die Entwicklung der Persönlichkeit kann nicht entbehrt werden. Es ist bildungspsychologisch vorwiegend ansprechbar auf fachliches Leistungswissen, auf die Erkenntnis wirtschaftlicher, rechtlicher, sozialer und staatspolitischer Zeitfragen und auf die Weckung mitbürgerlicher Gesinnung.

Hier stellt sich der Volkshochschule die Aufgabe, von der Berufsarbeit aus weiterführende Interessen zu wecken und größere Zusammenhänge zu erschließen. Dies sollte geschehen unter dem Gesichtspunkt der Persönlichkeitsbildung und nicht im Sinne irgendwelcher Ausrichtung oder spezialistischer Fachschulung. Methodisch sollte nicht die stoffliche Wissensvermittlung, sondern das Einführen zu selbständigem Arbeiten richtungsgebend sein“ (in: Volkshochschule im Westen 1951, H. 8, S. 51).

Es wird daran wohl deutlich, warum hier von einem Balanceakt zwischen übergreifenden Intentionen und alltäglichen Notwendigkeiten gesprochen wurde³⁰. Es hat dann noch etwa ein Jahrzehnt gedauert, bis es zu einer quasi verbandsoffiziellen Bejahung berufsnaher Kurse „ohne Wenn und Aber“ kam³¹ (vgl. Tietgens 1962).

In der Zwischenzeit (1953) war es zur Gründung des „Deutschen Volkshochschul-Verbandes“ (DVV) auf Bundesebene gekommen, 1957 konnte die Pädagogische Arbeitsstelle des DVV eingerichtet werden (heute: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – DIE), und es wurden die ersten Forschungsergebnisse über die Bildungserwartungen der Bevölkerung in die Diskussion gebracht (vgl. Schulenberg 1957). Schon kurz vor der konstituierenden Sitzung des Dachverbandes hatte es eine vorbereitende Grundsatzkonferenz in Inzigkofen gegeben, in der Theodor Bäuerle „Freiheit und Verantwortung der Volkshochschule“ gedanklich entfaltet und den Gedanken der Humanisierung des Lebens schon mit dem Arbeitsleben in Verbindung brachte (vgl. Bäuerle 1953, S. 171). Hier wurde auch artikuliert, was später dann in zeitbedingten Varianten das Aufgabenverständnis der Volkshochschulen durchgehend durch seine Dreigliedrigkeit gekennzeichnet hat.

Josef Rudolf, der erste Geschäftsführende Vorsitzende des DVV, hat es damals auf die Formel von den „Hilfsfunktionen auf drei Ebenen“

gebracht: die Berufshilfe als konkrete Lebenshilfe, die geistig-kulturelle Hilfe und die mitbürgerlichen Aufgaben (Rudolf 1953, S. 49f.). Josef Rudolf war auch derjenige, der mit der Formel von der „Einheit in der Mannigfaltigkeit“ eine Charakterisierung seines Vorgängers aus den 20er Jahren, Alfred Mann, aufgriff, der damals von der „unitas multiplex“ gesprochen hatte. Neben dem Geschäftsführenden Vorsitzenden wählte die Mitgliederversammlung des Verbandes einen Präsidenten, gedacht vor allem für die Wirkung in die politische Öffentlichkeit. Wenn in diese Funktion Theodor Bäuerle berufen wurde, so war dies ein nochmaliges Zeichen für das Anknüpfen an die Volkshochschule der Weimarer Republik. In dieser Zeit war er für die Entwicklung in Württemberg zuständig gewesen, hatte immer wieder zu den Gesprächen in Hohenrodt eingeladen und an der Planung der Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung mitgewirkt. 1947 bis 1950 war er dann Kultusminister in Württemberg, nach seinen eigenen Worten „der einzige deutsche Minister, der keiner Partei angehört“ (zitiert nach Pache 1971, S. 150). Wenn nach Bäuerles gesundheitsbedingtem Rücktritt 1955 Hellmut Becker als DVV-Präsident nachfolgte, so war damit ein Zeichen für die Wendung des Blicks in die Zukunft gesetzt.

Hellmut Becker hatte – und hat dies auch nicht verhehlt – ein etwas selektives Verhältnis zur Geschichte der Volkshochschulen. Was von ihr an Streitigkeiten überliefert war, hielt er für einigermaßen suspekt. In dem, was er selbst dann als Anforderung und als Aufgabe hervorhob, waren aber durchaus die Probleme enthalten, die in der Vergangenheit ungelöst geblieben waren. Sie erschienen indes durch die Unbefangenheit seines Vortragens für die Generation, die ohne Vergangenheitsbelastung seit Ende der 50er Jahre die Volkshochschul-Tätigkeit aufnahm, bearbeitbar. Der humanistische Aufklärungshintergrund blieb präsent, überblendete aber nicht mehr die aktuellen Nöte. Deren Anforderungsdruck hatte Becker schon bei seiner Einführungsrede beim zweiten Deutschen Volkshochschultag 1956 aufgezeigt, und sie blieben lange Zeit ein wichtiges Richtmaß. Dabei wurde der alte Gegensatz vom „Eigentlichen“ und dem „Bloßen“ des Volkshochschulangebots aufgehoben in der Nichtvoraussehbarkeit dessen, was Bildungsarbeit bedeuten kann. Er hat damit einen Prozeß angestoßen, der alsbald auch durch gesellschaftliche Trends gefördert wurde und der am treffendsten wohl als die Entwicklung der Volkshochschulen von der Improvisation zur differenzierten systematischen Planung bezeichnet wer-

den kann. Als weitere Antriebskraft war dabei die Veröffentlichung des Gutachtens des Deutschen Ausschusses für das des Erziehungs- und Bildungswesens von 1960 wirksam, mit dem überhaupt erst Erwachsenenbildung ein Thema der öffentlichen und der bildungspolitischen Diskussion wurde.

Die ersten Jahre nach 1960 erscheinen in ihrer bildungspolitischen Bedeutung vielfach noch nicht erkannt. Am ehesten kommen wohl Stichworte wie „Menschenrecht auf Bildung“ oder „Bildungskatastrophe“ in Erinnerung. Denken mag man wohl auch daran, daß zu dieser Zeit zum ersten Mal Bildung als Investitionsfaktor ins Gespräch gebracht worden ist. Es waren aber auch die Jahre, in denen die Folgen der Automation erkannt und das, was an ökologischen Problemen auf uns zugekommen ist, zum ersten Mal sichtbar, aber auch wieder aus dem Bewußtsein verdrängt wurden³².

Was sich nicht länger unterdrücken ließ, das war der Durchbruch humanwissenschaftlicher Erkenntnisse, die zum großen Teil Produkt der Emigration waren³³. Damit wurde der stilisierte Idealismus der deutschen Pädagogik relativiert. Sie unterlag einer „realistischen Wende“³⁴. In der Volkshochschul-Diskussion war insbesondere die Reaktion auf die Entwicklung von der industriellen zur Dienstleistungsgesellschaft wirksam. Das oft herangezogene Motto der Nothilfe erfuhr damit eine Wendung zur Mobilitätshilfe. Es kam damit endgültig zum Übergewicht der Frauen in der Teilnehmerschaft der Volkshochschulen, denn sie fanden mit ihr den nicht formal gebundenen Übergang von der Fabrik und vom „Laden“ in das Büro. Somit wurden weltweite Trends zu konkreten Erscheinungen in der Volkshochschule. Und in der Literatur spiegelt sich das, wenn auch zögernd, wider.

Die Entwicklung von den Formulierungen während des Deutschen Volkshochschultages 1951 bis zu der zitierten Ingelheimer Tagung 1960 wäre sicher nicht möglich gewesen ohne den generellen gesellschaftlichen Entwicklungszug und auch nicht ohne dessen Kommentierung in der Literatur, wie es damals in erster Linie von Magdeburg (1958), Schulenberg (1959) und Groothoff (1959/60) geschehen ist. Dabei wurden die anthropologischen, bildungsaufklärenden und demokratiebezogenen Begründungen für das entfaltet, was später die „realistische Wende“, passender: die „pragmatische Wende“, genannt wurde.

Wie gravierend sie war, wird erkennbar, wenn man bedenkt, daß die Begründungen der Erwachsenenbildung bis dahin aus Limitations-

theorien (Borinski, Pöggeler, Ballauff) bestanden haben. Was Volkshochschul-Alltagspraxis war, hatte darin kaum einen Platz. Damit war auch keine Basis für ein Bemühen um ihre Qualität gegeben. Hier Brücken zu bauen war für die Zukunftsentwicklung von entscheidender Bedeutung. Dazu gehörte es, erkennen zu lassen, daß das, was zuerst einmal als konkretistisches Lernbedürfnis erscheint und zur Hinwendung zu Veranstaltungen führt, deren Nutzwert unmittelbar ins Auge fällt, sehr wohl einen komplexen Hintergrund hat, der in seiner Widersprüchlichkeit verstanden sein will, wenn es darum geht, Erwachsenenbildung als öffentliche Verantwortung durch Volkshochschulen zu verorten. Es muß dafür bewußt werden, was der Beruf für die Selbsteinschätzung eines Menschen bedeutet, und es ist viel gewonnen, wenn dabei auch die Rolle prozeßunabhängiger Qualifikationen erkannt wird, denn:

- „1. Der Beruf wird heute nicht mehr für ein ganzes Leben gewählt, sondern er wird entsprechend den sich schnell ändernden wirtschaftlichen Bedingungen gewechselt ...
2. Der Beruf bezieht sich heute nicht mehr auf die Herstellung eines ganzen Werkes, sondern besteht aus Tätigkeitskombinationen ...
3. Die eigentliche Handgeschicklichkeit tritt zurück; sie wird von der Maschine übernommen. An ihre Stelle treten Fähigkeiten und Verständnis für maschinelle Arbeitsweisen, für aufgeteilte Arbeitsgänge, für Störungs beseitigung sowie Anpassungsfähigkeit und Wendigkeit.
4. Die industrielle Arbeit ist in Planung, Vorbereitung, Durchführung und Kontrolle wissenschaftlich unterbaut; auch der in der Fertigung Stehende muß über die theoretische Grundlagenkenntnis verfügen, um seinen Arbeitsvorgang zu verstehen und zu leisten.
5. Die Industrie ist auf das anonyme Zusammenspiel von Werksabteilungen und Arbeitsgruppen angewiesen. Sie braucht Gruppenarbeiter, die an die Zusammenarbeit gewöhnt und ‚teamfähig‘ sind“ (zitiert nach Magdeburg 1958, S. 4, wo auch die Verbindung mit der Weimarer Zeit ausdrücklich dargestellt ist).

Damit ist zum ersten Mal angesprochen, was später unter dem Horizont „Schlüsselqualifikationen“ für die Erwachsenenbildung zu einem wichtigen Diskussionspunkt werden sollte. Für das Selbstverständnis der Volkshochschulen war dabei von ausschlaggebender Bedeutung, daß Beobachtungen dieser Art und die weitere Öffnung für Einblicke in die empirische Sozialforschung nicht länger übersehen lassen konn-

ten, daß nicht mehr die Verfassung, sondern die Mobilität der Gesellschaft die bestimmende Herausforderung für die Erwachsenenbildung in öffentlicher Verantwortung darstellt. Im nachhinein kann man sich kaum vorstellen, welche beherrschende Rolle das Bild von der Verfassung für die Legitimation von Erwachsenenbildung gespielt hat. „Der Sinn der Volkshochschule kann, anders ausgedrückt, nur der sein: Erlösung des Einzelnen aus der Masse“ (Koch 1950). Das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen zur Erwachsenenbildung hat dann mit den Kriterien Anpassung und Widerstand gegenüber den Tendenzen der Zeit neue Markierungen gesetzt. Für das hier rezipierte dialektische Aufgabenverständnis von Volkshochschule war dabei wichtig, daß nicht für das eine oder andere plädiert, sondern als Bildung postuliert wurde, zu erkennen, in welcher Situation das eine oder andere als angemessen menschengerecht anzusehen ist. Diese Option für die Jeweiligkeit unterstützt ein Aufgabenverständnis im Sinne des Sowohl-als-Auch und ermöglicht es, ohne Vorbehalte die Anregungen zu einer „Volkshochschule neuen Typs“, die das Gutachten enthält, aufzugreifen.

Allerdings war auch diese Gutachten-Titulierung und ihre Beschreibung im Vergleich zu dem, was aus der Volkshochschule inzwischen geworden war, eine Dramatisierung im Interesse publizistischer Auseinandersetzungen. Denn so neu war das, was da als neuer Typ bezeichnet wurde, auch wieder nicht. Schon in der Anfangszeit berichtet V. Engelhardt von einer Untersuchung in der Zeitschrift „Freie Volksbildung“ (1948, H. II, S. 43f.):

„In der Umfrage wurde eine Aufschlüsselung der Hörer nach den Belegängen in folgenden Stoffgruppen verlangt: a) Volk, Staat, Gesellschaft, b) Religion, Philosophie, Psychologie, c) Dichtung, bildende Kunst, Musik, d) Naturwissenschaften, e) Fremde Sprachen, f) Elementarkurse, g) Werkarbeit, Praktische Kurse, h) Verschiedenes

Je nach dem prozentualen Anteil der Hörer an den verschiedenen Stoffgruppen wurden folgende Typen von Volkshochschulen aufgestellt:

- a) Utilitaristischer Typ (Ut): Fremdsprachen, Elementarfächer, praktische Kurse je für sich oder in ihrer Summe mehr als 50% der Hörer.
- b) Literarischer Typ (Lit): Religion, Philosophie, Psychologie und Gruppe Dichtung; bildende Kunst, Musik je für sich oder in ihrer Summe mehr als 50% der Hörer.

- c) Mitteltyp (M): Das Hörerinteresse verteilt sich ungefähr gleichmäßig auf die Stoffgruppen des utilitarischen und des literarischen Typs.
- d) Naturwissenschaftlicher Typ (Nat): Stoffgruppe Naturwissenschaft zieht mehr als 50% der Hörer an sich.
- e) Allgemeinwissenschaftlicher Typ (W): Die Stoffgruppen des literarischen Typs und des Naturwissenschaftlichen Typs weisen zusammen mehr als 50% der Hörer auf.
- f) Sozialwissenschaftlicher Typ (Soz): Die Stoffgruppe: Volk, Staat, Gesellschaft hat mehr als 30% der Hörer aufzuweisen.
- g) Universaler Typ (Un): Die Verteilung ist auf alle Stoffgruppen ziemlich gleichmäßig. Es kann sich hierbei um echte universale Ausrichtung handeln oder um ein geistiges Warenhaus.
- h) Nicht einzuordnen (?): Entweder fehlen die Angaben, oder es ist beim besten Willen keine Linie zu erkennen“.

Die Verteilung der Volkshochschulen in Prozenten der Gesamtzahl auf die einzelnen Typen ist die folgende, wobei die Zahl der Volkshochschulen mit über 1000 Hörern, die diesem Typ entsprechen, dahinter gesetzt ist.

Typus	Volkshochschulen (%)	über 1000 Hörer
Utilitaristisch	32	
Literarisch	18	5
Mitteltyp	6	2
Naturwissenschaftlich	1	
Wissenschaftlich	5	1
Sozialwissenschaftlich	6	
Universal	14	2
?	18	

Es wird in der Literatur unterstellt, daß sich die Tendenz zum „utilitaristischen Typ“ nach der Währungsreform deutlich verstärkt hat³⁶. Indes blieb dies lange Zeit ein Prozeß, der innerverbandlich nur punktuell etwa in Hessen und Niedersachsen diskutiert wurde. Erst Anfang der 60er Jahre erfolgten eine Öffnung und eine reflektierte Begründung der Differenzierung des Angebots. Darin kann die zeitliche und inhaltliche Stelle des Umschlags von der Vergangenheitsabhängigkeit

zu einer zukünftigen Entwicklung gesehen werden, wobei mehr oder weniger bewußt blieb, daß bleibende Probleme zu bewältigen waren, insbesondere solche der Dialektik von Individualitätsanspruch und Gemeinwesenabhängigkeit, von Perspektivenverschränkung und Sachgerechtigkeit, von Fruchtbarkeit der Expressivität und dem Wert der Interaktionssensibilität, von Medienüberfütterung und Auswahlchancen, von Erprobungen und Rückzügen als Bildungsvoraussetzung.

20 Jahre Ausbau und Differenzierung

In der ersten Hälfte der 60er Jahre vollzog sich auf dem Hintergrund der Diskussion in Verbandsgrêmien und auf der Basis von Materialien, die von der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV bereitgestellt worden waren, ein Selbstverständigungsprozeß in der Annäherung von Angebotsrealität und Selbstdarstellung³⁷. Es wurde begriffen, daß es nicht zur Qualität beiträgt, wenn, wie auf einer Mitarbeitertagung gesagt wurde, zu 80% über Dinge gesprochen wird, die nur zu 20% getan werden. In den Mittelpunkt rückte nun die Adressatenorientierung, was eine Vielfalt und Differenzierung des Angebots verlangte, denen nur durch ein Sowohl-als-Auch von Sachgerechtem und Dialogischem, Leistungsbezogenem und Spielerischem, Reflektiertem und Probierendem zu entsprechen war. Diese Entwicklung wurde durch eine ganze Reihe von Faktoren unterstützt. Den politischen Hintergrund bot die Kennedy-Ära als Zeit des Tauwetters, der Auflockerung der Polarisationen. Es war zugleich die Zeit, in der die Ignoranz gegenüber den Wissenschaften aus der Emigration sich lockerte und damit bis dahin verdrängte soziologische und psychologische Perspektiven eröffnet wurden. Damit verbunden war die allmählich wachsende Bereitschaft, Ergebnisse der empirischen Forschung ernstzunehmen. In der Publizistik waren es Reizwörter wie „Bildungskatastrophe“, „Recht auf Bildung“, „Bildungsökonomie“, die der Diskussion eine bis dahin unbekannt Lebhafte gaben. Unmittelbar auf die Erwachsenenbildung bezogen aber war es das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen und die Art, wie es länderpolitisch aufgegriffen wurde, was zu einer ausdrücklichen Profilierung der Volkshochschulen herausforderte.

Dabei konnte von dem ausgegangen werden, was damals als Motivation potentiell Teilnehmender herausgestellt wurde: als Konsequenz

von Erscheinungen wie Arbeitsteilung, Mobilität, Anonymität, Pluriformität ein Informationsbedürfnis, ein Kommunikationsbedürfnis und ein Kompensationsbedürfnis. Das heißt, man wollte etwas lernen, man wollte mitreden können, und man wollte selber etwas tun. Es war dies der Hintergrund, weshalb die Vorstellung der dreigliedrigen Aufgabe weiter vertreten werden konnte. Das Motto „Volkshochschule ist für alle da“ war also nicht im Sinne eines „Alles für alle“, sondern eines „Jedem das Seine“ zu verstehen. Dementsprechend wird seither ein Kriterium der Qualität darin gesehen, wie weit sich an Arbeitsplänen einer Volkshochschule erkennen läßt, welche Art von Erwartungen mit dem jeweiligen Angebot erfüllt wird. Gedankliches Grundmuster war dabei, daß die Veränderungen in der Gesellschaft und die Verhaltenskonsequenzen, die daraus zu ziehen sind, Volkshochschulen vor neue Aufgaben stellen. Genannt wurden:

- Die Schule bedarf der Entlastung, um sich einer phasengerechten Arbeit widmen zu können.
- Der Beruf verlangt eine Disponibilität, die nicht nur ein Funktions-, sondern Weltverständnis voraussetzt.
- Die Gesellschaft der Dienste nötigt zu einer Kooperationsfähigkeit, die geübt sein will.
- Das Freizeitangebot fordert dazu heraus, Phantasie zu entfalten, der Impulse gegeben werden müssen.
- Der vermehrte Anfall von Informationen durch die Massenmedien zwingt dazu, Möglichkeiten zu ihrer Verarbeitung bereitzustellen.
- Der Wandel der politischen Konstellationen in Europa und der Welt erfordert sprachlich und geistig gewandte Menschen, die sich auf ungewohnte Situationen einstellen können.
- Die freiheitlich-demokratische Ordnung wird nur auszubauen sein, wenn sie von Menschen getragen wird, die informiert und entscheidungsbereit zugleich sind.

Die dabei zu leistende Bildungshilfe wurde als doppelte Befähigung zu Einordnung und Selbstverwirklichung (Bildung als Arbeit des Menschen an sich selbst) verstanden. Ebenso wird betont, daß Bildungshilfe immer auch als Sprachhilfe zu verstehen ist, unabhängig davon, ob Langfristiges oder Okkasionelles, Prüfungsorientiertes oder Gestaltungsbestimmtes geboten wird. Das Berufsbezogene und die Beteiligung am Zweiten Bildungsweg stehen damit in einem sowohl personorientierten als auch bildungspolitischen Kontext. Dabei wurde die Bedeutung der Notwendigkeit beweglicher organisatorischer Veranke-

rung nicht übersehen und für einen kommunalen Eigenbetrieb plädiert.

Überlegungen dieser Art haben dann 1966 in der Erklärung des DVV zu „Stellung und Aufgabe der Volkshochschule“ ihren Niederschlag gefunden. Ein weiteres Mal wurde ein Dreiklang zur Grundlage genommen:

- Hilfe zu leisten für das Lernen,
- Hilfe zu leisten für die Orientierung und Urteilsbildung,
- Hilfe zu leisten für die Eigentätigkeit.

Diese Aufgabenbereiche wurden als gleichwertig und gleichberechtigt herausgestellt und im folgenden begründet und erweitert. Auch die Konsequenzen für die Balance der Angebote wurden angesprochen: „Die Volkshochschulen sollten einen Teil ihres Programms systematisch anlegen, nach Schwierigkeitsgraden aufbauen und thematisch aufeinander beziehen und mit einem anderen Teil des Programms angelegentliche Hilfen bieten“ (DVV 1966, S. 12). Ebenso sollte es Veranstaltungsformen geben, die „zum kritischen Umgang mit den Massenkommunikationsmitteln anregen“ (ebd., S. 13) oder die „nachschaaffenden oder selbstschöpferischen Tätigkeiten“ fördern (ebd., S. 14). In der Neufassung von 1978 werden die Differenzierungen noch deutlicher, wenn von „unterschiedlichen Verbindlichkeitsgraden, unterschiedlichen Anspruchsniveaus und unterschiedlichen Funktionszielen“ gesprochen wird (DVV 1978, S. 14). Als Veranstaltungsformen werden genannt: Unterrichtskurse, Studienkreise, Gesprächskreise, Arbeitskreise zur Eigentätigkeit, Vortragskurse, Vortragsreihen, Einzelveranstaltungen und Lehrgänge. Dazu gibt es über Abendkurse und Wochenendseminare hinaus Zeitorganisationsformen in vielerlei Varianten und Kombinationen, die vor allem auch Erkundungen erlauben. Danach gehört es zur Vielfalt der Volkshochschulen, Möglichkeiten dafür zu bieten,

- „– überprüfbare Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben
- Überblick zum Zwecke der Orientierung zu gewinnen
- Erfahrungen und Meinungen auszutauschen
- schöpferische Fantasie zu entwickeln
- sich selbst zu erfahren und zu erproben
- für soziales Handeln Anregungen zu erhalten“ (ebd., S.13 f).

Auf diese Weise soll mit dem Angebot

- „– auf die jeweiligen sozialen Bedingungen
- auf die jeweiligen regionalen Verhältnisse

- auf wechselnde zeitgebundene Anforderungen“ (ebd., S. 10) eingegangen werden, und zugleich soll es sich an
- „–spontan bemerkbar werdenden individuellen Bedürfnissen
- wissenschaftlich erkennbaren gesellschaftlichen Erfordernissen
- anthropologisch begründbaren humanitären Ansprüchen“ (ebd., S. 9) orientieren.

Hier deutet sich einmal mehr die Dreigliedrigkeit an. Mit ihrer Begründung wird sogleich deutlich, daß sie auf einer Grundkonstellation des Denkens beruht, die dann virulent wird, wenn an öffentliche Verantwortung gedacht ist.

Wie hat sich ein solches Aufgabenverständnis praktisch ausgewirkt? Erwachsenenbildung lebt von der Erwartungskonkordanz zwischen Anbietern und Adressaten. Dabei handelt es sich um eine Wechselwirkung, die mit den üblichen Eigenschaften eines Marktmechanismus nicht zu erklären ist. Sie ist von einer Vielschichtigkeit, die eine Wechselbeziehung von Anforderungen und Intensionskriterien verlangt. Dabei werden Diskrepanzen zwischen Ansprüchen und Wirklichkeit immer bleiben. Wenn sie aber bei einem Blick auf die Angebotsrealität der Volkshochschulen der letzten 30 Jahre nicht mehr so eindrucksbestimmend erscheinen, so liegt dies nicht an der Rücknahme von Ansprüchen oder an günstigen Ausgangsbedingungen. Wenn vielmehr in der Literatur der letzten 30 Jahre von den „Wenden“, der realistischen, der emanzipatorischen, der reflexiven oder der Alltagswende gesprochen wurde, so sind dies jeweils zeitbedingte Diskussionsakzente, die in der Praxis nur punktuell aufzufinden sind. Charakteristisch ist demgegenüber vielmehr, daß es bei der Angebotsgestaltung meist gelingt, widerstreitenden Interessen gerecht zu werden, auf die Erwartungsvielfalt nach dem Motto „Sowohl als auch“ zu reagieren. Ohne diese Planungsstrategie hätte sich das Angebot der Volkshochschulen in den Jahren zwischen 1963 und 1981 nicht so erweitern können (vgl. Anm. 46).

Schon am Anfang dieser Entwicklung sind eine solche Doppelstrategie und eine solche permanente Planungsbalance zu beobachten. In der Zeit nämlich, in der Berufsbezogenheit bejaht, Schulabschlußlehrgänge eingerichtet, die Einführung von Zertifikaten beschlossen wurde, um eben diese Zeit begann auch die Diskussion über Stellenwert und Konsequenzen der Gruppendynamik, und später war die Phase, in der die Welle des Emanzipationsdenkens in der Volkshochschul-Arbeit sich

bemerkbar machte, zugleich die, in der überzogene Hoffnungen auf Bausteinsysteme gesetzt wurden. Nach dem zu erwartenden Reformstau blieb das, was technische Entwicklungen und mentale Verstrickungen an Bildungsanforderungen mit sich brachten. Es ist eindrucksvoll, bei der Angebotsentwicklung zu beobachten, wie die Erweiterung wechselweise durch den Ausbau der EDV-Kurse in allen nur denkbaren Varianten und durch die Vermehrung der Angebote zu Selbsterfahrung, Selbsterprobung, Körpererfahrung erreicht wurde. Eine solche Aussage mag nicht in jedem Einzelfall bestätigt werden. Sie ist aber doch das, was am ehesten gesagt werden kann, wenn nach Grundtendenzen der Entwicklung gefragt wird³⁸. Darüber hinaus hat die Differenzierung einen entscheidenden Erweiterungsschub auch für die traditionellen Angebotsbereiche gebracht. Am auffallendsten ist in dieser Hinsicht, wie der Fremdsprachenunterricht in seinen Angebotsformen zeitlich und funktional differenziert worden ist³⁹.

Es kann nicht geleugnet werden, daß der bildungspolitische Plafond für die hier angezeigte Entwicklung günstig war. Von den verschiedensten Seiten wurde Bildungsbereitschaft angeregt, es wurden Hoffnungen geweckt und Möglichkeiten geboten. Auch politisch schien es einige Zeit so, als wolle man öffentliche Verantwortung für die Bildung Erwachsener ernstnehmen. Es war die Phase, in der Erklärungen des Bildungsrates veröffentlicht und Ländergesetze verabschiedet wurden⁴⁰. Vor allem wurde es in einigen Bundesländern gesetzlich gestützt möglich, durch verstärkte Einstellung hauptberuflich pädagogischer Tätiger etwas für die Qualitätssicherung zu tun. Immerhin wuchs deren Zahl in der Zeitspanne 1962 bis 1981 von 189 auf 851. So hat sich auch die deutliche Vermehrung nicht institutionalisierter Erwachsenenbildung seit den 70er Jahren auf die Volkshochschulen nicht negativ ausgewirkt, hingegen gelegentlich den Kooperationskreis erweitert. Was bei einem zeitlich und räumlich umfassenden Vergleich jedoch vor allem als Tendenz auffällt, das ist der Prozeß der Annäherung der Angebotsprofile untereinander. Die lange Zeit zu beobachtenden lokalen und personalen Eigenheiten traten in den zwei Jahrzehnten des Ausbaus zurück.

Dieser Konsolidierungstrend wurde Anfang der 80er Jahre auf eine kaum bemerkte, aber doch gravierende Weise abgebrochen. Daß auch die Zeit vorher nicht so rosig war, wie sie erschien, daß die Bereitschaft zur Förderung der Erwachsenenbildung durch die öffentliche Hand nicht ganz ernst gemeint war und nicht aus eigenem Antrieb der po-

litisch Verantwortlichen erfolgte, hätte man an der Art und Weise bemerken können, wie politische Bildung durch Politik und Verwaltung behandelt wurde. Anfang der 60er Jahre war sie mit den ersten rechtsradikalen Erscheinungen (Hakenkreuzschmierereien) als „Feuerwehr“ genutzt und als solche ist sie auch immer angesehen und behandelt worden. Auf die Perversion, etwas zum Abwehrmechanismus zu degradieren, was eigentlich Fundierungs- und Entwicklungsfunktion haben sollte, wurde in entscheidenden Jahren allerdings spontanistisch reagiert, so daß Volkshochschule immer weniger als Ort politischer Bildung geeignet erschien. Sie war zudem damit belastet, daß bei ihr die Spannung von Anspruch und Wirklichkeit schon in der Frühphase angelegt war. Am Anfang war das mitbürgerliche Prinzip als Medium gedacht, mit dem die Volkshochschule ihren Beitrag zur Demokratie leisten sollte. Das insbesondere von Fritz Borinski vertretene Modell war aber in ihren Reihen vielfach als Penetrationsstrategie empfunden und mit Vorbehalten betrachtet worden⁴¹.

Hier wirkten noch Erscheinungen und Stimmungen nach, die aus der Situation der ersten Nachkriegsjahre zu verstehen sind. Es war in der Erwachsenenbildung ebensowenig wie in anderen Bereichen etwas zur Verarbeitung des vorausgegangenen Herrschaftssystems, das schließlich alle mehr oder weniger getragen hatten, getan worden⁴². So war mit dem Verdrängungsprozeß die zweite Schuld des nachträglichen Schweigens entstanden, womit politische Bildung belastet war. Als Ende der 50er Jahre der Druck zurückging, politische Bildung als Instrument des kalten Krieges zu mißbrauchen, als eine größere Offenheit gegenüber der unverarbeiteten Vergangenheit sich bemerkbar machte, die Thematisierung von Vorurteilen fast zur Mode wurde und man begriffen hatte, daß die Diskrepanz von Anspruch und Wirklichkeit bei der Demokratie selbst ein zentrales Problemfeld für die politische Bildung sein kann, da bestand kurze Zeit die Hoffnung, daß sie auch in der Volkshochschule einen breiteren Raum einnehmen würde. Aber das in der zweiten Hälfte der 60er Jahre sich geltend machende aktivistische Verständnis von politischer Bildung ließ es mehr zu grundsätzlichen Erklärungen als zu konkreten Veranstaltungen kommen⁴³. Das Eintreten für eine Integration politischer und beruflicher Bildung erwies sich in der Form, wie sie damals verstanden wurde, als eine mehrseitige Überforderung⁴⁴. Selbst unter den Vorzugsbedingungen des Bildungsurlaubs, der von den Volkshochschulen in Ländern mit entsprechenden Gesetzen in das Angebotsspektrum einbezogen

wurde, bleibt die Auseinandersetzung mit Strukturen ausgeklammert, betätigt man sich auf Politikfeldern, die die Erlebnisverbindung ermöglichen. So finden sich heute in diesem Bereich vornehmlich ökologische Themen im weitesten Sinne.

Auf diesem Hintergrund erscheint die Frage nach ihrem entstehungsbedingten demokratischen Auftrag nicht mehr opportun. Zwar ließe sich auf die Aussage von Adolf Grimme verweisen (1946, S. 20), nach der jegliche Erwachsenenbildung a priori politisch relevant und demokratiefördernd ist und daß jede Art des Gewinns von Kompetenz sich auch allgemeingesellschaftlich auswirkt. Seit einiger Zeit allerdings liegt der Legitimationsdruck für den Beitrag zum demokratischen Potential kaum noch bei den Bildungseinrichtungen selbst, insofern nämlich auch diejenigen, die Demokratie mit ihrer Person und Funktion formal repräsentieren, sich nicht an die Grundmaßstäbe demokratischer Kultur halten. Seitdem sogar eine moralische Instanz wie der ehemalige Bundespräsident von Weizsäcker das Politikerverhalten vergeblich kritisiert hat, scheint keine Möglichkeit des Dialogs zwischen Politik und politischer Bildung zu bestehen. Daß dies auch für eine Erwachsenenbildung in öffentlicher Verantwortung verheerende Folgen haben muß, dürfte einleuchtend sein. Denn die Unfähigkeit der Politik zu einem gemeindlichen Umgang mit sich selbst verstärkt noch die ökonomisch und psychologisch bedingte Tendenz zu immer weiterer Privatisierung.

Es mag überraschen, daß von mir in den Anfängen der 80er Jahre ein entscheidender Bruch gesehen wird. Eine übliche Lesart der Geschichte ist dies in der Tat nicht⁴⁵. Sie folgt aber aus dem hier gewählten Betrachtungsansatz, der an der Angebotsentwicklung und ihrem theoretischen Begründungspotential orientiert ist. Die Balance zwischen alltagsbedingten und humanistischen Ansprüchen als zieladäquates Arbeitsergebnis anzusehen erscheint inzwischen gefährdet, weil die Voraussetzungen ihrer Belastbarkeit nicht gesichert sind. Die Politik drängt mit der Perversion des Bildungsbegriffs zur Berufsqualifikation in eine Einseitigkeit, die das, was einmal intendiert war, aus dem Bewußtsein geraten läßt. Diese Problematik wurde bislang noch nicht diskutiert, weil die Publizistik die Perversion mitvollzogen hat und heutzutage die Statistik über allem steht; die Zahlen, die sie liefert, scheinen immer noch ansehnlich⁴⁶, obwohl die finanziellen Bedingungen immer schwieriger werden, sowohl was die Höhe der Entgelte als auch was die Minderung der Zuschüsse anlangt. Welche mißlichen

Folgen dies hat, wird erst erkennbar, wenn ein Blick hinter die Zahlen getan und gefragt wird, wie sie zustande kommen.

Die Anfang der 80er Jahre einsetzenden finanziellen Restriktionen haben die Volkshochschulen zu unterschiedlichen Reaktionen veranlaßt. Es sind vor allem zwei, die zur Folge haben, daß die statistischen Zahlen zwar unveränderten Anstieg zeigen, die Angebotsstruktur aber beeinflußt wurde. Zum einen war es das Bestreben, am Maßnahmenpaket der Arbeitsverwaltung beteiligt zu werden, zum anderen war es der Versuch, in Bereichen zu expandieren, wo dies ohne Schwierigkeiten und Planungsbelastung möglich erschien. In beiden Fällen wurde ein Weg gegangen, der inzwischen von Trägern, und d.h. den öffentlichen Händen, ausdrücklich legitimiert wird, nämlich der auf den Markt. Da die Mittel der Arbeitsverwaltung inzwischen auch schon eingeschränkt sind, bleibt einer Volkshochschule nur die Möglichkeit des gesteigerten Erwerbs von Eigeneinnahmen durch das Erfüllen spontaner Bedürfnisse. Dazu wäre allerdings eine Einrichtung wie die Volkshochschule nicht nötig, Kindertanzkurse oder Weltreisen finden auch ohne sie statt. Es ist nur noch nicht klar, ob das Unterhöhlen ihrer bildungspolitischen Voraussetzungen durch die Bildungspolitik bewußt geschieht und nur nicht alles ausgesprochen wird, oder ob das permanente Gerede von den leeren öffentlichen Kassen und die Faszination des Marktdenkens die Problemlindheit verstärkt haben. Wenn Volkshochschulen das, was sie Jahrzehnte lang vergeblich gefordert haben, die dezentrale Ressourcenverantwortung, in dem Augenblick zugesprochen bekommen, wo es nur darum geht, Einsparungen zu organisieren, führt sich die öffentliche Verantwortung ad absurdum, hat die Liquidation dessen begonnen, was vor 75 Jahren als eine Möglichkeit zur demokratisch begründeten Gestaltung der Gesellschaft durch öffentlich gewährleistete Erwachsenenbildungsangebote in die Wege geleitet worden war.

Anmerkungen

- ¹ So sprach beispielsweise Bruno Tanzmann, einer der Hauptakteure der völkischen Richtung, davon, daß „das schöpferische Germanentum erste Bildungseinheit und Achse ist, zu der alles Geistestum der Deutschheit in Beziehung gesetzt wird“ (Tanzmann 1917, S. 89).
- ² Wenn die Volkshochschule Thüringen in ihrem ersten Aufruf am 1.3.1919 ihren Namen erläutert: „Als Volkshochschule arbeitet sie im Geiste freier Wissenschaft ohne parteipolitische Stellungnahmen. Als Volkshochschule wendet sie sich an alle Menschen und sucht ihre Hilfe in allen Kreisen“ (Blätter der Volkshochschule Thüringen 1919, H. 1, S. 1), so dürfte dies eine Erläuterung sein, der auch die meisten der damals gegründeten Volkshochschulen zugestimmt hätten.
- ³ Bei der wechselvollen Geschichte der Erwachsenenbildungs-Zeitschriften in den 30er Jahren (vgl. VHS-Handbuch, Bl. 81.080) ist durchgehend an der Absicht festgehalten, von der Entwicklung auf örtlicher Ebene zu berichten. Ihr ist mit unterschiedlichen Kriterien und wechselnder Genauigkeit gefolgt worden, so daß bei der Lektüre ein impressionistisches Einzelwissen entsteht, aber auch Unsicherheit darüber, wie ein Gesamtbild gezeichnet werden könnte. Die unterschiedlichen regionalen und personal bedingten Profilierungen werden in einem weiteren Band der Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“ erkennbar (vgl. Oppermann/Röhrig 1995). Wenn hier im folgenden mit Zitaten einzelne örtliche Beispiele genannt werden, so geschieht dies mit der Tendenz, solche auszuwählen, deren Geschichte nicht in jenem Band dargestellt ist und bei denen es sich eher um zufällige, dennoch symptomatische Funde handelt. Im übrigen wird in der Einleitung des Buches von Oppermann/Röhrig der Einfluß Hellmut Beckers bei weitem überschätzt. Was später als „realistische Wende“ bezeichnet wurde, war schon in den Anfangszeiten Alltagspraxis und wurde seit Bestehen der Pädagogischen Arbeitsstelle von ihr mit empirischem und argumentativem Material unterstützt, wobei heute übliche Marktüberlegungen keine Rolle gespielt haben.
- ⁴ Die Ansprüchlichkeit zeigt sich in Kernsätzen von Theoretikern: „Nicht Kenntnisse erwerben, sondern Erkenntnisse erarbeiten“ (R. von Erdberg, zit. nach Henningsen 1960, S. 56), in Selbstdarstellungen von Landeseinrichtungen: „Unsere Arbeit ist kein bloßes Lehren, sondern ein Mensch-Sein mit den Arbeitsgenossen“ (Flitner 1921, S. 37), oder auf örtlicher Ebene in Erläuterungen der Arbeitspläne, wenn es heißt: „Die Volkshochschule will jedem höher Strebenden ermöglichen, daß er in freier Arbeit und Kritik zu den Grundlagen aller Gebiete menschlicher Erkenntnis sich durchringe und durch Selbstnachdenken die Zusammenhänge in Natur und Kultur erfasse“ (Volkshochschule Gießen 1919, zitiert nach Steindorf 1960, S. 54).

- ⁵ Am deutlichsten wird dies an der sogenannten „realistischen Wende“, von der in den 60er Jahren gesprochen, deren Stellenwert jedoch bald kritisch reflektiert wurde und wobei auch eine ähnliche Entwicklung in den 20er Jahren „entdeckt“ werden konnte (vgl. Dikau 1968). Dabei geht es durchweg nicht um eine Diskussion der Realität selbst, sondern darum, wie sie auf der politischen und wissenschaftlichen Ebene repräsentiert worden ist (vgl. Schlutz und Gieseke in Nuissl 1992).
- ⁶ Noch nachhaltiger kommt dies in einem weiteren Erlaß vom 23.4.1919 zum Ausdruck, in dem, „sofern nicht die örtlichen Verhältnisse eine andere Regelung als zweckmäßig erscheinen lassen, die Anlehnung der Volkshochschule an die Gemeinde“ empfohlen wird, wofür die Gemeindevertretung Volkshochbildungsausschüsse „mit Sachverständigen und Mitarbeitern aus allen Volksteilen“ wählen soll (zitiert nach Konrad 1986, S. 71).
- ⁷ Aufklärung ist hier in ihrem doppelten Sinn als Wissenserweiterung und Vernunftgebrauch zu verstehen, wurde aber zur damaligen Zeit nicht selten einseitig ausgelegt.
- ⁸ Es mag problematisch erscheinen, eine komplexe Denkgeschichte auf zwei Buchtitel hin zu resümieren. Dies erscheint aber als ein hier adäquater Umgang mit dem Problem der notwendigen Darstellungsverkürzung.
- ⁹ Vgl. Schepp u.a. 1988, S. 10–13, S. 68–72
- ¹⁰ Die Verflechtung beider Komplexe kommt zum Ausdruck, wenn R. Buchwald (1925) von der Volkshochschule als „geistige Bewegung“ (S. 20) spricht, die aber von der „sittlichen Selbsterziehung abhängt“ (S. 11), die zur Gemeinschaft führt, insofern „Gemeinschaft eine Fähigkeit des Einzelnen ist“ (S. 10). Besonders instruktiv zur Dialektik ist die Interpretation von Dikau zu A. Mann, R. Buchwald und F. Angermann (vgl. Dikau 1968, S. 176). Das Moment des „Sittlichen“ wird auch in vielen Gründungserklärungen und Vorworten zu Arbeitsplänen betont.
- ¹¹ Auch hier lassen sich Beispiele mit zeittypischem Gestus zitieren. So etwa, wenn Georg Picht schreibt: „Die Volkshochschule ist geadelt durch die Zweckfreiheit“ (in: Die Arbeitsgemeinschaft 1920, H. 1, S.2).
- ¹² Das Gemeinte wird an Zahlen deutlich, wie sie etwa aus Heilbronn bekannt sind, wo in den ersten 6 Jahren 10% Elementar- und Sprachkurse stattfanden, je 15% Gesellschafts- und Wirtschaftskunde bzw. Naturwissenschaftliches, aber über die Hälfte zum geisteswissenschaftlichen Bereich gehörte (vgl. Vogt 1985, S. 42). Ein anderes von der Resonanz her charakteristisches Beispiel: In die Volkshochschule Hildburghausen kamen 1921 902 Teilnehmer zu Vortragsreihen und Arbeitsgemeinschaften mit kultureller Thematik (die Hälfte davon zu Goethe) und 326 Teilnehmer zu gesellschaftlicher und naturwissenschaftlicher Thematik (vgl. Blätter der Volkshochschule Thüringen 1922, H. 1, S. 77).

- ¹³ Dies ist angesichts der pluralistischen Zuspitzung der Gesellschaft außerhalb der Volkshochschule nie so recht begriffen worden. Aber es ist der Bestandteil der ursprünglich idealistischen Konzeption, an der bei aller sonstigen Annäherung an die Realität festgehalten wurde und in Rücksicht auf den demokratischen Ursprung auch festgehalten werden mußte. Allein der für die Volkshochschulen relevante Teil der Leitsätze der Reichsschulkonferenz bot eine gewisse Absicherung: „Staat und Gemeinde sollen die öffentliche Volkshochschulbildung mit finanziellen und sonstigen Mitteln (Hergabe von Schulräumen und ähnlichem) unterstützen, ohne Einfluß auf den Geist der Arbeit zu beanspruchen“ (zitiert nach Braun-Ribbat 1985, S. 209). In späterer Zeit ist die Problematik meist mit dem Begriff der Ausgewogenheit angegangen worden. Auch dann galt es deutlich zu machen, daß es sich nicht um einen verrechnenden Proporz handeln kann, sondern um ein Nebeneinander der Perspektiven, distanziert von einseitigen Interessen und mit Betonung des Rechts von Minderheiten.
- ¹⁴ Sie hatte ihren theoretisch-anthropologischen Hintergrund in der Vorstellung von der „sauerartigen Wirkung“ der Bildungsarbeit (Weitsch 1919, S. 15) und korrespondiert mit einer weiteren Grundvorstellung, „daß es nicht auf die Menge des Wissens, sondern auf die Tiefe des Eindringens und Erfassens ankommt“ (ebd., S. 14). Bei einem Blick in die Statistiken zeigt sich allerdings eine für unsere Begriffe sehr hohe Zahl von Arbeitsgemeinschafts-Teilnehmern, die wirkliche Gespräche kaum möglich erscheinen läßt.
- ¹⁵ Die Frage nach der Beteiligung der Arbeiter an der Volkshochschule ist ein Dauerthema gewesen. Es ist aber auch dies ein Beispiel für das Ausbleiben des Realitätssinns, denn die Statistiken, soweit sie heute noch überschaubar sind, weisen einen hohen Grad der Beteiligung von Arbeitern aus. Eine Beteiligung im Maße des Anteils an der Gesamtbevölkerung wurde allerdings nicht erreicht. Daß dies aber eine unsinnige Erwartung ist, hätte ein Minimum an sozialpsychologischer Einsicht zeigen können.
- ¹⁶ Schon P. Steinmetz hat in seiner Dissertation von dem „Kompromißcharakter der Lehrplangestaltung“ gesprochen (Steinmetz 1929, S. 53).
- ¹⁷ U. Jung hat wohl den entscheidenden Punkt angesprochen, wenn er schreibt: „Eine gefährliche Fehleinschätzung realer Interessengegensätze mußte die Konsequenz sein, wenn der prinzipielle Unterschied zwischen einer Auseinandersetzung der Vertreter verschiedener Meinungen im Bereich der Bildung und dem Aufeinandertreffen gegensätzlicher Interessen in Wirtschaft und Politik nicht deutlich wurde. Pädagogische Veranstaltungen sind nicht der Ort, an dem soziale Gegensätze wirksam ausgetragen werden können“ (Jung 1970, S. 309).
- ¹⁸ Was die in der folgenden Tabelle erkennbare Entwicklungskurve aus der Arbeit der VHS Mainz zeigt, dürfte annähernd als exemplarisch gelten (vgl. Wiedenroth o. J., S. 161):

Das Volkshochschulangebot 1919 bis 1934

Jahr	Zahl der Veranstaltungen	Zahl der Unterrichtsstunden
1919/20	63	779
1920/21	96	1.049
1921/22	88	997
1922/23	66	542
1923/24	48	306
1924/25	40	243
1925/26	53	314
1926/27	47	294
1927/28	54	401
1928/29	75	717
1929/30	86	969
1930/31	100	1.215
1931/32	93	1.138
1932/33	88	1.059
1933/34	82	499

¹⁹ So steht zwar beispielsweise im „Vorlesungsverzeichnis“ der Volkshochschule Fulda vom ersten Drittel 1920 am Anfang „Buch und Bildung“, und auch der „junge Goethe“ fehlt nicht, aber ansonsten konnte man über „Chemie aus dem täglichen Leben“ genauso etwas hören wie über „Verhütung von Krankheiten“, „Verfassungsrechtliche Fragen“, „Die Reichsversicherungsordnung“ oder „Das deutsche Volkslied“. Im Vorspruch „Was will die VHS“ sind allerdings Formulierungen zu lesen, die allen Anbietern widersprechen: „Ihre (der Volkshochschule) Aufgabe ist nicht Unterhaltung, sie setzt bei ihren Hörern Ernst des geistigen Strebens voraus“.

²⁰ P. Steinmetz spricht zu Recht davon, daß „die einzige Partei, die jener Form der neutralen VHS kein ‚Aber‘ entgegensetzen hatte, die demokratischen Liberalen waren“ (Steinmetz 1929, S. 36).

²¹ Näheres dazu in der Dissertation von H. Kappe (1964). Die Initiative ging von Thüringen und Sachsen aus und beruhte auf der Information, daß es Gelder aus dem Reichsministerium des Innern geben könne, wozu aber eine Organisation auf der Reichsebene notwendig sei. Dabei war in erster Linie an eine Unterstützung der Heimvolkshochschulen gedacht. Auch Bäuerle signalisiert dann für Württemberg „wohl oder übel“ seine Zustimmung (vgl. Kappe 1964, S. 56f.).

²² Am spürbarsten wird die Abkehr von den Überansprüchen in der Startphase im Heft 4/1930 der Zeitschrift „Freie Volksbildung“, wo sich Formulierungen finden wie: „Was nutzt es demgegenüber, seinen Kopf in den Sand zu

stecken und nach wie vor von ‚Allgemeinbildung‘, von Bildungsarbeit des Volkes zu reden und zu schreiben, ohne doch die Wirklichkeit, die Ansatzpunkte einer gestaltenden Bildungsarbeit in den Gruppen des Volkes und ihren Bildungsbedürfnissen zu sehen“ (Laack/Weitsch 1930, S. 230). Und der Nachfolger Robert von Erdbergs im Preußischen Ministerium schreibt in der gleichen Zeitschrift: „Und so wird allerdings das, was man bisweilen als bloße Zweckbildung abtun zu können meinte, hier einen neuen Wert bekommen, ja ihr, wenn sie nur recht erstrebt und gefördert wird, wird wohl die meiste Energie der Erwachsenenbildungsarbeit zufließen“ (Becker 1930, S. 240). So wurde begründet, was hier als „Balanceanforderung“ bezeichnet wird. Tuguntke verweist zudem darauf, daß dann auch Heiner Lotze bei der Hauptversammlung der Volkshochschule Thüringen im April 1932 davon gesprochen hat, „sowohl extensiv als auch intensiv zu arbeiten“ (Tuguntke 1988, S. 126).

- ²³ Allerdings zeigt sich im Laufe der Jahre im Blick auf kleinere Volkshochschulen eine immer stärkere Hinwendung zum unmittelbar Erlebbar und weg von dem, was zum Nachdenken nötigt.
- ²⁴ Es ist bezeichnend, daß die Kritik sich im Zusammenhang mit verbandspolitischen Äußerungen zeigt, während die an den Arbeitswochen Beteiligten positiv reagierten. Auf jeden Fall war die Deutsche Schule entgegen dem Verbandsgerede aus „dem Hohenrodter Bund herausgewachsen“ (Becker 1933; vgl. Tietgens 1994).
- ²⁵ Provokant wirkte es beispielsweise auch, wenn im Programm zum Wintersemester 1932 der Volkshochschule Freiburg eine Sonderveranstaltung des „Sprechsaal“ angekündigt und als „Hauptgliederung“ „sowohl als auch“ statt „entweder oder“ angegeben wird (vgl. Bader 1985, S. 20ff.)
- ²⁶ Bezeichnenderweise heißt ein Kurs, den A. Mann selbst in der Volkshochschule Breslau 1930 durchgeführt hat: „Womit ich alleine nicht fertig werde“. Was ihm notwendig erscheint, hat er in einem Vortrag vor dem 19. Staatlichen Lehrgang für Volksbildner pointiert formuliert: „Aus Analysen der Volksgegenstände das Volksdenken kennenlernen und sehen, was daraus für die Methode des Volkshochschulunterrichts zu folgern ist“ (in: Archiv für Erwachsenenbildung 1925, S. 295). Mehr ausgeführt in Mann 1928, eingehend kommentiert in Tietgens 1994.
- ²⁷ Es wären hier vor allem das theoretische Ansinnen und die scheinbare Bequemlichkeit des Verzichtes auf Leitungsfunktionen und die Autosuggestion eines entgegenkommenden Vorgehens, das indes nur scheinhaft ist, anzusprechen.
- ²⁸ Die Verankerung in der Gemeinde wurde von Anfang an betont, und wenn späterhin die Kommunalität als Kennzeichen der Volkshochschule immer wieder herausgestellt wurde, so war dies nicht an den Rechtsstatus gebunden gedacht, sondern wurde verstanden als bürgernahe, kulturelle Beitragsleistung zur Ausgestaltung des kommunalen Lebens, als Bereitstellen und Anregen von

Möglichkeiten zur Entfaltung kommunikativer Potentiale im Sinne der „Leitprinzipien der kulturellen Stadtentwicklung“; diese sollten

- „– die Kommunikation fördern und damit der Vereinzelung entgegenwirken
- Spielräume schaffen und damit ein Gegengewicht gegen die Zwänge des heutigen Lebens setzen
- die Reflexion herausfordern und damit bloße Anpassung und oberflächliche Ablenkung überwinden“ (zitiert nach Sauberzweig 1978, S. 124).

Richtungweisend als Ausgangspunkt waren dafür die „Leitsätze der kommunalen Kulturarbeit“ vom 17.11.1947, wo der Volkshochschule in städtischer Verwaltung die Freiheit ihrer Entfaltung zugesichert wird (zitiert nach Lotze 1948).

²⁹ Sie waren sehr unterschiedlich, haben im Durchschnitt aber wohl ein Drittel des vorausgegangenen Umfangs betragen. Wie die inhaltliche Struktur dann aussah, macht eine vom Deutschen Städtetag 1949 durchgeführte Erhebung sichtbar. Immerhin war bei den 100 arbeitenden Volkshochschulen noch eine gewisse Balance von „Eigentlichem“ und Pragmatischem festzustellen (vgl. Mewes 1950, S. 25).

³⁰ In der Ankündigungspraxis ist es die Formel von der Daseinsbewältigung als Lebenshilfe, mit der die fachspezifischen Angebotsformen begründet werden. Dabei konnte es zu Überdehnungen der Begriffe kommen, wenn beispielsweise „Körperpflege und Kosmetik als Lebenshilfe“ angeboten werden. Aber es finden sich dann auch Angebote, die in ähnlicher Form noch 40 Jahre später nachgefragt sind, wie „Von der Kunst, mit sich selbst und anderen zu leben“ (vgl. Steindorf 1960, S. 80f.).

³¹ Schon vorher waren dazu Signale aus der örtlichen Erfahrung gekommen. So etwa, wenn der Leiter der Volkshochschule Wilhelmshaven in der Zeitschrift Kulturarbeit (1958, H. 6) schrieb: „Berufsbildung, Fortbildung ist also die Konsequenz, die wir sehen“. Dabei blieb aber durchaus relevant, was bis dahin als das „Eigentliche“ der Volkshochschule angesehen worden war, „Begegnungsstätte der Suchenden, Ort der Selbstverständigung“ zu sein.

³² Zu erinnern ist hier insbesondere an Anders 1959 und an Edding 1963.

³³ Es war ein absoluter Ausnahmefall, wenn Einar Tegen in der Zeitschrift „Freie Volksbildung“ (1948, S. 366–374) die Einsichten von Erich Fromm und Karen Horney ins Gespräch gebracht hat.

³⁴ Die Einführung des Begriffs in die Erwachsenenbildungsdiskussion hat keinen unmittelbaren Zusammenhang gehabt mit der richtungweisenden Titulierung der Antrittsvorlesung von Heinrich Roth 1962 in Göttingen.

³⁵ An diesem Zitat wird die Nähe zur Denkweise in den 20er Jahren erkennbar. Auch in der Bewertung der unmittelbaren Interaktion zeigt sich die Traditionslinie zu den 20er Jahren, wenn es im Herbst-Arbeitsplan 1945 der Wuppertaler Volkshochschule heißt: „Es ist schon viel erreicht, wenn wir den anderen in seiner Andersartigkeit kennenlernen“ (zitiert nach Knieriem/Schneider 1978,

- S. 79). Die gedankliche Brücke von Weimar zur Bundesrepublik ist dargestellt in Wedell 1961 und Tietgens 1965.
- ³⁶ Generell betrachtet war dies auch der Fall. Der Trend war aber keineswegs, wie immer dargestellt wird, gegen die politische Bildung gerichtet wirksam. Dieser Eindruck ist entstanden, weil der Blick nicht auf Entwicklungstrends, sondern auf Anteilszahlen gerichtet wurde. Danach sind die Prozentsätze für die Sprachkurse immer mehr gestiegen und die der politischen Bildung gesunken. Am Maßstab der absoluten Zahlen ist aber der Wandel des Interesse vom kulturellen Erbe zur gestalterischen Eigentätigkeit das Bemerkenswerte. Dadurch blieb auch der Anteil des Berufsbezogenen in Grenzen (1958 konnte man sagen, 30% sind Sprachkurse, 25% sind berufsbezogen, je 20% sind sozio-kulturelle Bildung und das „Eigentliche“, und der Rest sind Tätigkeitsgruppen künstlerischer oder gymnastischer Art).
- ³⁷ Die folgenden Absätze stützen sich auf Diskussionsunterlagen der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV aus den Jahren 1964f.
- ³⁸ Daß Technologie und Psychologie eine so bestimmende Rolle bei der Ausweitung und Differenzierung des Angebotsprofils der Volkshochschulen gespielt haben, wird aus der Statistik nicht so bemerkbar, weil es sich bei dieser Interessenentwicklung der Adressaten und der entsprechenden Angebotsplanung um Themenbereiche handelt, die die Fachgebietsgrenzen der Statistik überschreiten.
- ³⁹ Die Differenzierungstendenz hat sich in der Statistik insofern niedergeschlagen, als die Durchschnittsteilnehmerzahl an Kursen der Volkshochschulen von 20 im Jahre 1971 auf 15 im Jahre 1989 zurückgegangen ist, so daß gezielter und wirksamer gearbeitet werden konnte. In den Arbeitsplänen werden die Auswirkungen der Differenzierung noch eindrucksvoller, wenn beispielsweise in einer Großstadt wie Düsseldorf 25 verschiedene Funktionsziele für die Sprachkurse ausgewiesen sind.
- ⁴⁰ Der Deutsche Bildungsrat vertrat in „Umriss und Perspektiven der Weiterbildung“ (1975) mit Nachdruck die öffentliche Verantwortung gegenüber dem Selbstregulierungsmechanismus, es wurde das gesamtstaatliche Interesse an der individuellen Entfaltung hervorgehoben und von „Verschaffungsanspruch des Bürgers“, von der „Teilhabeverbürgung“ gesprochen. Es waren dies nicht nur bildungspolitische Programmsätze für einen vierten Bildungsbereich, sondern man konnte sich immerhin auf Zitate aus der „Allgemeinen Staatslehre“ von Roman Herzog stützen.
- ⁴¹ Dies wird verständlich, wenn man bei F. Borinski nachliest: „Wir sprechen von mitbürgerlichem Bildungsprinzip und meinen damit, daß das Mitbürgerlich-Politische nicht als ein Fach neben vielen anderen tritt, sondern in die Mitte der gesamten Volkshochschul-Arbeit gestellt ist, die Kurse und das Gemeinschaftsleben der Volkshochschule erfüllen und durchdringen soll“ (Borinski 1953, S. 13). Der Hinweis auf Gemeinschaftsleben, wobei Borinski die Bedeu-

tung des Faktenwissens keineswegs unterschätzt hat, erinnert allerdings auch daran, daß der Erfahrungshintergrund der Heimvolkshochschule hier mit-spricht, was bei Texten zur Theorie und zur Methode der Erwachsenenbildung vor allem in den 20er Jahren mitbedacht sein will.

- ⁴² Selten findet man Einsichten wie diese: „Wir, die wir leben, haben alle irgendwie versagt, sonst lebten wir nicht mehr“ (Koch 1950). Auch der Beitrag von F. Rasche „Der Judenmord und deutsche Schuld“ in der Zeitschrift „Denken-des Volk“ (1919, H. 5, S. 47) stellt eine Ausnahme dar. In Heft 9/1947 dieser Zeitschrift kann man aber auch etwas von den Ressentiments gegenüber der Re-education nachlesen. Wissenschaftlich angemessen gewürdigt ist diese erst bei M. Friedenthal-Haase 1988.
- ⁴³ Exemplarisch hier: Politische Bildung in Volkshochschulen. 20 Thesen. In Volkshochschule im Westen 1975, H. 1
- ⁴⁴ Gerade in diesem Fall wurde die Notwendigkeit der Differenzierung des Begriffs mißachtet, die Varianten der Integration im Sinne
- der Funktionsfähigkeit unter dem Aspekt eines ökonomisch verstandenen Leistungsbegriffs und des Gemeinwohls
 - der Gegensteuerung unter dem Aspekt kultureller Werte
 - der Bewußtseinsbildung unter dem Aspekt individueller und kollektiver Selbstbehauptung.
- ⁴⁵ Eine Ausnahme ist hier P. Faulstich (1993), der von einer Phase der Mobilisierung bis etwa 1972 spricht, von einer „Phase schneller Expansion zwischen 1972 und 1980“ sowie von einer Phase „fortgesetzter Stagnation bis 1988“. Das Raffinement inszenierter Politik besteht darin, daß ein Marktklima erzeugt wird, in dem niemand wagt zu sagen, daß es ihm schlechter geht, weil die Vermutung besteht, daß nur eine weitere Verschlechterung die Folge sein würde. Genau betrachtet ist auch das immer wieder zu hörende Reden von der steigenden Lern- und Bildungsbereitschaft eine Täuschung. Sie haben zumindest nicht in dem Maße zugenommen, wie auf der Basis empirischer Untersuchungen angenommen wurde, nach denen die Bildungsbereitschaft umso größer wird, je länger die Schulzeit gedauert hat. Worin diese Fehlerwartung begründet ist, kann hier nicht näher erörtert werden. Auf den Tatbestand selbst ist aber doch die Aufmerksamkeit zu richten. Ohne die ausbleibende spontane Bereitschaft wären wohl so verlogene wie kontraproduktive Werbesprüche wie „Lernen macht Spaß“ nicht zu verstehen.
- ⁴⁶ Auf eine knappe Formel gebracht: Zwischen 1962 und 1981 ist die Zahl der durchgeführten Kurse um ein Fünffaches und die Zahl der Belegungen um das Dreieinhalbfache gestiegen. Nach einem Rückgang der Zahlen nach 1981 und einer dreijährigen Erholungszeit konnte zwischen 1983 und 1992 noch einmal ein Kursanstieg über 40% und der Belegungen von fast 30% erreicht werden. Damit korrespondiert, daß die Zuschußanteile des Bundes durch die sogenannten Maßnahmen sich von 2,5% 1981 auf 9,3% 1986 erhöht haben.

Literatur

- Anders, G.: Der antiquierte Mensch. München 1959
- Arnold, R.: Konstruktivistische Perspektiven zur Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann, K., u.a. (Hrsg.): Die Fremde – Das Fremde – Der Fremde. Beiheft zum REPORT. Frankfurt/M. 1993
- Bader, R.: Entwicklung der Freiburger Volkshochschule 1918–1982. Diplomarbeit. Freiburg 1985
- Bäuerle Th.: Arbeiterbildung. Berlin 1924
- Bäuerle, Th.: Freiheit und Verantwortung. In: Volksbildung in Hessen 1953, H. 7
- Ballauff, Th.: Erwachsenenbildung – Sinn und Grenzen. Heidelberg 1958
- Becker, Ch. H.: Staat und Erwachsenenbildung. In: Freie Volksbildung 1930, H. 6
- Becker, H.: Weiterbildung. Aufklärung, Praxis, Theorie. Stuttgart 1975
- Berke, S.: Volkshochschule in Bonn 1904–1984. Dissertation. Bonn 1984
- Borinski, F.: Das mitbürgerlich-politische Ziel der Deutschen Volkshochschulen. In: Volksbildung in Hessen 1953, H. 1
- Borinski, F.: Der Weg zum Mitbürger. Düsseldorf 1954
- Braun-Ribbat, D.: Reichsschulkonferenz – Eine vergessene Station der Erwachsenenbildung. In: Tietgens 1985
- Buchenaus, A.: Die deutsche Volkshochschule nach Idee und Organisation. Langensalza 1919
- Buchwald, R.: Dennoch der Mensch. Jena 1925
- Buchwald, R.: Die Sicherung der Volkshochschule in den innenpolitischen Kämpfen der Gegenwart. In: Freie Volksbildung 1930, H. 5
- Buchwald, R.: Miterlebte Geschichte. Köln 1992
- Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen/ Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Umriss und Perspektiven der Weiterbildung. Stuttgart 1975
- Deutscher Volkshochschul-Verband: Die Volkshochschule. Stellung und Aufgabe im Bildungssystem. Bonn 1963
- Deutscher Volkshochschul-Verband: Stellung und Aufgabe der Volkshochschule. Bonn 1966 und 1978
- Dikau, J.: Wirtschaft und Erwachsenenbildung. Weinheim 1968
- Dikau, J.: Geschichte der Volkshochschule. In: Pöggeler 1970
- Dikau, J.: 12 Thesen zum Thema Neubestimmung auf die Funktion von Erwachsenenbildung. In: eb Berichte und Informationen der Erwachsenenbildung in Niedersachsen 1975, H. 23
- Dolff, H. (Hrsg.): 25 Jahre Deutscher Volkshochschul-Verband. Braunschweig 1978
- Edding, F.: Ökonomie des Bildungswesens. Freiburg 1963
- Engelhard, V.: Der Stand der Volksbildungsbewegung in Nordrhein-Westfalen. In: Freie Volksbildung 1948, H. 2
- Faulstich, P.: Mittlere Systematisierung der Weiterbildung. In: Meier/Rabe-Kleberg 1993

- Flitner, W.: Volkshochschulleben in Thüringen – Grundsätze, Pläne, Verwirklichung. Gotha 1921
- Friedenthal-Haase, M.: Britische Re-education. Struktur und Aktualität eines Beispiels interkultureller Erwachsenenbildung. In: Neue Sammlung 1988, H. 2
- Gieseke, W.: „Die Wenden“ im Spiegel der Professionsgeschichte. In: Nuissl 1992
- Grimme, A. (1946): Die Volkshochschule als Stätte der Besinnung. Wiederabdruck in: Tietgens 1968
- Groothoff, H. H.: Die Stellung der Fachkurse in der Volkshochschule. In: Volkshochschule im Westen 1959/60
- Günther, U.: Zur Lokalgeschichte der Volkshochschulen. Eine themenorientierte Dokumentation. Bonn: DVV 1988
- Hasenpusch, A.: Der Aufbau des Volkshochschulwesens 1945–1947 im niedersächsischen Raum. Hannover 1972
- Henningsen, J.: Der Hohenrodter Bund. Heidelberg 1958
- Henningsen, J.: Die neue Richtung in der Weimarer Zeit. Stuttgart 1960
- Hoyer, M.: Zur Entwicklung des Bildungsverständnisses im Deutschen Volkshochschul-Verband. Bonn: DVV 1985
- Jung, U.: Zur Ideologie der Arbeitsgemeinschaft in der deutschen Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1970, H. 4
- Kappe, H.: Die Geschichte und Idee des Reichsverbandes der deutschen Volkshochschulen. Dissertation. Münster 1964
- Keim, H., u.a.: 150 Jahre Volksbildung in Mainz. Mainz o. J.
- Keim, H./Urbach, D.: Volksbildung in Deutschland 1933–1945. Braunschweig 1976
- Knierim, A.: Die Entwicklung des hessischen Volkshochschulwesens im Zeitraum von 1945–1952. Frankfurt/M. 1982
- Knierim, A./Schneider, J.: Anfänge und Entwicklungstendenzen des Volkshochschulwesens nach dem Zweiten Weltkrieg 1945–1951. Stuttgart 1978
- Koch, O.: Gegenwartsaufgaben der Volkshochschule. In: Volkshochschule im Westen 1950, H. 1
- Konrad, D. M.: Andragogische Aktivitäten im Einzugsbereich der Stadt Koblenz. Diplomarbeit. Köln 1986
- Krausnick-Horst, R.: Volkshochschulen in Baden-Württemberg 1946–1986. Stuttgart 1986
- Krukenberg, W.: Die Finanzierung der Abendvolkshochschule. In: Freie Volksbildung 1930
- Kunstmann, W.: Volkshochschule zwischen Autonomie und Anpassung. Marl 1986
- Laack, F.: Das Zwischenspiel freier Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1984
- Laack, F./Weitsch, E.: Die Lage der Erwachsenenbildung und die Haltung der Zeitschrift. In: Freie Volksbildung 1930, H. 4
- Leutloff, F. (1936/37): Weg und Ziel des Amtes „Deutsches Volksbildungswerk“. In: Keim/Urbach 1976
- Lotze, H.: Erwachsenenbildung zwischen heute und morgen. In: Freie Volksbildung 1947, H. 1

- Lotze, H. (Hrsg.): Bausteine der Volkshochschule. Braunschweig 1948. Nachgedruckt 1982
- Magdeburg, E.: Die berufsfördernden Kurse in der VHS-Arbeit. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1958, H. 1
- Mann, A.: Neutral oder deutsch? Die Volkshochschulen im Anmarsch. In: Tietgens 1994
- Mann, A.: Denkendes Volk – Volkhaftes Denken. Frankfurt/M. 1928. Braunschweig 1948
- Maß, K.: Die städtische Volkshochschule. Langensalza 1919
- Meier, A./Rabe-Kleberg, U.: Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied 1993
- Mewes, B.: Die Volkshochschulen im Jahre 1949. Ergebnisse der statistischen Erhebungen des Deutschen Städtetages. In: Kulturarbeit 1950, H. 2
- Nuissl, E.: Person und Sache. Bad Heilbrunn 1992
- Oppermann, D./Röhrig, P. (Hrsg.): 75 Jahre Volkshochschule. Bad Heilbrunn 1995
- Pache, Ch.: Theodor Bäuerles Beiträge zur deutschen Erwachsenenbildung. Stuttgart 1971
- Pöggeler, F. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung. Band 4: Geschichte der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1970
- Rasche, F.: Der Judenmord und deutsche Schuld. In: Denkendes Volk 1919, H. 5
- Recknagel, A. C.: 70 Jahre Volkshochschule Stuttgart 1919–1979. Stuttgart 1989
- Rößner, L.: Erwachsenenbildung in Braunschweig. Braunschweig 1971
- Rudolf, J.: Die Bildungsaufgabe der Volkshochschule heute. In: Volkshochschule im Westen 1953, H. 4–5
- Rudolf, J.: Die Einheit der Volkshochschule in der Mannigfaltigkeit der Erscheinungsformen. In: Volksbildung in Hessen 1953. Wieder abgedruckt in: Tietgens 1968
- Sauberzweig, D.: Bildungsreform und Stadtkultur. Braunschweig 1978
- Schepp, H. H., u.a.: Zum Demokratieverständnis der „Neuen Richtung“. Bonn: DVV 1988
- Schlutz, E.: Haben die Wenden in der Erwachsenenbildung wirklich stattgefunden? In: Nuissl 1992
- Schulenberg, W.: Der soziale Status der Volkshochschule. In: Kulturarbeit 1959, H. 6. Wieder abgedruckt in: Tietgens 1968
- Schulenberg, W.: Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1957
- Schulenberg, W.: Der soziale Status der VHS. In: Kulturarbeit 1959, H. 6
- Senzky, K.: Anthropologische Voraussetzungen. In: Strzelewicz 1979
- Sievers, R./Ingwersen, K. (Hrsg.): Volkshochschule 1919–1994. Demokratie braucht Bildung. Hamburg 1994
- Steindorf, G.: Die Intention der deutschen Volkshochschulen. Dissertation. Mainz 1960
- Steinmetz, P.: Die Deutsche Volkshochschulbewegung. Karlsruhe 1929
- Strzelewicz, W.: Bildung und Lernen in der Volkshochschule. Braunschweig 1979

- Tanzmann, B.: Denkschrift zur Begründung einer deutschen Volkshochschule. Dresden-Hellerau 1917
- Tietgens, H.: Zum Aufgabenverständnis der Erwachsenenbildung. In: Pädagogische Rundschau 1965, H. 5. Wieder abgedruckt in Tietgens 1968
- Tietgens, H. (Hrsg.): Bilanz und Perspektive. Braunschweig 1968
- Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung. Göttingen 1969
- Tietgens, H.: Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart. Frankfurt/M. 1983
- Tietgens, H. (Hrsg.): Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1985
- Tietgens, H. (Hrsg.): Zwischenpositionen der Erwachsenenbildung seit der Jahrhundertwende. Bad Heilbrunn 1994
- Tugutke, H.: Demokratie und Bildung. Erwachsenenbildung am Ausgang der Weimarer Republik. Frankfurt/M. 1988
- Urbach, D.: Die Volkshochschule Groß-Berlin 1920–1933. Stuttgart 1971
- Verein für Volksbildung Reutlingen: 60 Jahre Verein für Volksbildung. Reutlingen 1978
- Vogt, A.: Die Volkshochschule Heilbronn. Entwicklung und Geschichte 1917–1978. Heilbronn 1985
- Volkshochschule der Landeshauptstadt Kiel (Hrsg.): Gustav Radbruch und die Kieler Volkshochschule. Kiel 1990
- Wedell, H.: Arbeitsformen in der Erwachsenenbildung. Gibt es eine Arbeitsmiete? In: Berliner Arbeitsblätter für die Deutsche Volkshochschule 1961, H. XVI. Wieder abgedruckt in Tietgens 1968
- Weitsch, E.: Zur Sozialisierung des Geistes. Jena 1919
- Weitsch, E.: Streitfragen der Volkshochschulpädagogik. Langensalza 1921
- Weitsch, E.: Die Stellung der Volkshochschulen im öffentlichen Bildungswesen. Frankfurt/M. 1927
- Wendling, W.: Die Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule. Ihre Geschichte im Rahmen der örtlichen Erwachsenenbildung von den Anfängen im 19. Jahrhundert bis zum Jahr 1953. Heidelberg 1983
- Wiedenroth, W.: Die Mannheimer Volkshochschule. In: Keim u.a. o.J.
- Wollenberg, J.: Republik das ist schon viel. Gustav Radbruchs Beitrag zur Volksbildung und zur politischen Kultur. In: Volkshochschule der Landeshauptstadt Kiel 1990
- Ziegler, Ch.: 1919–1969. Volkshochschule Hannover. Eine pädagogisch-historische Studie. Hannover 1969

Bernd Faulenbach

Kontinuitäten und Diskontinuitäten der Bildungsarbeit der Gewerkschaften

Die großen Epochen-Zäsuren – 1918, 1933, 1945, 1989 – sind auch Zäsuren für die politische Erwachsenenbildung, nicht zuletzt für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit, die einen bedeutsamen Anteil an dieser Erwachsenenbildung hat. Nach der Epochenwende von 1989/90 erscheint es auf diesem Hintergrund möglich und sinnvoll, die gewerkschaftliche Bildungsarbeit in der Weimarer Republik und in der alten Bundesrepublik historisch zu bilanzieren¹.

Es liegt nahe, beide Epochen, die durch die NS-Zeit getrennt sind, zu vergleichen, wobei sich vielfältige Probleme des diachronen Vergleiches ergeben: Zwar läßt sich der Bereich gewerkschaftliche Bildungsarbeit aspektbezogen vergleichend betrachten, doch ist zugleich zu bedenken, daß nicht nur die Umfelder sich verändert haben, sondern sich die Bildungsarbeit in der Bundesrepublik auf der – mehr oder weniger reflektierten – Basis der Erfahrungen der Weimarer Republik entwickelt hat. Deshalb ist die komparative Fragestellung mit der Frage nach Kontinuitäten und Diskontinuitäten, nach dem Durchhaltenden im Wandel und nach Innovationen verbunden². „Bonn ist nicht Weimar“ – wurde schon in den 50er Jahren formuliert³. Gilt dies auch für die Bildungsarbeit der Gewerkschaften?

Jede Beschäftigung mit der Geschichte der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit hat den grundsätzlichen Tatbestand zu berücksichtigen, daß die gewerkschaftliche Bildungsarbeit stets von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst worden ist. Sie war (und ist) abhängig von Struktur und Politik der Gewerkschaften, ihrer gesellschaftlichen Position, den Auseinandersetzungen, in denen diese stehen, und von den Formen, in denen diese ausgetragen werden⁴. Bestimmt wird sie von den Zielen der Bildungsarbeit, den didaktischen Konzepten, den institutionellen Voraussetzungen, von den Lehrenden, ihren Fähigkeiten und Grenzen, nicht zuletzt aber von den TeilnehmerInnen, ihren Voraussetzungen, Erwartungen und Interessen, die u. a. durch das Bildungssystem, durch konkurrierende Bildungsinteressen und durch individuelle und kollektive Sozialisationsprozesse präformiert werden.

Gewerkschaftliche Bildungsarbeit war und ist auf vielfältige Weise mit der übrigen Gesellschaft verwoben – mit den industriellen Beziehungen, mit der Gesellschaftsstruktur, dem Bildungssystem, der politischen Kultur usw. Im Grunde ist die Geschichte der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit als Teil der Gewerkschaftsgeschichte, als Teil der Bildungsgeschichte oder auch als Teil der Sozialgeschichte zu schreiben; sie ist in die Gesellschaftsgeschichte einzubetten⁵.

Im Rahmen dieser essayistischen Skizze kann ein derart umfassender Ansatz – Geschichte der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit im Kontext der Gesellschaftsgeschichte – nicht realisiert werden, zumal der Forschungsstand insgesamt gesehen unbefriedigend ist – vor allem fehlt es an Studien, die die konkrete Realität, die Praxis der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit beleuchten⁶. Hier soll es vorrangig um einige Aspekte gehen, deren Beleuchtung allenfalls als Prolegomena einer zu schreibenden Geschichte der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit zu betrachten sind. Beleuchtet werden:

- die Frage, inwieweit politisch-gesellschaftlicher Wandel die Bildungsarbeit verändert hat, eine Frage, die Hinweise dazu liefern kann, inwieweit die gewerkschaftliche Bildungsarbeit sich auf der Höhe der jeweiligen Zeit befand,
- das Verhältnis der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit zu den Praxisfeldern gewerkschaftlichen Handelns auf der einen und politisch-theoretischen Konzepten auf der anderen Seite,
- das Verhältnis zur Bildungsarbeit der politischen Arbeiterbewegung, zur sog. freien Erwachsenenbildung und zum Hochschulbereich.

Selbstverständlich kann diesen Fragen-Komplexen hier nur in einer Weise nachgegangen werden, bei der vereinfacht und typisiert wird, zumal die Gewerkschaften zu jeder Zeit ein vielfältiges, uneinheitliches Phänomen waren.

I Die Konstellation nach dem Ersten Weltkrieg und die gewerkschaftliche Bildungsarbeit

Der Zusammenbruch des Kaiserreiches und die Revolution 1918 waren für die deutsche Gesellschaft psychologisch ein tiefgreifender Einschnitt: Der bisherige politisch-gesellschaftliche Handlungsrahmen entfiel, und eine neue Ordnung festigte sich erst nach schweren Auseinandersetzungen. Für den rückblickenden Betrachter freilich gibt es

über diese Zäsur hinweg eine Vielzahl von Kontinuitäten, die teils von starken politisch-gesellschaftlichen Kräften bis in die Mehrheitssozialdemokratie hinein gewollt waren, teils sich hinter dem Rücken der Akteure durchsetzten⁷. Dies gilt auch für die Arbeiterbewegung, vor allem für die Gewerkschaften, die schon im späteren Kaiserreich sich der vorherrschenden politisch-gesellschaftlichen Ordnung angenähert hatten, im Ersten Weltkrieg im Vaterländischen Hilfsdienstgesetz eine quasi-öffentliche Funktion, auch rechtlich, erhalten hatten und 1918/19 zu den wichtigsten Mitträgern der neuen Ordnung wurden, was die Gewerkschaften allerdings in Spannung zu Teilen der Arbeitermassen brachte⁸. Auf diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach der Kontinuität und Diskontinuität im Hinblick auf die Bildungsarbeit der Gewerkschaften.

Gewerkschaftliche Bildungsarbeit entwickelte sich im Kaiserreich⁹ – angetrieben durch organisationspolitische Notwendigkeiten und Erfordernisse praktischer Arbeit – im Spannungsfeld der Bildungsarbeit der Partei auf der einen und diverser Volksbildungsbemühungen auf der anderen Seite, allgemein gesehen, im Kontext einer Gesellschaft, in der „Bildung“ zu den klassenbildenden bzw. Klassenunterschiede überhöhenden Faktoren gehörte.

Mit dem seit den 90er Jahren des 19. Jahrhunderts einsetzenden Anwachsen der Gewerkschaften zu Massenorganisationen ergab sich zunehmend für die Gewerkschaften die Frage der Schulung von Funktionären für die vielfältigen Aufgaben der Organisation und für die diversen Praxisfelder. Anstöße dafür kamen sowohl aus der konkreten Arbeit der Organisation für die Mitglieder (deren Beratung, Betreuung usw.) als auch aus der Einsicht, Arbeitnehmervertreter für die Selbstverwaltungsorgane der Sozialsysteme qualifizieren zu müssen. Neben dem Problem der Funktionärsschulung stellte sich auch die Frage nach einer Massenbildungsarbeit für die Mitglieder, die vielfältige Bildungsbedürfnisse besaßen und mit der Organisation vertraut gemacht werden mußten¹⁰. In beiden Feldern war beim Aufbau gewerkschaftlicher Bildungsarbeit sowohl das Verhältnis zur Bildungsarbeit der politischen Arbeiterbildung als auch zu den öffentlichen Bildungseinrichtungen zu bestimmen.

Nach der Jahrhundertwende wurde die Frage der planmäßigen Schulung für die umfangreicher und komplizierter werdende Bildungsarbeit auf Gewerkschaftskongressen diskutiert. Zwar wurde 1902, auf dem vierten Gewerkschaftskongreß, noch der Antrag, einen eigenen Lehr-

körper zur Funktionärsschulung zu schaffen, abgelehnt, doch schon 1905 beschloß der Gewerkschaftskongreß die Einrichtung gewerkschaftlicher Unterrichtskurse, die erstmals 1906 veranstaltet wurden. Die Einrichtung eigenständiger gewerkschaftlicher Unterrichtskurse erscheint um so bemerkenswerter, als die Gewerkschaften gleichzeitig das Recht erhielten, ein bestimmtes Kontingent der Schüler der Zentralen Parteischule der SPD zu stellen, ein Kontingent, das bis zum Ersten Weltkrieg nur teilweise ausgeschöpft worden ist¹¹. Unverkennbar war die im Mannheimer Abkommen 1906 manifeste Anerkennung der Selbständigkeit der Gewerkschaften gegenüber der Partei de facto die Voraussetzung für die Herausbildung einer eigenen gewerkschaftlichen Bildungsarbeit für Funktionäre.

Gegenstände der vierwöchigen, in Berlin stattfindenden Unterrichtskurse, an denen bis 1914 auf 22 Lehrgängen 1.417 Gewerkschafter teilnahmen, waren die Gewerkschaftsbewegung des In- und Auslandes, die gegnerischen Organisationen, die Sozialgesetzgebung, die Nationalökonomie und der kaufmännische Verkehr – praktische Fächer, die für die Bewältigung der konkreten gewerkschaftlichen Aufgaben bedeutsam waren, deren Durchführung freilich vermutlich nicht immer von hierher geprägt war¹². Gleichwohl ist der Unterschied zur Parteischule, in der marxistische und sozialistische Theorie sowie Geschichte eine große Rolle spielten, offensichtlich. Daß die Kurse in erheblichem Maße von den konkreten Aufgaben mitbestimmt waren, ist daraus zu ersehen, daß sie 1912 ganz auf die neue Reichsversicherungsordnung abgestellt wurden. Ergänzend zu den allgemeinen Kursen traten seit 1909 besondere Kurse für Arbeitersekretäre. Als Grundzug dieser Bildungsarbeit mag man ihre „Zweckhaftigkeit, ihre Begrenzung auf Wissensgebiete, die für die Bewältigung der Aufgaben erforderlich waren“, ansehen¹³.

Was die Massenbildungsarbeit in den Gewerkschaften vor dem Ersten Weltkrieg angeht, so war der Übergang zur Massenagitation noch fließend. Immerhin wurde die Notwendigkeit dieser Bildungsarbeit anerkannt. In den 1911 auf dem 8. Gewerkschaftskongreß verabschiedeten Leitsätzen zur Bildungsarbeit heißt es: „Die Gewerkschaften haben die Aufgabe, die Mitglieder mit Fragen des öffentlichen Lebens bekannt zu machen und ihnen Kenntnisse zu vermitteln, die geeignet sind, sie als Menschen zu heben und als kämpfende Arbeiter in ihren Kämpfen zu unterstützen“¹⁴. Der Schwerpunkt der Bildungsarbeit lag auf der politischen Bildung, doch ging es generell

auch darum, die Mitglieder als „Menschen zu heben“, was zur „Allgemeinbildung“ bzw. als Befähigung zur Partizipation an Kulturgütern interpretiert werden kann.

Allerdings betrachteten die Gewerkschaften es nicht als ihre Aufgabe – wie die Leitsätze zeigen –, Elementarkenntnisse der Volksschule nachzuholen. Wo derartige Bildungsangebote jedoch von dritter Seite gemacht wurden, konnten die Gewerkschaften diese fördern. Die Gewerkschaften bejahten sie nicht nur, sie versuchten zu ihrer Einrichtung beizutragen. Unverkennbar verwies damit die gewerkschaftliche Bildungsarbeit auf die Volksbildungsarbeit öffentlicher Träger – eine Haltung, die schon in den Leitsätzen zur Bildungsarbeit der SPD von 1906 sichtbar geworden war¹⁵. Auch in der Praxis haben Gewerkschaften und Partei die Grenze offensichtlich nicht scharf gezogen. Dies bedeutet, daß im Hinblick auf den Bildungsbereich – trotz der starken Tendenz zur Herausbildung einer Gegenkultur¹⁶ – der Kosmos der sozialdemokratischen Arbeiterkultur zu keiner Zeit ganz geschlossen war.

Auch die beruflich-fachliche Weiterbildung betrachteten die Gewerkschaften nicht als Organisationsaufgabe, doch waren die Verbandszeitschriften von Gewerkschaften mit handwerklichen Traditionen – etwa des Holzarbeiterverbandes – an Fragen der Weiterentwicklung des Handwerklich-Fachlichen und der Weiterbildung sehr interessiert und stellten ein Forum für die fachliche Diskussion dar¹⁷.

In den Leitsätzen zur Bildungsarbeit von 1912 sprach sich der Gewerkschaftskongreß für eine systematische Bildungsarbeit der Gewerkschaften auf dezentraler Ebene aus. In den örtlichen Bildungsausschüssen wollte man mitarbeiten, wenn gewerkschaftliche Themen hinreichend berücksichtigt würden; sonst sollte die Arbeit von Ortskartellen getragen werden. Beträchtliche Bedeutung für die Bildungsarbeit maß man im übrigen dem Bibliothekswesen, für dessen Ausbau man Richtlinien erarbeitete, und der Arbeiterpresse, insbesondere der Literaturbeilage des Korrespondenzblattes, bei¹⁸.

Als knappes Fazit läßt sich für die Zeit vor dem Ersten Weltkrieg konstatieren:

- Mit wachsender und zunehmender Ausdifferenzierung der Tätigkeitsfelder begannen die Gewerkschaften, eigene Einrichtungen zur Funktionärsschulung aufzubauen. Allerdings war diese teilweise noch mit der Partei verknüpft, deren politisch-ideologische Führungsfunktion unangetastet blieb, so daß man von einer gewissen

Komplementarität der Bildungsarbeit von Partei und Gewerkschaften sprechen kann.

- Die Gewerkschaften begannen auch, sich mit der Frage der Massenbildung auseinanderzusetzen, doch blieb diese eher noch enger als die Funktionärsbildung mit der Partei verwoben.
- Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit ging zwar in der Praxis über Funktionärsschulung und Erziehung zur Treue gegenüber der Organisation und zum solidarischen Handeln hinaus, setzte jedoch eine selbständige „freie“ Volksbildungsarbeit voraus, die dementsprechend von den Gewerkschaften (wie von der Partei) – wenn auch mit Vorbehalten – bejaht wurde.

Die Novemberrevolution traf die Arbeiterbewegung, die sich auf der politischen Ebene während des Krieges in MSPD und USPD gespalten hatte und rasch durch die Entstehung der KPD dreiteilen sollte, weitgehend unvorbereitet. Dies gilt auch für die Gewerkschaften, die während des Krieges quasi öffentliche Funktionen wahrgenommen hatten und sich nun mit einer revolutionären Situation konfrontiert sahen.

Die revolutionäre Bewegung schien für konkretes ökonomisch-sozialpolitisches Handeln qualifizierte Personen zu verlangen. In verschiedenen Städten gegründete Räteschulen versuchten, diesem Bedarf zu entsprechen¹⁹. Doch auch da, wo in der Arbeiterbewegung eher an eine evolutionäre Veränderung gedacht wurde, sah man sich mit gewaltigen Aufgaben im Hinblick auf die Bildungsarbeit konfrontiert. Die sich seit 1918/19 für die Gewerkschaften eröffnenden Mitwirkungsmöglichkeiten und Handlungsfelder erforderten eine weit größere Zahl volks- und betriebswirtschaftlich, arbeitsrechtlich und sozialpolitisch geschulter Kräfte als in der Vorkriegszeit.

Die Anerkennung des Tarifvertragssystems und mehr noch die Verabschiedung des Betriebsrätegesetzes 1920 verlangten die Qualifikation einer riesigen Zahl von Arbeitnehmervertretern für ihre neuen Aufgaben. Innerhalb weniger Jahre waren ca. 200.000 Betriebsräte zu schulen²⁰. Hinzu kam die Notwendigkeit, Arbeitnehmervertreter für eine Fülle öffentlich-rechtlicher Aufgaben in der Gesetzgebung, in der Verwaltung und in der Rechtsprechung zu qualifizieren.

Die neue Konstellation und das enorme Anwachsen der Aufgabenfelder für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit mußten zu einer Neubestimmung des Verhältnisses zur politischen Arbeiterbewegung, ihrer Bildungsarbeit wie ihrer politischen Konzepte führen. Neu zu bestimm-

men war aber auch das Verhältnis zur Bildungsarbeit staatlich-öffentlicher Träger, auf die die Arbeiterbewegung nun durch die Schul- und Hochschulpolitik partiell Einfluß erhielt. Eine gewisse Tendenz zur Verlagerung der eigenen Bildungsarbeit in staatlich-kommunale Einrichtungen oder auch in Institutionen im Hochschulumfeld war bei den Gewerkschaften unübersehbar; doch warf diese Tendenz vielfältige Probleme auf.

Bedeutsam im Hinblick auf die Bildungslandschaft war die Gründung einer beträchtlichen Zahl von Volkshochschulen, mit denen sich auch in der Sozialdemokratie und in den Gewerkschaften – trotz mancher Vorbehalte – Hoffnungen auf eine neue Qualität der Volksbildung verbanden²¹. Durch die Senkung der Arbeitszeit schienen sich generell die Rahmenbedingungen für die Erwachsenenbildung erheblich zu verbessern.

Allerdings stellte sich gleichwohl das Problem der „Massenbildung“ auch für die Gewerkschaften unmittelbar. In der Kriegszeit waren zwei bis drei Millionen, 1919/20 acht Millionen Arbeiter und Angestellte gewerkschaftlich organisiert. Zwei Drittel waren erst nach Oktober 1918 eingetreten, und etwa die Hälfte war unter 25 Jahren alt²². Diese in die Gewerkschaften eingeströmten Massen galt es zu integrieren, mit der Organisation, ihrer Arbeitsweise und Politik vertraut zu machen, eine Aufgabe, die in einem weiteren Sinne als Bildungsaufgabe begriffen wurde.

Nicht zuletzt aber warf die veränderte Konstellation, die neue Rolle der Arbeiterbewegung als eines – jedenfalls am Anfang – herausragenden Faktors in Politik und Gesellschaft die Frage nach den Zielen und Strategien der Arbeiterbewegung und – damit zusammenhängend – die Frage nach Zielen, Inhalten, Organisationsformen und Methoden der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit auf. U. a. war zu erörtern, inwieweit die auf die konkrete Praxis zielende Bildungsarbeit mit gesellschaftsverändernden Konzepten und marxistischer Theorie verknüpft bzw. begründet werden konnte²³. Auch war zu fragen, inwieweit das völlig veränderte politisch-gesellschaftliche Klima nicht auch die Entwicklung neuer Formen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit erforderlich machte, wobei eine Adaptierung reformpädagogischer Konzepte sich anzubieten schien.

II Der Ausbau des gewerkschaftlichen Bildungswesens in der Weimarer Zeit

Hatten sich schon in der revolutionären Phase der Weimarer Republik an verschiedenen Orten – teilweise durch Kommunen und Staat mitgetragene – Initiativen zur Schulung von Arbeitern und Angestellten für die neue politisch-gesellschaftliche Lage gebildet, so kam es in den Jahren zwischen Inflation und Depression zum Auf- und Ausbau eines vielfältigen, weitverzweigten Netzes von Schulungs- und Bildungseinrichtungen, von Bibliotheken und Zeitschriften durch die Gewerkschaften bzw. in Kooperation mit den Gewerkschaften (wobei wir uns hier auf die Freien Gewerkschaften konzentrieren, obgleich sich ähnliche Trends für die Christlichen Gewerkschaften und die Hirsch-Dunckerschen Gewerkvereine konstatieren lassen)²⁴. Die vielfältigen Bildungsbemühungen bezogen sich prinzipiell auf die Funktionärsbildung und auf die Massenbildung – allerdings stand die Funktionärsbildung auf regionaler und überregionaler Ebene eindeutig im Vordergrund. Die vielgestaltigen Bildungseinrichtungen der Gewerkschaften lassen sich unter verschiedenen Gesichtspunkten in Teilgruppen aufgliedern²⁵. Zu unterscheiden ist zwischen

- Einrichtungen des ADGB und der Verbände,
- gewerkschaftlichen Einrichtungen und Einrichtungen, die in Kooperation mit der öffentlichen Hand betrieben wurden,
- lokaler, regionaler und zentraler Bildungsarbeit usw.,
- Einrichtungen der Funktionärsbildung und der Massenbildung.

Ausgehend von der Unterscheidung zwischen lokaler, regionaler und zentraler Bildungsarbeit seien hier einige der Grundzüge der Organisationsstruktur der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit grob angedeutet, einer Struktur, die manche Überschneidungen und Unklarheiten aufwies, die Anlässe für Diskussionen boten.

Vergleichsweise schlecht erforscht ist die örtliche Bildungsarbeit der Gewerkschaften, eine Ebene, auf der es nicht nur um Funktionärsbildung, sondern auch um die Bildung breiterer Arbeiter- und Angestellten-Gruppen ging. In einigen Städten wurde diese Bildungsarbeit von der Stadt bzw. der städtischen Volkshochschule bewußt gefördert – genannt sei nur die Leipziger Richtung der Arbeiterbildung²⁶. Leistungsfähig war die lokale Bildungsarbeit vor allem in den großen Städten. Bedeutsam war etwa die – aus der Betriebsräteschule entwickelte – Berliner Gewerkschaftsschule.

In der Berliner Gewerkschaftsschule wurden dreistufige Kurse durchgeführt, in denen über Volkswirtschaft, Betriebswirtschaft, Allgemeines Recht, Arbeitsrecht, Sozialpolitik, Kulturpolitik und selbstverständlich auch über die Arbeiterbewegung, insbesondere über das Gewerkschaftswesen, gehandelt wurde. Außerdem wurden Verbands-sonderkurse – zu unterschiedlichen Themen – durchgeführt, auch Kurse für die Arbeiterjugend. Lehrer waren führende Gewerkschafter, auch Hochschullehrer und sozialistische Akademiker²⁷.

In vielen Orten scheint sich die lokale Bildungsarbeit auf einmal pro Woche stattfindende Unterrichtsabende beschränkt zu haben; nur teilweise kam es zu einer systematisch aufgebauten Bildungsarbeit, die wohl nicht zuletzt von der Tatsache abhing, ob eine hauptamtliche Leitung installiert werden konnte²⁸. Fallstudien sind nötig, um die gewerkschaftliche Bildungsarbeit – u. a. das Verhältnis von ADGB und Einzelgewerkschaften sowie beider Verhältnis zur politischen Arbeiterbewegung und zur Volksbildung – zu beleuchten.

Seit 1924 bauten die Gewerkschaftsverbände – abgesehen von der Entwicklung von Kursen auf bezirklicher Ebene, die seit Mitte der 20er Jahre eine größere Rolle spielten – nicht nur ihre Bildungssekretariate aus, sondern begannen auch eigene zentrale Bildungsstätten zu errichten. Bedeutsam ist vor allem die Wirtschaftsschule des Deutschen Metallarbeiterverbandes, die 1926 im „ehemaligen Kurhaus des kleinen mitteldeutschen Badestädtchens“ Bad Dürrenberg ihre Arbeit aufnahm²⁹. Die im Internatsbetrieb arbeitende Schule wollte in ihren – in der Regel dreiwöchigen – Kursen Arbeitern, die Funktionen in den Betrieben ausübten, nicht nur Wissen vermitteln, sondern sie auch im Hinblick auf die gemeinsame Sache „erziehen“. Im Mittelpunkt des Unterrichts standen „akute Probleme der Welt- und Volkswirtschaft, des Rechtslebens, der Betriebskunde und der Betriebstechnik“, während „allgemeine weltanschauliche und theoretisch-soziologische Fragen“ in den Hintergrund traten³⁰. Lehrer an dieser Schule waren Engelbert Graf, einer der bekanntesten Theoretiker und Praktiker der Arbeiterbildung der Weimarer Zeit, und Ernst Fraenkel, der in der Bundesrepublik einer der herausragenden Politikwissenschaftler werden sollte. Wie bei anderen Bildungseinrichtungen der Gewerkschaften stellte sich auch hier die Frage, inwieweit die Bildungsarbeit einen theoretischen Bezugsrahmen hatte, worauf später zurückzukommen ist.

1927 beschloß der ADGB-Bundesausschuß die Errichtung von zwei Bundesschulen, die – zwar als „Abschluß des innergewerkschaftlichen Bildungswesens“ geltend – vornehmlich für die zentrale Bildungsarbeit derjenigen Verbände gedacht waren, „die keine eigenen Schulen haben und auf Wanderkurse angewiesen sind“³¹. 1930 wurde die ADGB-Bundesschule, die nach den Plänen des Bauhaus-Architekten Hannes Meyer gebaut worden war, in Bernau bei Berlin eröffnet³². In ihr wurden fortan – bis 1933 – haupt- und nebenamtliche Funktionäre, die auf der Basis der Berufsverbände rekrutiert waren, in vier- oder zweiwöchigen Kursen geschult, wobei Gegenwartsfragen der Sozialpolitik, des Sozialversicherungswesens, des Arbeitsrechts sowie der Nationalökonomie zentrale Bedeutung beigemessen wurde³³. Das leitende Konzept sah eine Verknüpfung zwischen den verschiedenen Lehrgebieten vor; zugleich sollte – über aktuelle Fragen hinaus – der „Blick auf das Große und Wesentliche gerichtet“ und die „Gläubigkeit“ in der Arbeiterbewegung gestärkt werden³⁴.

„Halbstaatliche Einrichtungen“, die dem Preußischen Handelsministerium unterstanden, waren die staatlichen Fachschulen für Wirtschaft und Verwaltung in Berlin und Düsseldorf, die seit 1922 Gewerkschafter aus dem ganzen Reich bzw. aus Preußen schulten³⁵. Die Lehrgangsdauer betrug ein Jahr, in Düsseldorf führte man nach einiger Zeit – für einen begrenzten Schülerkreis – ein zweites Jahr ein. Zentral für diese Schulen war die fachliche Ausbildung von Gewerkschaftsfunktionären in den Fächern Betriebswirtschaft, Volkswirtschaftslehre, Volkswirtschaftspolitik, Sozialpolitik und Recht, wobei eine „der Erfahrungswelt der Hörer entsprechende Gesamtausbildung“ in diesen Gebieten gewährleistet sein sollte³⁶. „Für die Festigung der Grundanschauungen, der geistigen Richtung, der politischen Überzeugung und Zielsetzungen“ sollten demgegenüber die Gewerkschaften in ihren Schulen selbst sorgen³⁷. In mancher Hinsicht erinnern die Wirtschaftsschulen an die Dortmunder Sozialakademie und die Akademie für Gemeinwirtschaft in Hamburg nach dem Zweiten Weltkrieg.

Eine Einrichtung sui generis war die 1921 durch einen Vertrag zwischen dem preußischen Kultusministerium und den Spitzenverbänden der Angestellten und Arbeiter gegründete Akademie der Arbeit in Frankfurt³⁸. Die manchmal als „Krönung“ der Arbeiterbildung in der Zeit der Weimarer Republik bezeichnete Akademie wurde nicht als Teil eines umfassenden Gesamtkonzeptes gewerkschaftlicher Bildungsarbeit geschaffen³⁹; ihre Gründung resultierte vielmehr – zumindest vorder-

gründig – aus den Sanierungsbemühungen des preußischen Staates und der Stadt Frankfurt um die Frankfurter Stiftungs-Universität, d. h. aus entsprechenden Forderungen bzw. Auflagen des sozialdemokratischen Finanzministers in Preußen und der sozialdemokratischen Fraktion in der Frankfurter Stadtverordnetenversammlung.

Die Akademie, die man als „symbolisches Opfer“ der Hochschulen an die Novemberrevolution betrachten mag, entsprach gleichwohl Zielen der Arbeiterbewegung – in der sie freilich nicht unumstritten war – und war insofern kein Zufallsprodukt⁴⁰. Ihre Aufgabe sollte sein, Arbeitern, Angestellten und Arbeitern ohne entsprechende formale Qualifikation eine „hochschulmäßige Ausbildung“ zu vermitteln, um sie für ihre Tätigkeit in der wirtschaftlichen, sozialen und politischen Selbstverwaltung zu qualifizieren⁴¹. Tatsächlich übten die Absolventen der neunmonatigen Kurse vielfältige Tätigkeiten in Gewerkschaften, Kommunen, Partei usw. aus. Ausgehend von der Erfahrungswelt der Hörer, deren Auswahl durch den Bildungsausschuß des ADGB und der anderen Gewerkschaften erfolgte, standen im Mittelpunkt der Arbeit an der Akademie die Rechtslehre (insbesondere Arbeits- und Wirtschaftsrecht), die Wirtschaftslehre (Wirtschaftskunde und Wirtschaftspolitik, Soziologie u. a.) und die „Lebenslehre“ (Aspekte der Geschichte wie der Medizin umfassend)⁴². An der Akademie wirkten neben vom Ministerium berufenen hauptamtlichen Dozenten, die die Bedeutung des „sozialen Befreiungskampfes der Arbeitnehmerschaft als eines positiven und entscheidenden Zeitwertes“ anerkennen mußten, nebenamtliche Hochschullehrer der Universität⁴³. Insgesamt gesehen basierte die Akademie auf der Kooperation von Gewerkschaften, Universität und preußischem Staat.

Neben der Akademie der Arbeit in Frankfurt entwickelten sich auch an einigen anderen Orten Einrichtungen „akademischer Arbeiterbildung“, in denen die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen bzw. einzelnen Hochschullehrern auf der einen Seite und den Gewerkschaften bzw. gewerkschaftlichen Gliederungen auf der anderen Seite ihren Ausdruck fand⁴⁴. Zu nennen sind das Freigewerkschaftliche Seminar in Köln, die – vom Preußischen Staat geförderten – akademischen Unterrichtskurse an der Universität Münster sowie die Wirtschaftsschule an der Deutschen Hochschule für Politik in Berlin⁴⁵. Anders als in der Akademie der Arbeit wurden in Köln die Lehrveranstaltungen, die vor allem von Funktionären besucht wurden, in Abendkursen durchgeführt; es lehrten Universitätslehrer und andere

akademisch gebildete Lehrer Nationalökonomie, Staats- und Gesellschaftslehre, Betriebswirtschaftslehre und Rechtswissenschaft – die Wissenschaftsnähe war unverkennbar.

Insgesamt gesehen mag die Vielfalt der Institutionen gewerkschaftlicher Bildungsarbeit deutlich geworden sein. Das Bildungswesen war keineswegs nach einem stringenten Strukturschema aufgebaut. Seine sich teilweise überschneidenden und in ihrem Verhältnis ungeklärten Institutionen erwachsen vielfach aus einem konkreten situativen Kontext. Die Arbeit reichte von Ansätzen zur – insgesamt gesehen jedoch im Hintergrund stehenden – Massenbildung über die Funktionärsbildung bis zu Bildungsveranstaltungen, die in ihrer Konsequenz auf einen „zweiten Bildungsweg“ hinausliefen. Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit gilt es – so weit dies bei ihrer Vielfalt möglich ist – etwas genauer in den politisch-gesellschaftlichen Kontexten und im Rahmen der Diskussion über die Erwachsenenbildung und ihre Konzepte zu verorten.

III Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit im Spannungsfeld von Klassenpolitik und pädagogischer Diskussion

Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit entwickelte sich unter dem Einfluß vielfältiger allgemeiner politischer, organisationspolitischer, sozialer und kultureller Faktoren. Es gilt Spezifika dieser Bildungsarbeit genauer herauszuarbeiten und ihr Verhältnis sowohl zu der auf die Stärkung von Klassenbewußtsein zielenden Tradition der Arbeiterbildung als auch zur pädagogischen Diskussion näher zu beleuchten.

Das Verhältnis zum Staat und zu öffentlichen Bildungsinstitutionen

Wie von der SPD wurde auch von den Freien Gewerkschaften die Arbeit der Volkshochschulen – trotz aller konkreten Kritik – als bedeutsam angesehen⁴⁶. Gewiß war die Differenz zur eigentlichen gewerkschaftlichen Bildungsarbeit offensichtlich: In der Volkshochschule stand das individuelle Bildungsinteresse im Vordergrund, während die gewerkschaftliche Bildungsarbeit die soziale Bildung, basierend auf der Annahme des Menschen als eines sozialen Wesens, in den Vordergrund stellte. Gleichwohl lag die Bejahung der Volkshochschule und anderer

Formen der Volksbildung in der Logik der gewerkschaftlichen Politik der Vorkriegszeit, die die Volksbildung, insbesondere wo sie zum Nachholen von schulischer Bildung oder zur Partizipation von „Bildungsgütern“ breiterer Schichten beitrug, teilweise mit gewisser Sympathie betrachtet hatte.

Überraschender als die Sympathie, mit der die Volkshochschulen betrachtet wurden (obgleich sie sich vielfach zu bürgerlich geprägten Institutionen entwickelten, denen es nicht gelang, Arbeiter in größerer Zahl für ihre Bildungsangebote zu interessieren)⁴⁷, ist die enge Kooperation der Gewerkschaften mit staatlichen universitären Stellen in der Bildungsarbeit. An Institutionen „halbstaatlicher Art“, die die Gewerkschaften zwar mehr oder weniger beeinflussen, aber keineswegs unmittelbar prägen konnten, delegierten sie faktisch den Teil der Bildungsarbeit, in dem es vorrangig um die Vermittlung bestimmter Fachkompetenzen ökonomischer, betriebswirtschaftlicher, juristischer oder auch sozialpolitischer Art ging⁴⁸. Dies läßt erkennen, daß man in den Gewerkschaften offenbar annahm, daß es keine prinzipielle Distanz zu staatlichen Bildungseinrichtungen und „bürgerlichen“ Wissenschaften – zumindest in bestimmten Bereichen – gebe, was auf eine relativ große Offenheit der Gewerkschaften und auch auf die Abschwächung eines hermetischen klassenpolitischen Standpunktes verweist.

Zugleich ist die Zusammenarbeit verknüpft mit der Entwicklung von Positionen, die sich im Konzept der „Wirtschaftsdemokratie“ verdichtet haben. Dieses Konzept zielte auf die Verstärkung des staatlichen, kommunalen und gemeinwirtschaftlichen Sektors in der Wirtschaft ebenso wie auf den Ausbau der Mitbestimmung der Arbeitnehmer auf den verschiedenen Ebenen. Es setzte damit die Überwindung des Gegensatzes von Staat und Gewerkschaften einerseits voraus und hatte sie andererseits zum Ziel, implizierte mithin korporatistische Vorstellungen und mußte sich auf die Organisation der Bildungsarbeit ebenso auswirken wie auf deren Inhalte⁴⁹.

Diese Zusammenhänge sind deutlich, wenn Theodor Leipart und Lothar Erdmann 1928 schreiben: „Die Berufsvereinigungen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer werden vom Staat in wachsendem Maße ‚zur gemeinsamen Erfüllung öffentlicher Aufgaben in der Wirtschafts- und Sozialverwaltung‘ herangezogen, sie arbeiten ‚an öffentlichen Aufgaben berechtigt oder auch verpflichtet nach vom Staat aufgestellten Rechtsgrundsätzen‘ mit; es ist nur eine Frage der

Zeit, daß sie auch in den öffentlich-rechtlichen Berufsvertretungen zusammenwirken werden. Die Gewerkschaften sind mit dem Staat so stark verbunden und wollen diese Bindung, daß die Frage Staatsbejahung oder Staatsverneinung praktisch keine Bedeutung mehr hat, obwohl der Wille zum Ausbau der werdenden sozialen Ordnung dadurch nicht aufgehoben ist, noch das weitergehende Ziel der Umbildung der Wirtschaft zu einem ‚Gemeinwesen‘ (H. Sinzheimer) irgendwelche Abschwächung erfährt⁵⁰. Dieses „Verwachsen der Gewerkschaften mit dem Staat“ habe zugleich dazu geführt, „daß sich auch die Stellung des Staates zu den Gewerkschaften grundlegend gewandelt hat, mit der Konsequenz, daß der Schulung der Gewerkschaftsfunktionäre auch im öffentlichen Bildungswesen Raum geschaffen werden mußte“. Leipart und Erdmann stellen resümierend fest: „Der Ausbau der Einrichtungen zur wirtschaftlichen, juristischen und sozialpolitischen Schulung von Angehörigen der Arbeiterklasse, ihre Unterstützung aus öffentlichen Mitteln bleibt eine große Aufgabe von Reich und Ländern“⁵¹.

Keine Frage, daß Leipart und Erdmann ihre Hoffnung vorrangig auf sozialdemokratisch dominierte Bildungspolitik wie die in Preußen setzten. Zwar war die Forderung nach einem Umbau der Wirtschaft in ihrer Argumentation nicht aufgegeben, gedacht war vielmehr an eine weitere Durchdringung von Staat und Gewerkschaften (politische Gegner sprachen polemisch vom „Gewerkschaftsstaat“. Doch mußte es in den Gewerkschaften zu Diskussionen darüber kommen, inwieweit man die konkrete Bildungsarbeit – etwa die „Führerausbildung“ der Gewerkschaftsbewegung – in staatliche Anstalten verlegen konnte, zumal der Einfluß auf die staatliche Bildungspolitik keineswegs unbestritten war. Tatsächlich wurde von dezidiert linken Positionen – etwa aus dem Metallarbeiterverband – Kritik gegen eine derartige Politik artikuliert, die auf ein Bildungssystem hinauslief, das man mit den Begriffen „Spezialisierung und Integration“ charakterisieren mag⁵².

Dies läßt die generelle Frage entstehen, inwieweit die vorherrschenden Konzeptionen gewerkschaftlicher Bildungsarbeit mit marxistischer Theorie und sozialdemokratischer Bildungsarbeit kompatibel waren.

Das Verhältnis zur Sozialdemokratie und die Frage marxistischer Fundierung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit

Schon im Kaiserreich hatten sich die SPD und die „sozialdemokratischen“ freien Gewerkschaften in ihrer Bildungsarbeit zunehmend differenziert, obgleich sie miteinander vielfältig verbunden blieben. In der Republik, in der sowohl Partei als auch Gewerkschaften ungleich größere Verantwortung übernahmen, setzte sich dieser Differenzierungsprozeß angesichts der Bedeutung vielfältiger – konkretes Handlungswissen erfordernder – Praxisfelder für die Gewerkschaften fort. Die Gewerkschaften betonten ihre parteipolitische Unabhängigkeit⁵³.

Fritz Fricke glaubte 1926 die unterschiedlichen Anforderungen an die Partei und an die Gewerkschaften und ihre jeweilige Bildungsarbeit wie folgt charakterisieren zu können: Angesichts der neuen Situation nach 1918 habe auch die Partei vor der Aufgabe gestanden, „neue beamtete und ehrenamtliche Kräfte heran(zu)bilden und die alten mit der neuen Problematik vertraut (zu) machen: Ihr mußte es jedoch hierbei, genau wie früher, mehr darauf ankommen, Ideen zu verbreiten und in der Masse zum Aufblühen zu bringen. Würden diese neuen Ideen nur halb erfaßt, falsch oder nur halbbrichtig interpretiert, so konnte daraus im schlimmsten Fall zwar ein Nachteil für die Ausbreitung und Geltung der Partei entstehen, immerhin aber meist nur ein geringfügiger und räumlich begrenzter“⁵⁴. Mit dem aus dieser Sicht offenbar nur geringe Sachkompetenz benötigenden Parteifunktionär kontrastiert Fricke den Gewerkschaftsfunktionär: „Unwissenheit oder verhandlungstechnische Ungeschicklichkeiten eines Tarifunterhändlers, der sich von den Arbeitgebern überrumpeln läßt, kann schwere materielle Schäden für Hunderte und Tausende von Mitgliedern nach sich ziehen. Ein Betriebsrat kann durch Klugheit, Geschicklichkeit und genaue Gesetzeskenntnis einerseits oder durch Trägheit, Nachlässigkeit und mangelnde Gesetzeskenntnis andererseits die Arbeitsbedingungen, ja unter Umständen auch die Löhne der Angehörigen seines Betriebes erhalten, verbessern oder auch verschlechtern“⁵⁵. Ähnliches führt Fricke für Gewerbe-, Kaufmanns- oder Arbeitsgerichtsbeisitzer, über Verbandsanwälte, Beisitzer von Schlichtungskammern etc. aus und kommt zu dem Ergebnis: „... die Tätigkeit des Parteifunktionärs bleibt mehr oder weniger eine agitatorische, ideenverbreitende, hingegen ist die des Gewerkschaftsfunktionärs aller Spielarten zu einer direkt verantwortlichen und mit materiellen Konsequenzen verbundenen

Interessenwahrnehmung geworden⁵⁶. In der Logik dieser Argumentation liegt eine fast völlige Trennung der Bildungsarbeit von Partei und Gewerkschaft.

Bemerkenswert an dieser Kontrastierung, mit der Fricke nicht alleine steht⁵⁷, ist nicht nur die Akzentuierung der Notwendigkeit differenzierter fachlicher Qualifikation für die verschiedenen Praxisfelder, sondern auch ein spezifisches hier durchscheinendes Politikverständnis, in dem der Gesetzgebungsprozeß und dafür notwendige Kompetenzen ebenso ausgeblendet bleiben wie die Qualifikation für Verwaltungshandeln auf der kommunalen Ebene; Politik ist – jedenfalls auf der Ebene der Partei – vor allem Ideenvermittlung, was praktisch eben doch auch die „ideologische“ Führungsfunktion der politischen Arbeiterbewegung fortschreibt. Dies freilich läßt umgekehrt die Frage nach der Konsistenz und nach der theoretischen Begründung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit (und damit de facto auch des gewerkschaftlichen Handelns) entstehen.

In der Tat stellte sich für die Gewerkschaften und die gewerkschaftliche Bildungsarbeit die Frage der grundlegenden politisch-gesellschaftlichen Orientierung⁵⁸. Wenn gewerkschaftliche Bildungsarbeit vorrangig Qualifizierung von Funktionären für verschiedene Praxisfelder war, so konnte dies auf einen sehr weitgehenden Pragmatismus hinauslaufen, der auf eine gesellschaftsverändernde Perspektive mehr oder weniger verzichtete.

Das Konzept der Wirtschaftsdemokratie, das auf einen Prozeß der Demokratisierung zielte und kompetente mithandelnde Arbeitnehmervertreter verlangte, war eine Möglichkeit, diese differenzierte Bildungsarbeit zu begründen und sie als Teil einer Strategie der Gesellschaftsveränderung zu begreifen. Das Konzept hatte – im Sinne des undialektischen Kautskyschen Marxismus argumentierend – ein Hinüberwachen des kapitalistischen in ein sozialistisches System vor Augen, wobei der „organisierte Kapitalismus“ als Zwischenstadium anzusehen war⁵⁵.

Neben diesem Konzept standen in der Weimarer Zeit diejenigen, die unmittelbar auf marxistische Begründungen zurückzugreifen versuchten. Dies gilt etwa für die Bildungsarbeit des Deutschen Metallarbeiterverbandes, die u. a. in der Arbeit der Schule in Bad Dürrenberg ihren Niederschlag fand. Die Schule stellte sich dar als „eine bewußte Pflegestätte des marxistischen Gedankens“, und zwar in dem Sinne, „daß als das Wertvollste der Marxschen Gedankenarbeit nicht die Er-

gebnisse seines Forschens, vielmehr die Methode seines Denkens für die Arbeiterschaft fruchtbar gemacht werden“ sollte⁶⁰. Auch hier gab es keine Kurse, die in den Marxismus einführten. Doch wenn im Kontext der Behandlung akuter Probleme der Welt- und Volkswirtschaft, des Rechtslebens usw. allgemeinere Fragen auftauchten, so wurden sie nicht etwa übergangen, vielmehr wurde – wie Ernst Fraenkel formulierte – „am konkreten Beispiel gezeigt, wie notwendig für jeden einzelnen eine selbstgegründete Lebensanschauung ist, wie die Entscheidung und Stellungnahme zu konkreten Fragen des Alltags von der grundsätzlichen Einstellung zu dem gesellschaftlichen Entwicklungsprozeß abhängig ist.“ Das hier praktizierte induktive Verfahren basierte nach Fraenkel auf der Erkenntnis, „daß für die Arbeiterschaft die Weltanschauung keine Angelegenheit spekulativen Suchens ist, sondern sich ihr durch die Stellung im Produktionsprozeß notwendig aufdrängt“, eine Erkenntnis, die in ähnlicher Form Oskar Negts viel späterem Ansatz zugrundeliegt⁶¹. In Dürrenberg wurde marxistische Weltanschauung nicht gelehrt, sondern dem ganzen Lehrbetrieb als feste Lebensanschauung zugrundegelegt: „Der gesamte Unterricht ist auf die Denkformen der marxistischen Lehre eingestellt, das Ziel des Unterrichts ist es, Gegenwartsfragen unter Anwendung der Marxschen Methode verständlich zu machen“⁶². Der Marxismus ist hier auf eine Methode der Arbeiterbildung reduziert.

Generell ist festzustellen, daß auch da, wo konzeptionell auf dezidiert marxistische Positionen zurückgegriffen wurde, die gewerkschaftliche Bildungsarbeit mit der reformistischen Richtung der politischen Arbeiterbewegung verbunden blieb. Insgesamt gesehen stand die gewerkschaftliche Bildungsarbeit der Weimarer Zeit überwiegend in einem eher distanzierten Verhältnis zu einem Bildungskonzept, für das die Förderung des Klassenbewußtseins zentral war – sie hatte allerdings das traditionelle Arbeitermilieu teilweise zur Voraussetzung. Doch war unter denjenigen, die den Reflexionsprozeß der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit vorantrieben, die Einsicht verbreitet, daß in der Bildungsarbeit neben der Qualifikation für bestimmte Tätigkeitsfelder auch die Identifikation mit der Arbeiterbewegung zu fördern sei, was erkennen läßt, daß die reine Fachbildung als unzureichend empfunden wurde. Richard Seidel z. B. schrieb 1924: So bedeutsam auch die gründliche Sach- und Zweckschulung sei, so müsse die Bildungsarbeit doch ein „die Vielheit der Einzelfunktionen zu Einheit verbindendes weltanschauliches Element enthalten, das ihr nun gleichfalls in jenem

der praktischen Betätigung der Massen innewohnenden Glauben, daß alle Funktionen heute mehr als früher einem sozialistischen Aufbau, dem ‚konstruktiven Sozialismus‘ dienen, zur Verfügung steht“⁶³. Und Hermann Seelbach, seit 1930 Leiter der ADGB-Schule in Bernau, der in der gewerkschaftlichen Arbeit einen Ausdruck „funktioneller Demokratie“ sah, betonte 1932, wie wichtig es sei, zu Überzeugungen und Ideen zu gelangen und „trotz aller Enttäuschungen und Skepsis unserer Zeit eine tiefe Gläubigkeit zu erhalten, die in der Arbeiterbewegung auch heute noch vorhanden“ sei⁶⁴. Organisationspolitische Interessen und die Wahrnehmung der verbreiteten Suche nach Orientierung und Synthese werden hier manifest. Alles in allem wird man freilich konstatieren müssen, daß es nicht wirklich gelang, das Nebeneinander von fachlicher Bildung und politischer Bildung zu überwinden.

Zur Frage der pädagogischen Konzepte

Die in der freigewerkschaftlichen Bildungsarbeit eingesetzten Methoden, die empirisch bislang ganz unzureichend erforscht sind, waren offenbar vielfältig. Traditionelle Vorträge in Abendveranstaltungen und Frontalunterricht in den Lehrgängen sind ebenso nachweisbar wie der vielfältige Einsatz des Prinzips Arbeitsgemeinschaft und Versuche, den kognitiv-intellektuellen Schulungsbetrieb zugunsten ganzheitlicher Konzepte zu transzendieren.

Im Zentrum der – überwiegend auf die Qualifikation einer großen Zahl von Funktionären zielenden – Bildungsarbeit stand die Fachbildung. Gleichwohl war in der Diskussion über die Arbeiterbildung der Grundsatz, daß von der Lebenswirklichkeit der Arbeitnehmer auszugehen sei, geradezu unbestritten⁶⁵. Dennoch war die Eigengewichtigkeit der Fächer, auch wenn man sich bemühte, verschiedene Fächer zusammenzufassen oder diese zu verzahnen, in der Praxis zu groß, auch die Möglichkeiten der Lehrer waren zu begrenzt, als daß dieser Grundsatz oft mehr als ein hehres Postulat gewesen wäre.

Allerdings wurde nicht selten der Arbeiterbildung, auch der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, die Aufgabe zugesprochen, zur Persönlichkeitsbildung beizutragen, was die Förderung der Fähigkeit zur Solidarität und zum kameradschaftlichen Umgang ebenso einschloß wie organisationspolitische Zuverlässigkeit, womit die Übergänge zur politischen Bewußtseinsbildung fließend waren⁶⁶. Der politischen Bildung,

die auf Identifikation mit demokratisch-sozialistischer Politik zielte, wurde zwar beträchtliche Bedeutung beigemessen, doch gelang die Integration von fachlicher Zweckbildung und politischer Bildung wohl allenfalls ansatzweise, etwa in den Internatsschulen.

Eine wichtige Rolle nicht nur in den Konzepten, sondern wohl auch in der Praxis – insbesondere der Gewerkschaftsschulen mit Internatsbetrieb – spielte das methodische Prinzip der „Arbeitsgemeinschaft“, das in besonderer Weise als demokratisches Prinzip galt⁶⁷. In ihm wurde die Gemeinsamkeit des Lernens betont, der Lernende galt als Mitarbeiter, die quasi-autoritäre Lehrerzentrierung wurde überwunden und dem demokratischen Gleichheitsprinzip Rechnung getragen. Teilweise wurde dabei auch das Arbeitsgemeinschaftsprinzip als ein auch den Unterrichtsbereich übersteigendes, den sozialen Bereich einschließendes pädagogisches Konzept gesehen⁶⁸. Gewisse Übereinstimmungen mit der „neuen Richtung der Erwachsenenbildung“ sind damit erkennbar, allerdings teilte man nicht deren Zielsetzung, „durch Volksbildung“ zur Integration der Gesellschaft und zur „Volkbildung“ zu gelangen⁶⁹.

Bemerkenswerterweise adaptierte die gewerkschaftliche Bildungsarbeit (wie auch die sozialdemokratische Bildungsarbeit) in dieser Zeit das Heimvolkshochschul-Konzept, das Lernen und Zusammenleben – abseits der Städte und deren Betriebsamkeit und Hektik – ermöglichen sollte, worin man u. a. den Einfluß der Reformpädagogik sehen mag. In diesen Schulen sollten die Arbeiter „vollkommen losgelöst von der bedrückenden Not und Enge des Alltags Anregung und Belehrung empfangen“⁷⁰, den Arbeitern sollte – wie es in einem programmatischen Aufsatz zur ADGB-Bundesschule hieß – die Schule „nicht nur Wissen und Fertigkeit vermitteln, sondern zugleich die Möglichkeit eines gesunden, von Hemmungen und dem Druck des durchschnittlichen Proletariats befreiten, eines sich ausspannenden, für alle Sinne und Organe reichen, dabei doch disziplinierten Lebens“ bieten⁷¹. Der Bau der Bundesschule war diesem „reformpädagogischen“ und „sozialpädagogischen Konzept“ angepaßt; der Entwurf Hannes Meyers schien am vollkommensten die räumliche Verwirklichung des der Schule zugrundeliegenden pädagogischen Programms zu gewährleisten, u. a., indem er „kleine Kreise“ als Elemente des Gemeinschaftslebens ermöglichte und dem Sport als der „hohen Schule des Kollektivgefühls“ die „sorgsamsten Überlegungen“ angedeihen ließ⁷². Architektur und Konzept dieser Bundesschule entsprachen dem damaligen

Diskussionsstand – sie waren in einer Weise modern, daß sie die Kritik antimoderner konservativer und rückwärtsgewandter Strömungen auf sich zogen.

IV Zum Scheitern 1933

Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit der Weimarer Zeit läßt aus heutiger Sicht vielfältige Fragen entstehen. So wird man Zweifel haben, ob sie nicht die Massenbildung vernachlässigt hat oder ob sie nicht allzu sehr von einer homogenen Arbeiterschaft ausging, die so nicht existierte. Vieles spricht für die These, daß sie elementare Erfahrungsbrüche (zwischen den Generationen, den Bürgerkriegsparteien etc.) und den Prozeß wachsender Segmentierung nicht bewältigt hat⁷³. Insgesamt gesehen aber hat die gewerkschaftliche Bildungsarbeit – trotz ihrer Widersprüche und mangelnden konzeptionellen Klärung – sicherlich zur Stärkung der Demokratie, teilweise auch zur Immunisierung gegenüber nationalsozialistischem, wohl auch gegenüber kommunistischem Denken beigetragen; in dieser Bildungsarbeit hat sich – trotz mancher problematischer Züge – etwas vom Geist der Weimarer Republik manifestiert, die von ihren Feinden teilweise als „Gewerkschaftsstaat“ attackiert worden ist.

Wenn die Gewerkschaften im Verlauf der Weimarer Zeit zunehmend in die Defensive gerieten, so lag dies einmal daran, daß es ihnen nur unzureichend gelang, über den Typ des großstädtischen Facharbeiters hinaus die Massenarbeiter einerseits und die Angestellten andererseits hinreichend zu integrieren, mehr aber noch in der ökonomischen Entwicklung, die die Position der Gewerkschaften vor allem seit Beginn der Weltwirtschaftskrise schwächte und von der Unternehmerseite, die in der Zurückdrängung des gewerkschaftlichen Einflusses eine entscheidende Voraussetzung für den Wiederaufstieg sah, ausgenutzt wurde. An dieser strategischen Lage konnte auch die Bildungsarbeit nichts ändern.

Die freien Gewerkschaften gewannen gegenüber der SPD in der Weimarer Zeit weiter an Unabhängigkeit, wie auch die Bildungsarbeit zeigt, die nicht frei war von der Vorstellung einer geradezu unpolitischen Fachbildung. Allerdings blieben sie – teilweise auch über die Arbeiterkulturorganisationen – mit der SPD verknüpft. Der Trend, sich von der SPD abzukoppeln, verstärkte sich 1932 und mehr noch

nach der NS-Machtübernahme, wobei sich in den folgenden Monaten Selbstbehauptungswille und Anpassungsbereitschaft durchdrangen⁷⁴. Der in der Bildungsarbeit erkennbare pragmatische, in gewisser Weise entpolitisierende Trend zeigte sich jetzt in seiner Ambivalenz: Er ermöglichte sowohl die im April 1933 erfolgende Einigung der nicht-kommunistischen Gewerkschaften auf der Spitzenebene im „Führerkreis der vereinigten Gewerkschaften“ als auch den Versuch der Anpassung an das NS-System, das freilich am 2. Mai 1933 mit der Besetzung der Gewerkschaftshäuser die freien Gewerkschaften samt ihrer Bildungsarbeit endgültig zerschlug⁷⁵.

V Die Konstellation der Nachkriegszeit und die gewerkschaftliche Bildungsarbeit in den ausgehenden 40er und in den 50er Jahren

Die NS-Zeit und der Zweite Weltkrieg stellten für die Arbeiterbewegung, die 1933 eine schwere, demoralisierende Niederlage erlitten hatte, eine tiefgreifende Zäsur dar, die in der Nachkriegsperiode zu „bewältigen“ war⁷⁶.

Erschwert wurde der Wiederbeginn bzw. Neubeginn durch eine Konstellation, die durch die völlige militärische Niederlage und die weitgehende Zerstörung des Landes geprägt war: ausgebombte Städte, Flüchtlingsströme, eine schwierige Ernährungssituation – elementarste Fragen standen zunächst im Vordergrund. Allerdings begann der Wiederaufbau rasch und wurde durch den Marshallplan und die Währungsreform zusätzlich gefördert. Schon Mitte der 50er Jahre sprach man vom „Wirtschaftswunder“ – an dem die Menschen freilich unterschiedlich partizipierten.

Der Wiederaufbau der Gewerkschaften vollzog sich – beeinflusst durch die Besatzungsmächte – zunächst auf der Zonen-Ebene, so daß es erst spät zur Bildung von Gesamt- und Dachorganisationen kam⁷⁷. Bemerkenswerterweise wurden die Gewerkschaften als Einheitsgewerkschaften wiedererrichtet, worin man ein Resultat der den verschiedenen Richtungen gemeinsamen Erfahrung von Verbot, Verfolgung und Widerstand sehen mag. Allerdings war das Konzept einer Einheitsgewerkschaft schon lange vor 1933 erwogen worden, schien dann im April 1933 kurzzeitig Realität zu werden, was die NS-Diktatur verhinderte, die ihrerseits die Deutsche Arbeitsfront (DAF) als Ersatz-

organisation aufbaute, die indirekt als Orientierungsmuster in der Nachkriegszeit ebenfalls nachwirkte.

Zu den für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit grundlegenden Rahmenbedingungen seit 1945 gehört, daß sie sich im Kontext einer Einheitsgewerkschaft entwickelte. Hier ist zu fragen, wie sich dieser Tatbestand ausgewirkt hat: Überwand die Bildungsarbeit in der Einheitsgewerkschaft die traditionellen Grenzen von Arbeitern, Angestellten und Beamten, auch die der Branchen? Hat die Einheitsgewerkschaft den in Weimar erkennbaren Trend zur Entpolitisierung nicht zwangsläufig verstärken müssen? Die Gewerkschaften wurden im wesentlichen von Funktionären der Weimarer Zeit wiederaufgebaut. Inwieweit konnte an damalige Erfahrungen und Modelle angeknüpft werden, inwieweit wollte man daran anknüpfen? Mußte sich nicht auch die Erwartung einer weitgehenden politisch-ökonomisch-gesellschaftlichen Neuordnung auswirken?

Fritz Borinski hat retrospektiv auf die Frage nach Kontinuität und Diskontinuität der Arbeiterbildung – den aus dem Exil zurückkehrenden Kreis aktiver Sozialisten aus der SPD, dem ISK, Neubeginn und Gewerkschaften vor Augen – wie folgt geantwortet:

„In den Beratungen und Entwürfen spielte die Vergangenheit der Weimarer Zeit eine realistische Rolle, wir erörterten Verdienste und Fehler der damaligen Arbeiterbildung. Wir stimmten darin überein, daß man gewiß an einzelne Erfahrungen und Methoden der Weimarer Zeit anknüpfen sollte (wie z. B. die intensive Arbeit in kleinen Arbeitsgruppen und in Heimen), daß aber eine Übernahme ganzer Institutionen und Traditionen nicht möglich sei, da die Tradition durch den totalen Nazismus gebrochen sei und die zu erwartende gesellschaftliche Basis des Aufbaus grundverschieden sein würde. Wir könnten auch politisch nicht ohne weiteres an Klassenkampffideologien und -realitäten anknüpfen, sondern würden in der allgemeinen Not (materiell wie ideell) uns an alle Schichten der Jugend wenden müssen“⁷⁸.

Der Bericht von Borinski dürfte nicht nur die Position der Emigranten zutreffend wiedergeben: Vielfach glaubte man einen Neuanfang machen zu müssen. Und doch wirkten praktisch Vorbilder der Weimarer Zeit nach. Die Frage nach Kontinuität und Diskontinuität kann nicht nur auf der Ebene der Programmatik erörtert werden, die Beantwortung hat auch die Praxis in den ausgehenden 40er und in den 50er Jahren zu behandeln, wobei freilich das Problem auftaucht, daß die bisherige Forschungslage noch sehr unbefriedigend ist.

Für die Gewerkschaften wie für die gesamte Arbeiterbewegung mußte sich in dieser Zeit der Tatbestand auswirken, daß die NS-Zeit, der Krieg und auch die Nachkriegsereignisse die traditionellen Milieu-Bindungen auch der Arbeiter gelockert hatten⁷⁹. Keine Frage, daß die Gewerkschaften – angesichts der Dezimierung der alten Funktionärsschicht und der riesigen Zahl von Arbeitnehmern, die Funktionen wahrzunehmen hatten – wie nach dem Ersten Weltkrieg vorrangig vor der Aufgabe der Schulung von Funktionären für die verschiedensten Aufgaben standen, wobei sie davon ausgehen mußten, daß diese Arbeitnehmer meist nicht in den Traditionen der Arbeiterbewegung dachten. Die Einführung der Mitbestimmung in den Montanindustrien war in diesem Kontext eine zusätzliche Herausforderung. Daneben aber stellte sich für die Gewerkschaften als zentrale Aufgabe der Massenbildung die Überwindung nazistischer Denkens und die Durchsetzung der Demokratie, eine Aufgabe, die Gewerkschaften mit den demokratischen Parteien ebenso verband wie mit der „freien“ Erwachsenenbildung⁸⁰.

Der Wiederaufbau des gewerkschaftlichen Bildungswesens

Schon in den ersten Nachkriegsjahren begann der Wiederaufbau des mehrschichtigen gewerkschaftlichen Bildungswesens. Dieser Aufbau begann im Westen – der Politik der Alliierten folgend – „from the bottom up“, d. h. zunächst dezentral auf lokaler Ebene, dehnte sich dann sukzessive auf die regionale Ebene und auf die Landesebene aus und wurde schließlich auf der Ebene der Westzonen und der Bundesrepublik organisiert. Die verschiedenen Initiativen, die mit großen Schwierigkeiten, dem Problem geeigneter Räumlichkeiten, unzureichendem Lehrmaterial, dem Lehrerproblem u. a. zu kämpfen hatten, sind hier nicht nachzuzeichnen⁸¹. Festzuhalten ist, daß schon im Frühjahr 1947 eine systematische Bildungsarbeit begann, wobei anfangs die Unterschiede in der Reeducation-Politik der Besatzungsmächte sich noch auswirkten.

1950 – fünf Jahre nach dem Wiederbeginn gewerkschaftlicher Arbeit – glaubte Fritz Fricke bereits konstatieren zu können, daß sich ein dreistufiges System gewerkschaftlicher Bildungsarbeit herausgebildet habe: 1) die lokalen gewerkschaftlichen Bildungskurse, 2) die Bundesschulen des DGB und die Funktionärsschulen bestimmter Verbände sowie 3) die Arbeiter-Akademien⁸².

Die von den Kreis- und Ortsausschüssen und den Ortsverwaltungen der Verbände getragene Bildungsarbeit hatte die Aufgabe, Zehntausenden von aktiven Mitgliedern und von Organisations- und Betriebsfunktionären – durchweg in Abendkursen – gewerkschaftliches Grundwissen zu vermitteln, wozu Kenntnisse über die Organisation der Gewerkschaften, zur Gewerkschaftsgeschichte, zur sozialpolitischen Gesetzgebung, zum Arbeitsrecht und zur Betriebswirtschaft gezählt wurden. In den großen Städten wurden Lehrgänge für bestimmte Zielgruppen, für Betriebsräte, Rechtsberater, Arbeitsrichter etc. durchgeführt. Als wichtige Vorschule für künftige gewerkschaftliche und öffentliche Tätigkeit betrachtete Fricke die Kurse von „Arbeit und Leben“, die „unerläßliche formale Bildungsvoraussetzungen“ schufen (Gebrauch der Sprache, geschichtliches und gesellschaftskundliches Elementarwissen etc.).

Die Mittelstufe des gewerkschaftlichen Bildungswesens bildeten aus Frickes Sicht die DGB-Bundesschulen und die Verbandsschulen, die sowohl gewerkschaftliche Grundlehrgänge einführender oder weiterführender Art (zur Gewerkschaftskunde, zur Organisationstechnik und zur Rechtslehre) als auch Speziallehrgänge für Gewerkschaftsfunktionäre (etwa zum Arbeitsrecht, Sozialversicherungswesen etc.) – mit kurzer Zeitdauer – im Internatsbetrieb durchzuführen hatten. Auf gleichem Niveau waren die Verbandsschulen angesiedelt, die freilich stärker die verschiedenen Industrien und Branchen berücksichtigten. Sehr rasch stellte sich die Aufgabe der Koordination zwischen Bundesschulen und Verbandsschulen⁸³.

Als „Oberstufe“ des gewerkschaftlichen Bildungswesens waren aus dieser Sicht die Arbeiterakademien zu betrachten: die wiedergegründete Akademie der Arbeit in Frankfurt, die Sozialakademie in Dortmund und die Akademie für Gemeinwirtschaft in Hamburg – Einrichtungen, an deren Unterhaltung Länder, Städte und Gewerkschaften Anteil hatten, wurden doch die Kosten für Lehrpersonal und für die Ausstattung in den Schulen von Anfang an von der öffentlichen Hand getragen. Diese Einrichtungen sollten der Ausbildung der Spitzenfunktionäre dienen.

Prima facie weist das gewerkschaftliche Bildungswesen – jedenfalls was den institutionellen Aufbau angeht – strukturelle Ähnlichkeiten mit dem Bildungswesen der Weimarer Zeit auf. Ein Teil der Einrichtungen wurde unmittelbar von den Gewerkschaften getragen, andere Einrichtungen wurden von der öffentlichen Hand unterhalten – das gewerk-

schaftliche Bildungswesen war wiederum mit dem öffentlichen Bildungswesen verschränkt.

Die Kontinuität bezog sich nicht nur auf die Organisationsstruktur, sondern auch auf Zielsetzungen und Inhalte, wobei es freilich zu einer partiellen Neuausrichtung kam, die die veränderte Situation reflektierte. Dies sei am Beispiel der arbeiterbildenden Akademien kurz erläutert.

Die Wiedergründung der Frankfurter Akademie läßt Kontinuitätsmomente schon auf der personellen Ebene erkennen: Vorbereitet wurde sie von Persönlichkeiten, die mit der alten Akademie verbunden gewesen waren – von ehemaligen Akademie-Dozenten sowie von Theodor Thomas, der schon bei der ersten Gründung eine wichtige Rolle gespielt hatte⁸⁴. Eher noch stärker als nach dem Ersten Weltkrieg wurde die parteipolitische Unabhängigkeit betont. Folgte auch der Lehrplan der bereits 1946 ihre Arbeit wiederaufnehmenden Akademie in seinen Grundzügen der alten Akademie, so wurde doch größeres Gewicht auf die Fragen der Praxis der Gewerkschaftspolitik gelegt und die Bedeutung der Geschichte – wohl auch im Hinblick auf die jüngste Vergangenheit – akzentuiert. Neben den hauptamtlichen Dozenten arbeiteten wiederum Professoren der Universität als nebenamtliche Dozenten an der Akademie, zu denen bekannte Gelehrte wie Franz Böhm, Walter Hallstein, Alexander Rüstow und Max Horkheimer gehörten. Die Akademie solle – so meinte Ernst Fraenkel 1958 – dazu beitragen, „den großen Brückenschlag zwischen der Welt der Wissenschaft und der Welt der Arbeit“ zu ermöglichen, was eine gewisse Rücknahme des pädagogischen Konzeptes der alten Akademie implizierte⁸⁵.

Stärker als bei der Wiedergründung der Akademie der Arbeit in Frankfurt ist die spezifische Nachkriegssituation bei den Gründungen der Sozialakademie in Dortmund und der Akademie für Gemeinwirtschaft in Hamburg sichtbar. Ein wichtiges Motiv war in beiden Fällen die Annahme, daß man vor einer weitgehenden Neuordnung der Wirtschaft stehe und dafür entsprechende Qualifikationen der Arbeitnehmer benötige⁸⁶. Bei der Gründung der Sozialakademie ging es vor allem darum, Arbeitnehmer-Vertreter für die Mitbestimmung in den Montanindustrien, insbesondere des Ruhrgebietes, zu qualifizieren⁸⁷. Wenn die Sozialakademie als staatliche Akademie gegründet wurde, so entsprach das Land NRW dem Willen der zu diesem Zeitpunkt noch sehr durchsetzungsfähigen Gewerkschaften, die offenbar davon ausgingen

gen, Bildungspolitik und Bildungsinstitutionen entscheidend mitprägen zu können.

Auch der Gründung der Hamburger Akademie, die mit ihrem Studienbetrieb 1948 begann, lag die Annahme einer sozialistischen Neuordnung zugrunde, die durch Verstaatlichungen und die verschiedensten Formen gemeinwirtschaftlichen Aufbaus, insbesondere des Genossenschaftswesens, charakterisiert sein würde. Aufgabe der Akademie sollte deshalb sein, die künftigen Funktionäre der deutschen Gemeinwirtschaft auszubilden. Der Betonung der Bedeutung der Genossenschaften entsprach, daß diese als Mitträger der Institution figurierten⁸⁸. Der Akademie wurde geradezu die Aufgabe zugeschrieben, „im Ringen um eine gerechte Wirtschaftsverfassung an einer sozialen Synthese mitzuarbeiten, die den Menschen in eine neue Beziehung zu Wirtschaft und Gesellschaft bringt“⁸⁹.

Deutlich mag sein, daß die Gründung der Akademien zwar mit weitgehenden Neuordnungsvorstellungen, die auf die Realisierung gemeinwirtschaftlicher Konzepte zielten, verbunden war, gleichwohl aber – zumindest partiell – an die Weimarer Zeit anknüpfte. So ist offensichtlich, daß die arbeiterbildenden Akademien – ähnlich wie die Akademie der Arbeit und andere Einrichtungen der „akademischen Arbeiterbildung“ in der Weimarer Zeit – auf der Kooperation zwischen Gewerkschaften und Staat beruhten, dessen Politik zu beeinflussen sich die Gewerkschaften zutrauten. Anders als in der Weimarer Zeit galten die Gewerkschaften als parteipolitisch unabhängige, auf das Ganze bezogene Einrichtungen, was die Kooperation mit dem Staat erleichterte und anfangs ihre besondere Attraktivität für die Arbeitnehmer mit ausmachte.

Die Gründung von „Arbeit und Leben“ als Neuansatz

Innovativ war die auf der Zusammenarbeit von Volkshochschulen und Gewerkschaften basierende Gründung der Arbeitsgemeinschaft „Arbeit und Leben“ – in Niedersachsen und dann auch in den anderen Bundesländern –, durch welche die traditionelle Distanz zwischen Volksbildung und Arbeiterbewegung deutlich verringert wurde⁹⁰, die auch in der Weimarer Zeit nur punktuell überwunden war (obgleich die Sozialdemokratie die Entwicklung des Volkshochschulwesens nachdrücklich gefördert hatte). In der Bildungsarbeit von „Arbeit und Leben“

wurden partiell Arbeiterbildung und Erwachsenenbildung verschmolzen mit dem Ziel, die Arbeitnehmer zu fördern und die demokratische Ordnung durchzusetzen.

Auf lokaler und regionaler Ebene kam es in Niedersachsen zu einer Zusammenarbeit zwischen Volkshochschulen und Gewerkschaften seit Herbst 1946, die 1948 in der vom niedersächsischen Kultusministerium geförderten Bildung der Arbeitsgemeinschaft „Arbeit und Leben“ auf Landesebene gipfelte. Das niedersächsische Modell wurde – mit Modifikation – auf die anderen Bundesländer übertragen. Schon im Jahre 1951 konstituierte sich „Arbeit und Leben“ auch auf Bundesebene.

Durch den Zusammenschluß wurden die Volkshochschulen von den Gewerkschaften als wichtigste Einrichtung der freien Erwachsenenbildung und als bedeutsamer Kooperationspartner anerkannt, dem man gleichsam – die frühere Einstellung zur Volksbildung festschreibend – wichtige Aufgaben in der Erwachsenenbildung, d.h. einen Teil der niemals eingelösten demokratischen Massenbildung der Arbeitnehmer, übertrug. Die Volkshochschulen zogen mit dieser neuen Kooperationsbeziehung die Schlußfolgerung aus der historischen Erfahrung, daß es in der ersten Republik nicht gelungen war, eine größere Zahl von Arbeitnehmern, insbesondere Arbeitern, längerfristig für die Bildungsangebote der Volkshochschulen zu gewinnen, „weil diese häufig zu allgemein und zu sehr entfernt von der Lebensform und Geisteshaltung der Arbeiter waren“⁹¹.

Schon die frühen programmatischen Positionen zu „Arbeit und Leben“ oszillieren zwischen den Aussagen, die die Bildung der Arbeiterschaft mit politisch-gesellschaftlichen Neuordnungsvorstellungen verbanden, und Konzepten, die die Arbeitnehmer in die demokratische Gesellschaftsordnung integrieren und bei ihnen das Gefühl „mitbürgerlicher Verantwortlichkeit“ wecken wollten⁹². Letztgenannte Position, die vor allem die verbreitete „Ohne-mich-Haltung“ in politischen Fragen überwinden wollte, wurde – vollends nach dem Scheitern sozialistischer Neuordnungsvorstellungen – in den 50er Jahren dominant.

Das Konzept von „Arbeit und Leben“ sah Grundkurse zur beruflichen Weiterbildung der Arbeitnehmer vor, sollte mithin von deren Interesse ausgehen; daran sollten sich Schulungskurse in der „Technik der geistigen Arbeit“ und zu politisch-gesellschaftlichen Themen anschließen, wobei das System langfristiger Jahreskurse in den Abendvolkshochschulen ergänzt werden sollte durch Internatskurse in Heimvolks-

hochschulen, in denen junge Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen zwei bis drei Monate politisch-gesellschaftlich ausgebildet werden sollten⁹³. Dieses Konzept wurde teilweise umgesetzt und erreichte durchaus Resonanz.

1952 wurden in Niedersachsen 3.000 Kurse mit über 93.000 Teilnehmern durchgeführt⁹⁴. Hinsichtlich der Herausbildung qualifizierten gewerkschaftlichen Nachwuchses wurden in der Heimvolkshochschule Hustedt u. a. Lehrgänge zur „Technik des öffentlichen Wirkens“ durchgeführt. Die größte Resonanz erzielte „Arbeit und Leben“ mit sog. Fachkursen, die bei den örtlichen Arbeitsgemeinschaften angeboten wurden und Kenntnisse in beruflich-fachlicher und politischer Hinsicht vermittelten⁹⁵. Insgesamt war das Konzept von „Arbeit und Leben“ in den ersten 10 Jahren von einer Konzeption bestimmt, die das Interesse an der politischen Bildung über den Weg beruflicher Fachkurse zu wecken versuchte, wobei insbesondere die Grundkurse für die Entwicklung allgemeinen Orientierungswissens Bedeutung hatten. Ende der 50er Jahre ging das Interesse an den Veranstaltungen rapide zurück; in dieser Situation versuchte „Arbeit und Leben“ unmittelbar im Kontext gewerkschaftlicher Bildungsarbeit tätig zu werden, was hier nicht näher nachzuzeichnen ist.

Diese grobe Charakterisierung von „Arbeit und Leben“ in den 50er Jahren läßt erkennen, daß hier tatsächlich ein Neuanfang vorlag: in der Integration von Erwachsenenbildung und Arbeiterbildung auf der Basis der Kooperation von Volkshochschulen und Gewerkschaften und im Versuch der Verknüpfung beruflicher Weiterbildung und politischer Bildung.

Theorie und Praxis in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit der 50er Jahre

Marxistische Argumentationsmuster waren in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit der Nachkriegszeit deutlich schwächer vertreten als in der Weimarer Zeit. Die generelle Skepsis gegenüber Ideologien, die von der spezifischen Rolle des Marxismus-Leninismus in der SBZ/DDR gefördert wurde, spielte dabei ebenso eine Rolle wie die Struktur der Einheitsgewerkschaft, die eine Formulierung marxistischer Positionen hemmte und die Neigung zum Pragmatismus förderte. Andererseits aber bedeutete der Wegfall der richtungspolitischen, „ideologi-

schen“ Gegensätze, daß die gemeinsamen Arbeiter- bzw. Arbeitnehmerinteressen deutlicher zum Tragen kommen konnten.

Die Abkoppelung der Einheitsgewerkschaft von der Parteipolitik bedeutete nicht, daß die Gewerkschaften politisch neutral waren⁹⁶. So engagierte sich die Gewerkschaften in der Auseinandersetzung mit dem Nazismus und betrachteten sich als Verteidiger der neuen Demokratie⁹⁷. Was die parteipolitische Orientierung angeht, so wurden in ihrem Binnenzusammenhang sozialdemokratische Positionen à la longue dominant, zumal die SPD zunehmend eine pragmatische, auf die Verbesserung der konkreten Lebensverhältnisse gerichtete Politik für die Arbeitnehmer betrieb. Der Einfluß der Sozialdemokratie bedeutete, daß die Einheitsgewerkschaft „sozialdemokratisiert“ wurde, insbesondere nach der Schwächung der kommunistischen und christlich-gewerkschaftlichen Positionen⁹⁸. Trotz dieser inneren „Sozialdemokratisierung“ verloren die Gewerkschaften freilich ihre parteipolitische Unabhängigkeit nicht.

Im DGB-Geschäftsbericht 1956–1958 wurde das Verhältnis von parteipolitischer Unabhängigkeit und gesellschaftlichem Engagement für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit wie folgt charakterisiert:

„Das gewerkschaftliche Bildungswesen bezieht Stellung. Es ist weder kultur- noch gesellschaftsneutral. Es enthält sich allerdings engen parteipolitischen, weltanschaulichen oder konfessionellen Bindungen. Aber es will und erstrebt den im weitesten Sinne politischen, d. h. den gesellschaftsgestaltenden Menschen. Es entfaltet sich an ganz bestimmten zweckbetonten Bildungsaufgaben. Es verbreitet wirtschaftliches, soziales, rechtliches Wissensgut. Es vermittelt geistiges Rüstzeug zur Mitwirkung im öffentlichen Leben zur Einwirkung auf die gesellschaftlichen Verhältnisse. Es will die Menschen, die sich ihm zur Verfügung stellen, dazu erziehen, aktiv auf dem Boden und im Rahmen der gewerkschaftlichen Organisation die sozialen Interessen ihrer Klasse zu vertreten und ihnen zum Durchbruch zu verhelfen“⁹⁹. Deutlich sichtbar ist die Forderung der Verknüpfung von parteipolitischer Unabhängigkeit und gesellschaftspolitischem Engagement, von Fachbildung und politischer Bildung, wobei zu beachten ist, daß diese Forderung sich leichter programmatisch formulieren als konkret realisieren ließ. Gewerkschaftliche Bildungsarbeit war in der Praxis der 50er Jahre durchweg – auch wenn „Persönlichkeitsbildung“ angestrebt wurde¹⁰⁰ – zweckbetonte Bildungsarbeit. Man sah zwar die „Sackgasse einer engbegrenzten Fachbildung auf sozialpolitischen, arbeits- und sozialversi-

cherungsrechtlichen oder volks- bzw. betriebswirtschaftlichen Gebieten“ und forderte, „von jedem einzelnen Unterrichtsgegenstand her, den Zusammenhang mit dem großen gesellschaftlichen Gesamtprozeß“ herzustellen¹⁰¹. Doch war dies die Ebene der Postulate.

In der Praxis der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit wurde vielfach „eine Fülle segmentierten Wissens“ vermittelt, „vor allem Kenntnisse über Gesetze und Verträge, Tarifvertragsrecht und Arbeitsschutz, Rentenrecht und Krankenversicherung, von Spezialwissen für Betriebsfunktionäre und Betriebsräte“¹⁰². Vielfach wurde – teilweise zielgruppenorientiert – Fachwissen vermittelt, „das in dieser Menge nicht gespeichert bzw. gelernt werden konnte“. Die weiter zunehmende Verrechtlichung der Arbeitsbeziehungen förderte diesen Trend. Vermittelt wurde außerdem „eine allgemeine Verbandsideologie oder die aktuelle Beschlußlage“¹⁰³. Was die Formen angeht, so wurde dieses Wissen häufig – wobei räumliche Gegebenheiten mitspielten – im Frontalunterricht vermittelt¹⁰⁴.

Der vielfach „entideologisierte“ Fachunterricht traf auf einen Teilnehmerkreis, der vielfach selbst pragmatisch orientiert war – insofern dürften Bildungspraxis und die Erwartungen der Teilnehmer inhaltlich teilweise kompatibel gewesen sein. Eine Bildungsarbeit, die auf die Realisierung einer neuen Gesellschaftsordnung zielte, wäre vermutlich auf Unverständnis gestoßen: Durch das Wirtschaftswunder, die erreichte Vollbeschäftigung, die erfolgreiche gewerkschaftliche Stellvertreterpolitik hatte sich auch unter den Arbeitnehmern ein „technokratischer, pragmatischer Optimismus“ teilweise ausgebreitet: „Die Masse der Arbeitnehmer lebte unter Verhältnissen, die ihnen in der sozialistischen Propaganda erst für die Zeit nach der Revolution, jenseits vom Kapitalismus versprochen oder als möglich erklärt worden waren“¹⁰⁵. Die traditionelle „Proletarität“ war überwunden worden, auch wenn typische Merkmale der Arbeiterexistenz fortbestanden¹⁰⁶.

Dennoch mußte die Frage nach zeitgemäßen Formen auftauchen, die zwar in programmatischen Konzepten – etwa in dem unter angelsächsischem Einfluß stehenden Konzept der „mitbürgerlichen Erziehung“¹⁰⁷ – durchaus angesprochen waren, doch die Praxis nur bedingt prägten. Auch war es fraglich, ob der auf Fachbildung zielende Pragmatismus auf die Dauer zur Integration gewerkschaftlicher Politik ausreichen würde.

Resümierend wird man die These wagen können, daß die gewerk-

schaftliche Bildungsarbeit dem spezifischen teils durch Pragmatismus, teils durch restaurative Tendenzen geprägten Klima der 50er Jahre angepaßt war. Dieses Klima, in dem das Schlagwort von der „nivellierten Mittelstandsgesellschaft“ reüssierte, ließ keine Konzepte gedeihen, die die Überwindung bestehender gesellschaftlicher Strukturen in den Vordergrund stellten. Das sich in den 60er Jahren verändernde gesellschaftliche Klima wirkte sich auch in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit aus.

VI Versuche einer Reformulierung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit in den 60er und frühen 70er Jahren

In vielen Hinsichten sind die 60er Jahre ein Jahrzehnt des Übergangs, des beginnenden Wertewandels, auch der Neuansätze, die – trotz innerer Widersprüchlichkeit – dazu beigetragen haben, die bisherigen traditionellen, teilweise noch obrigkeitsstaatlich geprägten deutschen Strukturen zu überwinden¹⁰⁸. Die Wiederaufbau-Periode im engeren Sinne war abgeschlossen, der wirtschaftliche Aufstieg ging weiter – allerdings wurde die Bundesrepublik auch von der ersten Rezession heimgesucht, die eine neue Diskussion über die ökonomisch-gesellschaftlichen Grundlagen der Bundesrepublik stimuliert, in der zunehmend von einer „antagonistischen Klassengesellschaft“ gesprochen wurde. Im intellektuellen Leben verstärkte sich – teilweise parallel zu Entwicklungen in den europäischen Ländern – die Kritik an den restaurativen Tendenzen der Nachkriegszeit; scharf kritisiert wurde die „verhinderte Neuordnung“ nach 1945¹⁰⁹. Ihre spezifische Aufladung erhielt die Kritik durch das in der Öffentlichkeit verstärkte Bewußtwerden der inkonsequenten Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit¹¹⁰. Eine neue Generation trat in den Vordergrund – die nicht mehr unmittelbar durch die Erfahrung der NS-Zeit und des Krieges geprägt war.

Neuansätze zeigten sich auch in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, die Versuche waren, die veränderte Konstellation zu bewältigen. Bei ihrer Herausbildung spielte eine Reihe von Faktoren mit:

- die unübersehbare Krise der Linken in der Bundesrepublik, die zur Reflexion zwang,
- die Entwicklung der SPD zum Godesberger Programm und über dieses hinaus, die Arbeiterbildung den Gewerkschaften zuzuweisen

- schien (gewerkschaftliche Bildungsarbeit ging fortan völlig unabhängige Wege von der SPD, deren Bildungsarbeit zunehmend von der Friedrich-Ebert-Stiftung getragen wurde).
- Diskussions- und Reflexionsprozesse über die Verbesserung der organisatorischen, politischen, tarifpolitischen sowie der Bildungsarbeit in den Gewerkschaften, insbesondere in der größten Einzelgewerkschaft, der IG Metall, aber auch in der IG Chemie-Papier-Keramik.

Gefördert wurde die Neuorientierung in den Gewerkschaften und in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit durch die zunehmend sich verschärfende Kritik am vorhandenen Bildungssystem und seine sozialen Konsequenzen, durch die Neubewertung von Bildung und Wissenschaft im Hinblick auf die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft und durch die sich seit Mitte der 60er Jahre verstärkt artikulierende Forderung einer Demokratisierung der Gesellschaft.

Die Entwicklung des Konzeptes der betriebsnahen Bildungsarbeit

Seit Anfang der 60er Jahre kam es zu einer – sich bald intensivierenden, teilweise durch gemeinsame Zielsetzungen wie den Kampf gegen die Notstandsgesetze stimulierten, nach 1968 eine Zeitlang für die Intellektuellen überaus attraktiven – Zusammenarbeit von Gewerkschaften und Intellektuellen in der Entwicklung der Bildungsarbeit der Gewerkschaften IG Metall und IG Chemie-Papier-Keramik¹¹¹. Vorangetrieben wurde sie durch Hans Matthöfer, damals Leiter der Bildungsabteilung der IGM, und durch Werner Vitt, damals Vorstandsmitglied für Bildungsarbeit bei der IGCPK. Auslösend für die Neuorientierung war u. a. die Krise der gewerkschaftlichen Jugendbildung, die einige Jugendfunktionäre veranlaßte – teilweise orientiert am SDS und an der Frankfurter Schule –, nach Neuansätzen der Jugendbildungsarbeit zu suchen. Diskutiert wurden die Neuansätze unter dem Stichwort „Betriebsnahe Bildungsarbeit“. Der Diskussionsprozeß wurde durch konkrete Arbeit und ihre Reflexion, durch konzeptionelle Arbeit, durch Konferenzen wie die „Lambrecht-Tagung zur Arbeiterbildung“ vorangetrieben; er ist hier nicht nachzuzeichnen¹¹².

In diesem Diskussionsprozeß wurde das Konzept einer betriebsnahen und erfahrungsorientierten Bildungsarbeit entwickelt, das die Ziele

verfolgte, der „schleichenden Entpolitisierung“ und dem Verlust an marxistischer Theorie in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit entgegenzuwirken¹¹³. Seine programmatische Verdichtung fand dieses Konzept in Oskar Negts Buch „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“, in dem zugleich verschiedene Theorie-Elemente der didaktisch-theoretischen Diskussion verarbeitet waren¹¹⁴. Das Buch, das sich mit seiner Konfliktorientierung deutlich von den Konzepten der 50er Jahre abhebt, hat die Debatte über Arbeiterbildung mehr als ein Jahrzehnt lang entscheidend geprägt.

Das von Negt umrissene Konzept wollte die alltäglichen Konflikte im Betrieb, die Art ihrer Verarbeitung oder Nicht-Verarbeitung, im Zusammenhang mit kritischer marxistischer Theorie zum Inhalt dieser Bildungsarbeit machen. Dabei wurde die bisherige Bildungsarbeit insofern – jedenfalls nach dem Anspruch des Konzeptes – überwunden, als eine große Menge relativ toten segmentierten Wissens nicht mehr vermittelt wurde; vielmehr sollten – am „prägnanten Punkt“ ansetzend – exemplarisch Konflikte aufgearbeitet und Phantasie zu ihrer Bewältigung freigesetzt werden. In der Formulierung von Hinrich Oetjen: „Es ging um die Forderung des Denkens in Zusammenhängen statt um die Anhäufung detaillierten, aber relativ toten Wissens. Wichtiger wurde es, die Erfahrungen der Betriebsratsarbeit, der kollektiven Interessenvertretung, zu reflektieren und in einem inhaltlichen, gewerkschaftlichen Kontext zu diskutieren“¹¹⁵.

Das von seinen Zielen und Formen her ziemlich eklektische Konzept schloß auch eine Reform der Methoden der Bildungsarbeit ein, da das Konzept auf Diskurs hin angelegt und nicht autoritär zu vermitteln war. Es erforderte freilich Referenten, die beweglich waren, auf die Teilnehmer und ihre Probleme eingingen, sich auf unterschiedliche Fragen einstellen konnten und vielfältige Kenntnisse besaßen, ein Referenten-Typ, der keineswegs überall zur Verfügung stand.

Dieses Bildungskonzept hat sich in Teilen der Gewerkschaften seit den 60er Jahren, gegen den Widerstand der Vertreter bisheriger Bildungsarbeit, auch gegen politische Widerstände, mehr oder weniger durchgesetzt, wurde dabei freilich teilweise modifiziert. Allerdings ist die Praxis der Bildungsarbeit noch genauer empirisch aufzuarbeiten. Einige Gewerkschaften, etwa die IGBE, gingen – jenseits des hier beschriebenen Trends – durchaus eigene Wege. Unabhängig vom Konzept der betriebsnahen Bildungsarbeit entwickelten sich auch manche Ansätze der Kooperation zwischen Hochschule und Gewerkschaften, z. B. die

Seminare für Betriebs- und Vertrauensleute an der Ruhr-Universität Bochum¹¹⁶.

Die Verfestigung des Konzeptes der betriebsnahen Bildungsarbeit und der Streit zwischen Erfahrungs- und Leitfadenansatz

Der Ausbreitung des Konzeptes der betriebsnahen Bildungsarbeit kam zugute, daß die großen Gewerkschaften – die IG Metall insbesondere – der Bildungseuphorie der 60er Jahre folgend ihr Bildungssystem stark ausbauten. Unterschieden wurde nun zwischen örtlicher betriebsnaher Bildungsarbeit, Lehrgängen im Bildungsurlaub und der Internatsschulung, die mit dem Bau des IGM-Bildungszentrums in Sprockhövel eine neue, bis dahin beispiellose Dimensionierung erhielt; in Architektur und Größe spiegelt sich der in Quantitäten denkende Geist dieser Zeit. Durch die bewußte Schulung einer großen Zahl von Bildungsobleuten, die eine neue Komponente der Organisationsstruktur darstellte, mußten freilich die Widerstände wachsen, so daß der Vorstand der IGM bald bemüht war, die Bildungsarbeit wieder stärker in die Organisationsstruktur zu integrieren, was in den Leitsätzen zur Bildungsarbeit des Jahres 1972 seinen Ausdruck fand¹¹⁷.

Das Sprockhöveler Modellseminar, das in Zusammenarbeit mit Wissenschaftlern 1974 bis 1978 entwickelt und evaluiert wurde, war der Versuch der IG Metall, gestützt auf moderne didaktische Erkenntnisse, die Bildungsarbeit wieder stärker zu verschulen und zu vereinheitlichen¹¹⁸. Der Erfahrungsanteil wurde zurückgedrängt; vereinfacht formuliert sollten die Teilnehmer und Teilnehmerinnen im Laufe des Seminars, ausgehend von ihren Erfahrungen, insbesondere aber durch eine – von Referenten und „Teamern“ angeleitete – Beschäftigung mit Grundsätzen der politischen Ökonomie und der Geschichte der Arbeiterbewegung, ihre Interessen erkunden, sich über die gesellschaftliche Lage klar werden und damit auch Notwendigkeiten und Aufgaben gewerkschaftlicher Arbeit erkennen und auf dieser Basis solidarisch und kämpferisch die Interessen der Arbeiter durchsetzen.

In diesem Konzept erhielten bestimmte Stoff-Teile wieder ein erhebliches Gewicht. Im Grunde sollten (und sollen) die Teilnehmer, die als Multiplikatoren für die gesamte Organisation fungieren sollten, über Interessen aufgeklärt werden bzw. sich selbst über diese klar werden, ihnen sollte „richtiges“ Bewußtsein „vermittelt“ werden¹¹⁹. In diesem

Kontext wurde der kritischen Auseinandersetzung mit vorherrschenden alltäglichen „ideologischen“ Deutungsmustern beträchtliche Bedeutung beigemessen.

Unverkennbar tendierten manche Konzepte gewerkschaftlicher Bildungsarbeit auch unter dem Einfluß in der Sowjetunion entstandener, kognitionspsychologischer Studien von Galperin, Leontjew u. a., die in der DDR übersetzt und in der Bundesrepublik rezipiert worden waren, zur Herausbildung starrer Curricula und von Leitfäden, in denen die Vermittlung traditioneller (vulgär-)marxistischer Interpretamente des Kapitalismus eine mehr oder weniger große Rolle spielten¹²⁰. Gegen diese Erstarrung wandten sich Vertreter offener Konzepte, die sich als Anhänger des „Erfahrungsansatzes“ definierten¹²¹. Der Streit, bei dem die Positionen nicht so weit auseinanderlagen, wie es den Akteuren wohl schien, wäre vorrangig eine intellektuelle und pädagogisch-didaktische Auseinandersetzung geblieben, wenn sie sich nicht verknüpft hätte mit Divergenzen in der Linken und richtungspolitischen Auseinandersetzungen zwischen und innerhalb der Gewerkschaften, die in scharfer Frontstellung von Bildungsabteilungen und Institutionen ihren Ausdruck fand. Politisch ging es dabei nicht nur um die Frage, ob die Gewerkschaften sich als Gegenmacht oder Ordnungsfaktor bzw. Sozialpartner begreifen sollten, sondern auch um den Einfluß bestimmter politischer Gruppen wie der – teilweise DKP-nahen – Stamokap-Fraktion auf der einen und der unorthodoxen Linken auf der anderen Seite.

Der Gegensatz ist durch die Entwicklung der 80er Jahre überholt worden, in denen marxistische Ansätze – wie alle umfassenden Politik-Theorien – an Attraktivität verloren und die gesamtgesellschaftliche und politische Auseinandersetzung um veränderte Probleme kreisten. Immerhin haben jedoch die Neuansätze seit den 60er Jahren den traditionellen Schulungsbetrieb der Gewerkschaften – der im einzelnen freilich sehr unterschiedlich war – aufgelockert und partiell auch transzendiert; so ist etwa Teilnehmerorientierung eine Selbstverständlichkeit geworden. Geblieben sind auch bestimmte Theorie-Versatzstücke – jedenfalls bei einem Teil der Gewerkschaften –, zu denen der Grundwiderspruch von Kapital und Arbeit gehört, ein Versatzstück, von dem etwa zu fragen ist, ob es in der gegenwärtigen Bildungsarbeit noch zentrale Bedeutung haben kann¹²².

VII Tendenzen gewerkschaftlicher Bildungsarbeit seit Ende der 70er Jahre

Das Abbrechen der Ende der 60er Jahre begonnenen politischen Reformperiode u.a. angesichts ökonomisch-finanzpolitischer Zwänge Mitte der 70er Jahre, die Ölkrise der frühen 70er Jahre, die Weltwirtschaftskrise nach 1978 und die dazu parallele gesellschaftliche Tendenzwende, auf deren Hintergrund zum einen alternative „grüne“ Wertorientierungen und Lebensauffassungen gesellschaftlich relevant wurden, zum anderen – politisch durchschlagskräftiger – neokonservative Gedanken vordrangen und eine konservativ geführte Regierung installiert wurde, haben insgesamt gesehen die Position der Gewerkschaften geschwächt. Die Situation stellte die gewerkschaftliche Bildungsarbeit vor neue Aufgaben und Probleme, die von dieser – nicht selten nur zögernd – als Herausforderungen aufgegriffen wurden.

Die gewerkschaftliche Funktionsträgerschulung blieb zunächst bei den seit den 60er Jahren entwickelten Konzepten. Allerdings mußten diese längerfristig zu Problemen führen, da die „neue Unübersichtlichkeit“ der politisch-gesellschaftlichen Auseinandersetzung sich nicht mehr ohne weiteres in einfache dualistische politökonomische Schemata pressen ließ¹²³.

Während die gewerkschaftliche Bildungsarbeit im engeren Sinne, die Funktionärsschulung, teilweise durch Stagnation und eine defensive Grundhaltung geprägt war, begann man teilweise im gewerkschaftlichen Rahmen bzw. in ihrem Umfeld, sich neuen Themen zuzuwenden und eine politische Bildungsarbeit auf der Basis der Bildungsurlaubsgesetzgebung verschiedener Bundesländer zu entwickeln. An verschiedenen Stellen, u. a. in der gewerkschaftlichen Jugendarbeit, wurde – angesichts veränderter Einstellungsmuster Jugendlicher und junger Erwachsener – nach neuen Wegen gesucht¹²⁴.

Weitergeführt wurde die teilweise vertraglich festgeschriebene Kooperation zwischen Gewerkschaften und Wissenschaften. Zwar erwies sich die Hinwendung vieler Intellektueller zu den Gewerkschaften als eine Modeerscheinung der 70er Jahre, doch wurde die Zusammenarbeit in den 80er Jahren vielfach auf einer institutionalisierten Basis, z. B. durch das Forschungsinstitut für Arbeiterbildung in Recklinghausen, das 1980 gegründet wurde, ausgebaut und fand in einer Vielzahl von Projekten ihren Niederschlag¹²⁵.

Neue ökonomisch-technologische und gesellschaftliche Herausforderungen

Aufgrund der mikroelektronischen und anderer technischer Innovationen trat die Frage der Qualifikation der Arbeitnehmer und ihrer Interessenvertreter in den Vordergrund. Diskutiert wurde über die Frage: Wie können die Arbeitnehmer befähigt werden, bei der Einführung neuer Technologien mitzuwirken und nicht nur als Objekte des technisch-ökonomischen Prozesses zu fungieren? Es ging um die Erhöhung der Gestaltungskompetenz der Arbeitnehmer¹²⁶.

Verknüpft mit der Bewältigung neuer Technologien war die Frage der – von den Soziologen Kern und Schumann thematisierten – „neuen Produktionskonzepte“, auf die die Gewerkschaften sich und die Betriebsräte einstellen mußten¹²⁷. In der Logik der Diskussion über neue Technologien und Produktionskonzepte lag die Erörterung des Problems, ob die Trennung beruflicher und politischer Weiterbildung nicht überwunden werden und ob nicht die Funktionärsbildung auch Technik- und Arbeitsprozeßwissen enthalten müsse. Über die genannten Fragen wurde auf zahlreichen Tagungen und Kongressen gehandelt, doch kam es noch nicht zu einer generellen Reform der Bildungskonzepte.

Ein weiteres neues – allerdings traditioneller Gewerkschaftspolitik näherliegendes – Themenfeld war die Arbeitszeitfrage, die im Kontext der gewerkschaftlichen Kampagne für die 35-Stunden-Woche zu einem wichtigen Thema gewerkschaftlicher Bildungsarbeit wurde. Mit ihr verbunden war die Frage nach dem Freizeitverhalten von Arbeitnehmern und die Wiederentdeckung und Förderung gewerkschaftlicher Kulturarbeit¹²⁸. In den Blick der Gewerkschaften kamen auch die Arbeitslosen; die Gewerkschaften versuchten eine Arbeitslosenarbeit, die eine Bildungsdimension hatte, aufzuziehen – ein Vorhaben, das insgesamt gesehen freilich nur halbherzig verfolgt wurde¹²⁹. Auch die in der Gesellschaft breit diskutierten Umweltprobleme oder die Diskussionen zur Gleichberechtigung von Mann und Frau warfen Fragen für die Bildungsarbeit auf. In den Gewerkschaften begann man, sich den Themen der „neuen sozialen Bewegungen“ zu öffnen.

In den Diskursen über Gewerkschaftspolitik und gewerkschaftliche Bildungsarbeit wuchs die Einsicht, daß sich die traditionellen Arbeitnehmermilieus aufgelöst hatten und die Arbeitsverhältnisse sich wandelten, auch wenn man lange am Normalarbeitsverhältnis orientiert blieb und sich gegen Teilzeitarbeit wandte. Angesichts der wachsenden

Bedeutung des außerbetrieblichen Bereiches experimentierte man mit einer Wiederbelebung der Ortskartellarbeit und einer stadtteilbezogenen Bildungsarbeit¹³⁰.

Verbunden mit der Hinwendung zu neuen Themenfeldern, zu denen auch ein neues Interesse an der Geschichte gehörte¹³¹, war teilweise die Absicht, sich dem veränderten Stand der didaktischen Diskussion anzupassen, was ein Abgehen von starren Curricula implizierte. In Frage gestellt bzw. als Problem gesehen wurde teilweise auch die ausschließliche Orientierung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit auf die Bewußtseinsbildung; man begann, über ganzheitliche Konzepte zu diskutieren.

Insgesamt gesehen ist die gewerkschaftliche Bildungsarbeit der 80er Jahre durch ein teilweise unverbundenen Nebeneinander von bisheriger – häufig auf den Grundwiderspruch von Kapital und Arbeit fixierter – Bildungsarbeit auf der einen und der Hinwendung zu neuen Fragen auf der anderen Seite gekennzeichnet. Die 80er Jahre, für deren Historisierung es noch zu früh ist, erscheinen von heute her als Übergangsperiode zur Krise der Gegenwart.

Der Bildungsurlaub als neue Chance politischer Erwachsenenbildung von Arbeitnehmern

In den 80er Jahren verstärkte sich der Trend zu einer politischen Erwachsenenbildungsarbeit, für die die Bildungsurlaubsgesetzgebung neue Voraussetzungen bot¹³².

Wesentlich verbessert wurden die Rahmenbedingungen gewerkschaftlicher Bildungsarbeit durch das Betriebsverfassungsgesetz von 1972, das Betriebsräten fortan die Möglichkeit bot, an Schulungs- und Bildungsveranstaltungen teilzunehmen, die Kenntnisse für die Betriebsratsarbeit vermitteln oder in einem weiteren Sinne der Betriebsratsarbeit dienlich sind. Erhebliche Hoffnungen haben die Gewerkschaften auch auf die Einführung des Bildungsurlaubs gesetzt, wobei es den Gewerkschaften um berufliche wie politische Weiterbildung ging. Er schien in besonderer Weise geeignet, auch bildungsferneren Schichten die Teilnahme an Bildungsveranstaltungen zu erleichtern.

Tatsächlich sind seit den 70er Jahren Bildungsurlaubsgesetze in verschiedenen Ländern verabschiedet worden, so 1985 in Nordrhein-Westfalen. Die Erwartungen der Gewerkschaften sind nicht voll auf-

gegangen. So haben die Arbeitgeber, die die Arbeitnehmer freizustellen haben, versucht, potentielle Teilnehmer zu hindern, an Bildungsveranstaltungen der Gewerkschaften teilzunehmen; juristische Auseinandersetzungen waren die Folge. Auch konkurrieren andere Anbieter mit den Gewerkschaften. Gezeigt hat sich schließlich, daß nur ein Teil der Arbeitnehmer – und zwar der eher besser ausgebildete – das Recht auf Bildungsurlaub wahrgenommen hat und wahrnimmt¹³³.

Dennoch haben die Bildungsurlaubsgesetze zweifellos den Gewerkschaften geholfen, teils die bisherige Bildungsarbeit abzustützen, teils sie zu transzendieren bzw. auszuweiten. Wie das Beispiel NRW zeigt, ist eine von den Gewerkschaften getragene politische Erwachsenenbildung für Arbeitnehmer durchaus möglich und erfolgreich¹³⁴. Die Arbeit der Bildungsvereinigung „Arbeit und Leben“ läßt den gleichen Tatbestand erkennen.

Was die inhaltlichen Konzepte angeht, so standen sie teilweise zunächst unter dem Einfluß der Debatte über die gewerkschaftliche Bildungsarbeit, die freilich zunehmend an Bedeutung verlor. Mit den DGB-Schwerpunkthemen, die für die vielfältige dezentrale Bildungsarbeit konzipiert waren, blieb man zwar überwiegend bei organisationspolitisch als wichtig betrachteten Themen. Zugleich jedoch wurden neue aus der Gesellschaft kommende Themen und Arbeitsformen aufgegriffen. Zu nennen sind etwa die auch im gewerkschaftlichen Bereich (und Umfeld) entstehenden Geschichtsarbeitsgruppen, die durch die Geschichtswerkstättenbewegung und die Geschichtsarbeit der SPD mit angeregt waren und theoretisch auf der Adaptierung des „Grabe-wo-Du-stehst-Konzept“ des Schweden Sven Lindquist basierten¹³⁵. Generell kam es zu einer Öffnung zu neuen Themen und Problemen, vornehmlich der neuen sozialen Bewegungen, z. B. zur Geschlechterfrage und zur Friedensfrage¹³⁶.

Insgesamt ist zu konstatieren, daß seit den 70er Jahren sich ein eigener Bereich allgemeiner politischer Erwachsenenbildung herausgebildet hat, der mit der übrigen Erwachsenenbildung und ihren Trends verbunden ist, jedoch sich von dieser u. a. durch eine stärkere Berücksichtigung von Arbeitnehmerthemen unterscheidet.

VIII Zur Bildungsarbeit der Gewerkschaften heute

Als ein knappes Fazit der Entwicklung in Weimar und Bonn in vergleichender Perspektive läßt sich sagen:

Insgesamt gesehen sind in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit zwischen der Weimarer Zeit und der alten Bundesrepublik Ähnlichkeiten unmittelbar erkennbar

- in der Organisationsstruktur,
- in der lange vorherrschenden Dominanz der Funktionärsbildung,
- in der teilweisen Kooperation mit dem Staat (in der Fachbildung),
- in dem in verschiedenen Anläufen unternommenen Versuch, für die jeweilige Praxis zu qualifizieren, was eine Anpassung an die jeweilige ökonomisch-gesellschaftlich-politische Realität implizierte.

Zugleich jedoch mußte sich der politisch-gesellschaftliche Wandel auf die gewerkschaftliche Bildungsarbeit auswirken:

1. Die in der Weimarer Zeit einsetzende Abkoppelung von der parteipolitischen Bildungsarbeit wurde in der Nachkriegszeit konsequent vollzogen; die Wiedergründung der Gewerkschaften als Einheitsgewerkschaften trug dazu ebenso bei wie die Entwicklung der SPD zur Volkspartei.
2. Die Verknüpfung mit sozialistischen und marxistischen Ansätzen hat sich – abgesehen von den späten 60er und frühen 70er Jahren, in denen es zu einer neomarxistischen Renaissance kam – gelockert. Gewerkschaftliche Bildungsarbeit hatte und hat sich zunehmend mit der Tatsache auseinanderzusetzen, daß sie nicht mehr auf einem proletarischen Milieu und gleichen Erfahrungen aufbauen konnte.
3. Mit „Arbeit und Leben“ verbesserte sich die Kooperation mit den Volkshochschulen. Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit hat sich teilweise zur politischen Erwachsenenbildung gewandelt und hat mit dieser häufig Themen und Formen gemeinsam.
4. Langfristig ist die Subjektivität der Arbeitnehmer stärker berücksichtigt worden. Zwar war auch in der Nachkriegsentwicklung vielfach in der Praxis ein gleichsam autoritäres Lehrer-Schüler-Verhältnis dominant, doch wuchs die Einsicht, daß es galt, die Erfahrungen der Teilnehmer gewerkschaftlicher Bildungsarbeit bzw. der Erwachsenenbildungsarbeit der Gewerkschaften ernstzunehmen, eine stärkere Subjektorientierung der Teilnehmer zu ermöglichen und daran auch die Themen der Bildungsarbeit auszurichten. Die Autorität einer wissenden Elite erodierte zunehmend.

Gewiß spielt die Bildungsarbeit der Gewerkschaften im Rahmen der Erwachsenenbildung eine Sonderrolle. Wie kein anderer Träger greift sie Themen der Arbeitswelt auf oder behandelt Fragen, die die Arbeitswelt und die Arbeitnehmer betreffen. Die Kombination von spezifischen Zielsetzungen, dem Aufgreifen bestimmter Themen und der Orientierung auf eine – wenn auch sehr große und uneinheitliche – Adressaten-Gruppe (bzw. auf Adressaten-Gruppen) gibt der Bildungsarbeit der Gewerkschaften auch heute noch ein von der übrigen Erwachsenenbildung abweichendes Profil, das es begründet erscheinen läßt, von einer besonderen „Arbeiterbildung“ zu sprechen. Zugleich jedoch ist festzustellen, daß es vielfältige Verbindungen und Kooperationen zwischen der gewerkschaftlichen und der „freien“ Erwachsenenbildung, aber selbstverständlich auch Konkurrenz gibt. Doch von einer hermetischen Trennung kann heute keine Rede mehr sein.

In der Frage der Methoden gibt es viele Gemeinsamkeiten. So ist etwa die Teilnehmerorientierung unstrittig, auch die Einsicht in die Notwendigkeit der Differenzierung der Angebote als Konsequenz der Subjektorientierung¹³⁷. Methodische Innovationen – wie z. B. jüngst die Entwicklung des biographischen Ansatzes¹³⁸ – finden Beachtung in der gesamten Erwachsenenbildung ebenso wie in der Bildungsarbeit der Gewerkschaften – wenn auch gesagt werden muß, daß sich die Kommunikation zwischen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit und der Bildungsarbeit der Volkshochschulen, der Konfessionen und der parteinahen Stiftungen noch verbessern ließe.

Teilweise haben beide auch mit den gleichen oder ähnlichen Problemen zu kämpfen, etwa mit dem enormen Gewicht der Medien und Freizeitindustrien. Auch verbindet sie gemeinsame Verantwortung: Erwachsenenbildung der Gewerkschaften wie die der Kirchen und der Volkshochschulen hat der Entfremdung durch Komplexitätserfahrung in den modernen Gesellschaften entgegenzuwirken und selbstbestimmtes Handeln breiter Schichten zu ermöglichen; sie alle tragen Verantwortung für die zivile Gesellschaft und für die Demokratie.

Anmerkungen

- ¹ Wir klammern hier die Entwicklung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit in der – in vieler Hinsicht eben doch sehr unterschiedlichen – DDR bewußt aus.
- ² Zur Frage der Kontinuität vgl. Werner Conze und M. Rainer Lepsius (Hrsg.): Sozialgeschichte der Bundesrepublik. Beiträge zum Kontinuitätsproblem. Stuttgart 1983; Jürgen Kocka: 1945: Neubeginn oder Restauration? In: Carola Stern/Heinrich August Winkler (Hrsg.): Wendepunkte deutscher Geschichte 1848–1945. Frankfurt/M. 1979, S. 141–168.
- ³ Fritz René Allemann: Bonn ist nicht Weimar. Köln/Berlin 1956.
- ⁴ Zum Forschungsstand über die Gewerkschaftsgeschichte vgl. die knappen zusammenfassenden Darstellungen: Klaus Schönhoven: Die deutschen Gewerkschaften. Frankfurt/M. 1987; Michael Schneider: Kleine Geschichte der Gewerkschaften. Ihre Entwicklung in Deutschland von den Anfängen bis heute. Bonn 1989.
- ⁵ Zum Konzept der Gesellschaftsgeschichte vgl. Jürgen Kocka: Sozialgeschichte. Begriff – Entwicklung – Probleme. Göttingen 1977, S. 97 ff.; Hans-Ulrich Wehler: Sozialgeschichte und Gesellschaftsgeschichte. In: Wolfgang Schieder/Volker Sellin (Hrsg.): Sozialgeschichte in Deutschland. Entwicklung und Perspektiven im internationalen Zusammenhang. Göttingen 1986, S. 33–52.
- ⁶ Zur Gesamtentwicklung der Bildungsarbeit der Gewerkschaften vergleiche Adolf Brock: Arbeiterbildung unter den Bedingungen des Kapitalismus. 2. Aufl. Bremen 1980; Hildegard Feidel-Merz: Zur Ideologie der Arbeiterbildung. 2. Aufl. Frankfurt/M. 1972; Peter Krug: Gewerkschaften und Arbeiterbildung. Gewerkschaftliche Bildungsarbeit von ihren Anfängen bis zur Weimarer Republik. Frankfurt/M. 1980; Paul Röhrig: Geschichte der Arbeiterbildung. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1975, S. 246–262.
- ⁷ Vgl. Eberhard Kolb (Hrsg.): Vom Kaiserreich zur Weimarer Republik. Köln 1972.
- ⁸ Zur Geschichte der Arbeiterbewegung in der Weimarer Republik grundlegend vgl. Heinrich August Winkler: Von der Revolution zur Stabilisierung. Arbeiter und Arbeiterbewegung in der Weimarer Republik 1918 bis 1924. Bonn/Berlin 1984; Ders.: Der Schein der Normalität. Arbeiter und Arbeiterbewegung in der Weimarer Republik 1924 bis 1930. Bonn/Berlin 1985; Ders.: Der Weg in die Katastrophe. Arbeiter und Arbeiterbewegung in der Weimarer Republik 1930 bis 1933. Bonn 1987.
- ⁹ Zur gewerkschaftlichen Bildungsarbeit im Kaiserreich vgl. Peter Krug: Gewerkschaften und Arbeiterbildung. Gewerkschaftliche Bildungsarbeit von ihren Anfängen bis zur Weimarer Republik. Frankfurt/M. 1980; Josef Olbrich (Hrsg.): Arbeiterbildung nach dem Fall des Sozialistengesetzes (1890–1914). Konzeption und Praxis. Braunschweig 1982.

- ¹⁰ Vgl. Theodor Leipart/Lothar Erdmann: Die Organisation der Arbeiterbildung (1928). Wieder abgedruckt in Olbrich: Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit, S. 239–257, hier S. 246.
- ¹¹ Zur Parteischule vgl. Hanns-Albrecht Schwarz: Die Parteischule (1906–1914). In: Josef Olbrich: Arbeiterbildung nach dem Fall des Sozialistengesetzes (1890–1914), S. 189–244. Vgl. auch Karl Christ: Sozialdemokratie und Volkserziehung. Die Bedeutung des Mannheimer Parteitags der SPD im Jahre 1906 für die Entwicklung der Bildungspolitik und Pädagogik der deutschen Arbeiterbewegung vor dem Ersten Weltkrieg. Frankfurt/M. 1975.
- ¹² Siehe Krug: Gewerkschaften und Arbeiterbildung. Frankfurt/M. 1980, S. 152 ff.
- ¹³ Leipart/Erdmann: Die Organisation der Arbeiterbildung, S. 246.
- ¹⁴ Leitsätze zur gewerkschaftlichen Bildungsarbeit; in: Protokoll der Verhandlungen des achten Kongresses der Gewerkschaften Deutschlands. Abgehalten zu Dresden vom 26. Juni bis 1. Juli 1911. Berlin 1911. Wieder abgedruckt bei Krug: Gewerkschaften und Arbeiterbildung, S. 156 f.
- ¹⁵ Die von Clara Zetkin und Heinrich Schulz vorgelegten Leitsätze zur Bildungsarbeit in: Protokoll über die Verhandlungen des Parteitag der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands, abgehalten zu Mannheim v. 23. bis 29. Sept. 1906, S. 119–123, insbesondere Punkt V. Vgl. dazu: Bernd Faulenbach: Mouvement ouvrier social-démocrate et éducation populaire à l'époque Wilhelminienne. in: Georges Ueberschlag/Françoise Muller: Education populaire. Objectif d'hier et d'aujourd'hui. Lille 1987, S. 245–258.
- ¹⁶ Vgl. Gerhard A. Ritter (Hrsg.): Arbeiterkultur. Königstein/Ts. 1979.
- ¹⁷ Vgl. Bernd Faulenbach: Handwerkstraditionen und Holzarbeitergewerkschaften. In: Helga Grebing/Hans-Otto Hemmer/Gotfried Christmann (Hrsg.): Das Holzarbeiter-Buch. Köln 1993, S. 45–51, hier S. 46 ff.
- ¹⁸ Siehe Leitsätze zur gewerkschaftlichen Bildungsarbeit (Anmerkung 13)
- ¹⁹ Vgl. Hermann Duncker: Rätebildung. In: Olbrich: Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit, S. 76–80.
- ²⁰ Vgl. Leipart/Erdmann: Organisation der Arbeiterbildung (1928), S. 246 f.
- ²¹ Siehe Theodor Leipart/Lothar Erdmann: Arbeiterbildung und Volksbildung. Berlin 1928. Olbrich: Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit, S. 27 f. S. 199 ff.
- ²² So Engelbert Graf in seiner Rede auf dem Ersten Reichsbetriebsräte-Kongreß für die Metallindustrie. In: Protokoll der Verhandlungen des Ersten Reichskongresses der Betriebsräte Deutschlands. Abgehalten vom 5. und 7. Oktober 1920 zu Berlin. Erster Reichsbetriebsräte-Kongreß für die Metallindustrie. Abgehalten vom 5. bis 7. Dezember 1921 in Leipzig. Nachdrucke mit einem Anhang. Hrsg. v. Dieter Dowe. Bonn 1981, S. 120–131, hier S. 121.
- ²³ Vgl. dazu auch Jörg Wollenberg: Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit. In: Wolfgang Jüttner, Peter Krug, Jörg Wollenberg: Geschichte der Arbeiterbildung. Von den Anfängen bis zum Faschismus. Hannover o. J., S. 191–263.

- ²⁴ Siehe Klaus Schönhoven: Die Deutschen Gewerkschaften, S. 147 ff.
- ²⁵ Vgl. Olbrich: Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit, S. 239 ff.
- ²⁶ Siehe Fritz Borinski: Arbeiterbildung im Leipzig der zwanziger Jahre. In: Arbeiterbewegung. Erwachsenenbildung. Presse. Festschrift für Walter Fabian zum 75. Geburtstag. Köln/Frankfurt/M. 1977, S. 11–25; Klaus Meyer: Arbeiterbildung in der Volkshochschule. Die „Leipziger Richtung“. Ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Volksbildung 1922–1933. Stuttgart 1969. Vgl. auch Paul Hermberg/W. Seeberth: Arbeiterbildung und Volkshochschulen in der Industriestadt. Breslau 1932.
- ²⁷ Siehe Fritz Fricke: Die Berliner Gewerkschaftsschule (1926). In: Olbrich: Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit, S. 343–349.
- ²⁸ Vgl. Fritz Fricke: Zur Organisation der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit (1926). In: Olbrich: Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit, S. 258–268, hier S. 262.
- ²⁹ Ernst Fraenkel: Die Wirtschaftsschule des Deutschen Metallarbeiterverbandes in Bad Dürrenberg. In: Olbrich: Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit, S. 349–351, hier S. 349.
- ³⁰ Ebd. S. 350.
- ³¹ Siehe Leipart/Erdmann: Die Organisation der Arbeiterbildung (1928), S. 249.
- ³² Siehe Adolf Behne: Die Bundesschule des Allgemeinen Deutschen Gewerkschaftsbundes in Bernau (1928). In: Olbrich: Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit. Braunschweig 1977, S. 330–334.
- ³³ Siehe Behne: Die Bundesschule des Allgemeinen Deutschen Gewerkschaftsbundes in Bernau; Gewerkschaftliches Bildungswesen. Die Eröffnung der Bundesschule in Bernau. In: Olbrich: Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit, S. 334–343; Hermann Seelbach: Die Bundesschule Bernau im Dienste der Gewerkschaften. In: Gewerkschafts-Zeitung 42, 1932, S. 323–326.
- ³⁴ Seelbach: Die Bundesschule Bernau im Dienste der Gewerkschaften, S. 325.
- ³⁵ Hermann Seelbach: Zum zehnjährigen Bestehen der staatlichen Wirtschaftsschulen. In: Olbrich: Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit, S. 324–329; Leipart/Erdmann: Die Organisation der Arbeiterbildung (1928). Ebd. S. 254 ff.
- ³⁶ Leipart/Erdmann: Die Organisation der Arbeiterbildung, S. 254.
- ³⁷ Siehe ebd.
- ³⁸ Vgl. – auch zum folgenden – Bernd Faulenbach: Das Zusammenwirken von Hochschulen und Arbeiterbewegung in der Entwicklung arbeiterbildender Akademien. In: Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur 11, 1993, S. 77–96, hier S. 82 ff.
- ³⁹ Norbert Reichling: Akademische Arbeiterbildung in der Weimarer Republik. Münster 1983, S. 149.

- ⁴⁰ Siehe ebd. S. 187.
- ⁴¹ Vgl. Otto Antrick: Die Akademie der Arbeit in der Universität Frankfurt/M. Idee, Werden, Gestalt. Darmstadt 1966, siehe insbesondere die Denkschriften der Professoren Sinzheimer und Pape, S. 93 ff.
- ⁴² Vgl. Leipart/Erdmann: Die Organisation der Arbeiterbildung, S. 252 f. Ernst Michel: Die Akademie der Arbeit (1926). In: Olbrich: Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit, S. 308–318, hier S. 317 ff.; Reichling: Akademische Arbeiterbildung in der Weimarer Republik, S. 172 ff.
- ⁴³ Leipart/Erdmann: Die Organisation der Arbeiterbildung, S. 252. – Zu den nebenamtlichen Dozenten zählten bedeutende Wissenschaftler wie Oppenheimer, Giese, de Man und Lederer, zu den hauptamtlichen Dozenten so profilierte Leute wie Eugen Rosenstock und Ernst Michel.
- ⁴⁴ Zum Begriff „akademische Arbeiterbildung“ siehe Reichling: Akademische Arbeiterbildung in der Weimarer Republik, S. 117.
- ⁴⁵ Vgl. ebd., S. 101 ff., S. 189 ff., S. 225 ff.
- ⁴⁶ Vgl. Olbrich: Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit, S. 27 ff., 199 ff.
- ⁴⁷ Siehe ebd.
- ⁴⁸ Siehe Hermann Seelbach: Die Bildungsaufgaben der Gewerkschaften unter Berücksichtigung der Breslauer Kongreßbeschlüsse (1926); ders.: Zum zehnjährigen Bestehen der staatlichen Wirtschaftsschulen (1932); Leipart/Erdmann: Die Organisation der Arbeiterbildung. In: Olbrich: Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit, S. 137 ff.; S. 374 ff.; S. 250 ff.
- ⁴⁹ Zum Konzept der Wirtschaftsdemokratie vgl. Fritz Naphthali: Wirtschaftsdemokratie – Ihr Wesen, Weg und Ziel. Frankfurt/M. 1966 (Neuausgabe); Rudolf Kuda: Das Konzept der Wirtschaftsdemokratie. In: Heinz Oskar Vetter (Hrsg.): Vom Sozialistengesetz zur Mitbestimmung. Zum 100. Geburtstag von Hans Böckler. Köln 1975, S. 253–274. Zu den Konsequenzen des Konzeptes der Wirtschaftsdemokratie für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit vgl. die bei Olbrich wiedergegebene Diskussion: Olbrich: Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit.
- ⁵⁰ Leipart/Erdmann: Die Organisation der Arbeiterbildung, S. 244.
- ⁵¹ Ebd.
- ⁵² Siehe Seelbach: Die Bildungsaufgaben der Gewerkschaften unter besonderer Berücksichtigung der Breslauer Kongreßbeschlüsse, S. 140; Jüttner/Krug/Wollenberg: Geschichte der Arbeiterbildung, S. 221 ff. Die Charakterisierung der Entwicklung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit mit den Stichworten „Spezialisierung und Integration“ bei Dieter Langewiesche: Erwachsenenbildung. In: Dieter Langewiesche und Heinz-Elmar Tenorth: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. V. 1918–1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München 1989, S. 337–370, hier S. 346.

- ⁵³ Vgl. Jochen Langkau, Hans Matthöfer, Michael Schneider (Hrsg.): SPD und Gewerkschaften. Bd. I: Zur Geschichte eines Bündnisses. Bonn 1994, S. 39 ff.
- ⁵⁴ Fricke: Zur Organisation der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit (1926), S. 258 ff., hier S. 259.
- ⁵⁵ Ebd.
- ⁵⁶ Ebd.
- ⁵⁷ Vgl. Richard Seidel: Partei und Gewerkschaften in der Bildungsarbeit (1924). In: Olbrich: Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit, S. 115–120.
- ⁵⁸ Vgl. auch Günter Scharfenberg: Theorien der Sozialdemokratie und der freien Gewerkschaften zur sozialistischen Arbeiterbildung in der Weimarer Republik. Schriften zur Bildungs- und Kulturarbeit der deutschen Arbeiterbewegung in der Weimarer Republik. Berlin 1985.
- ⁵⁹ Zur Theorie des organisierten Kapitalismus vgl. Heinrich August Winkler (Hrsg.): Organisierter Kapitalismus. Voraussetzungen und Anfänge. Göttingen 1974.
- ⁶⁰ Ernst Fraenkel: Die Wirtschaftsschule des Deutschen Metallarbeiterverbandes in Bad Dürrenberg. In: Olbrich: Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit, S. 349–351, Zitat S. 350.
- ⁶¹ Ebd. – Vgl. Oskar Negt: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. 7. Aufl. Frankfurt/M. 1975.
- ⁶² Fraenkel: Die Wirtschaftsschule des Deutschen Metallarbeiterverbandes, S. 350.
- ⁶³ Seidel: Partei und Gewerkschaften in der Bildungsarbeit, S. 119.
- ⁶⁴ Seelbach: Die Bundesschule Bernau im Dienste der Gewerkschaften, S. 325.
- ⁶⁵ Vgl. Hans Tietgens: Vorwort zu Olbrich: Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit, S. 11.
- ⁶⁶ Vgl. Olbrich: Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit. Der Gedanke klingt in den von Olbrich abgedruckten Texten immer wieder an; allerdings ist nicht zu verkennen, daß die Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit vorrangig beim Arbeiterbewußtsein ansetzte.
- ⁶⁷ Siehe z. B. Fraenkel: Die Wirtschaftsschule des Deutschen Metallarbeiterverbandes in Bad Dürrenberg, S. 350.
- ⁶⁸ Allerdings gab es auch Gegenstimmen. So warnte z. B. Engelbert Graf vor einer einfachen Übertragung akademischer Arbeitsformen (Protokoll des Reichskongresses der Betriebsräte Deutschlands [siehe Anmerkg. 22], S. 125).
- ⁶⁹ Vgl. Fritz Laack: Das Zwischenspiel freier Erwachsenenbildung. Hohenrodter Bund und Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. Bad Heilbrunn 1984. Vgl. auch Hans Tietgens (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung. Dokumente zur Erwachsenenbildung der Weimarer Republik. Göttingen 1969.

- ⁷⁰ Fraenkel: Die Wirtschaftsschule des Deutschen Metallarbeiterverbandes in Bad Dürrenberg, S. 349.
- ⁷¹ Adolf Behne: Die Bundesschule des Allgemeinen Deutschen Gewerkschaftsbundes in Bernau (1928). In: Olbrich: Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit, S. 330–334, hier 330.
- ⁷² Ebd. S. 332 f.
- ⁷³ Vgl. Detlev J. K. Peukert: Die Weimarer Republik. Krisenjahre der Klassischen Moderne. Frankfurt/M. 1987, S. 152 ff.
- ⁷⁴ Vgl. Schönhoven: Die deutschen Gewerkschaften, S. 179 ff.
- ⁷⁵ Vgl. dazu Gerhard Beier: Zur Entstehung des Führerkreises der vereinigten Gewerkschaften Ende April 1933. In: Archiv für Sozialgeschichte 15, 1975, S. 365–392.
- ⁷⁶ Vgl. dazu Bernd Faulenbach (Hrsg.): Arbeiterbildung in der Weimarer Republik und in der Nachkriegszeit. Kontinuität und Diskontinuität. Gespräche mit Fritz Borinski, Walter Fabian, Friedel Hetling, Paul Steinmetz, Hilde Reising und Kurt Riedel. Beiträge, Informationen, Kommentare. Forschungsinstitut für Arbeiterbildung. Beiheft 3. Recklinghausen 1984.
- ⁷⁷ Siehe Ulrich Borsdorf, Hans Otto Hemmer und Martin Martiny (Hrsg.): Grundlagen der Einheitsgewerkschaft. Historische Dokumente und Materialien. Köln 1977; Bernd Faulenbach: Kontinuität und Neubeginn – Zur Wiedergründung der Gewerkschaften nach dem Zweiten Weltkrieg. In: Hans-Erich Bremes/Maria Schumacher (Hrsg.): Mit der Vergangenheit in die Zukunft. Felder gewerkschaftlicher Politik seit 1945. Münster 1989, S. 23–33.
- ⁷⁸ Diskussionsbeitrag Borinski in: Faulenbach (Hrsg.): Arbeiterbildung in der Weimarer Republik und in der Nachkriegszeit, S. 52 ff.
- ⁷⁹ Siehe Lutz Niethammer: Rekonstruktion und Desintegration. Zum Verständnis der deutschen Arbeiterbewegung zwischen Krieg und Kaltem Krieg. In: Heinrich August Winkler (Hrsg.): Politische Weichenstellungen im Nachkriegsdeutschland. Göttingen 1979 S. 26–43. Vgl. auch die Ergebnisse des LUSIR-Projektes: Lutz Niethammer (Hrsg.): „Die Jahre weiß man nicht, wo man die heute hinsetzen soll“. Faschismus-Erfahrungen im Ruhrgebiet; Ders. (Hrsg.): „Hinterher merkt man, daß es richtig war, daß es schiefgegangen ist“. Nachkriegserfahrungen im Ruhrgebiet. Berlin/Bonn 1983.
- ⁸⁰ Vgl. Franz Thennert: Die Bildungsarbeit der deutschen Gewerkschaften (1948). In: Josef Olbrich/Hanns-Albrecht Schwarz: Politik und Bildung: Arbeiterbildung nach 1945. Frankfurt/M./Bern/New York/Paris 1991, S. 290–294.
- ⁸¹ Vgl. dazu Olbrich/Schwarz: Politik und Bildung: Arbeiterbildung nach 1945; Gerhard Wuthe: Gewerkschaften und politische Bildung. Hannover 1962.
- ⁸² Fritz Fricke: Das gewerkschaftliche Bildungswesen seit 1945 (1950). In: Olbrich/Schwarz: Politik und Bildung: Arbeiterbildung nach 1945, S. 295–304.

- ⁸³ Vgl. Wuthe: Gewerkschaften und politische Bildung, S. 149 ff.
- ⁸⁴ Siehe Antrick: Die Akademie der Arbeit in der Universität Frankfurt/M., S. 47 ff. Faulenbach: Das Zusammenwirken von Hochschulen und Arbeiterbildung in der Entwicklung arbeiterbildender Akademien, S. 89 ff.
- ⁸⁵ Antrick: Die Akademie der Arbeit in der Universität Frankfurt/M., S. 68.
- ⁸⁶ Vgl. Faulenbach: Das Zusammenwirken von Hochschulen und Arbeiterbewegung in der Entwicklung der arbeiterbildenden Akademien, S. 92 ff.
- ⁸⁷ Vgl. auch Otto Neuloh: Soziale Bildung als Folge der sozialen Bewegung. In: Olbrich/Schwarz: Politik und Bildung: Arbeiterbildung nach 1945, S. 115–122, insbes. S. 121. Neuloh wollte freilich eine enge Funktionärsbildung überwinden.
- ⁸⁸ Vgl. Faulenbach: Das Zusammenwirken von Hochschulen und Arbeiterbewegung in der Entwicklung arbeiterbildender Akademien, S. 93 f.
- ⁸⁹ Geschäftsbericht DGB der britischen Zone, zitiert nach Wuthe: Gewerkschaften und politische Bildung, S. 160.
- ⁹⁰ Vgl. dazu Wolfgang-Schulenberg-Institut für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung an der Universität Oldenburg: Arbeit und Leben Niedersachsen. Geschichte und Standort. Oldenburg 1988; Bildungsvereinigung Arbeit und Leben Niedersachsen e. V.: Arbeiterbildung nach 1945: Das Beispiel Arbeit und Leben Niedersachsen. Hannover 1989.
- ⁹¹ Peter Michels: Rückblick auf über 25 Jahre „Arbeit und Leben“. Landesarbeitsgemeinschaft DGB-VHS Nordrhein-Westfalen e. V., Geschäftsbericht 1972–1976, S. 7; vgl. Wuthe: Gewerkschaften und politische Bildung, S. 163 f.
- ⁹² Zum Konzept der mitbürgerlichen Erziehung siehe Fritz Borinski: Politische Pädagogik und Erwachsenenbildung (1954) In: Olbrich/Schwarz: Politik und Bildung: Arbeiterbildung nach 1945, S. 175–187; Ders.: Der Weg zum Mitbürger. Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland. Düsseldorf 1954.
- ⁹³ Siehe Borinskis Diskussionsbeitrag in: Faulenbach (Hrsg.): Arbeiterbildung in der Weimarer Republik und in der Nachkriegszeit, S. 53 f.
- ⁹⁴ Wolfgang Wulf: Organisationsgeschichte von Arbeit und Leben Niedersachsen. In: Bildungsvereinigung Arbeit und Leben Niedersachsen e. V.: Arbeiterbildung nach 1945, S. 12–81, hier S. 44.
- ⁹⁵ Ebd. S. 48 ff.
- ⁹⁶ Vgl. dazu Langkau/Matthöfer/Schneider (Hrsg.): SPD und Gewerkschaften. Bd. I, S. 51 ff.
- ⁹⁷ Vgl. Wuthe: Gewerkschaften und politische Bildung, S. 136
- ⁹⁸ Vgl. Bernd Faulenbach: Montanindustrielle Struktur und politische Kultur im Ruhrgebiet – Zur neueren Diskussion. In: Jahrbuch Arbeit und Technik in Nordrhein-Westfalen 1987, S. 411–422, hier S. 418 f.

- ⁹⁹ DGB-Geschäftsbericht 1956–1958, zitiert nach: Heinz Eckert: Geschichte der gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung. In: Franz Pöggeler (Hrsg.): Geschichte der Erwachsenenbildung. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1975, S. 274 f.
- ¹⁰⁰ Vgl. Wuthe: Gewerkschaften und politische Bildung, S. 48 f.
- ¹⁰¹ Ebd.
- ¹⁰² Hinrich Oetjen: APO, Gewerkschaften und Intellektuelle. In: Bremes/Schumacher: Mit der Vergangenheit in die Zukunft, S. 51–66, hier S. 58 f.
- ¹⁰³ Ebd.
- ¹⁰⁴ Siehe die Diskussionsbeiträge von Friedel Hetling in: Faulenbach (Hrsg.): Arbeiterbildung in der Weimarer Republik und in der Nachkriegszeit, S. 69 f, 79 f.
- ¹⁰⁵ Oetjen: APO, Gewerkschaften und Intellektuelle, S. 94.
- ¹⁰⁶ Vgl. Josef Mooser: Arbeiterleben in Deutschland 1900–1970. Frankfurt/M. 1984, S. 224 ff.
- ¹⁰⁷ Vgl. auch Hartmut Meyer-Wolters: Arbeiterbildung – Aufgabe der freien Erwachsenenbildung. Paderborn/München/Wien/Zürich 1983, S. 59 ff.
- ¹⁰⁸ Vgl. Hermann Rudolph: Die Zeit vergessener Anfänge: Die sechziger Jahre. In: Werner Weidenfeld (Hrsg.): Politische Kultur und deutsche Frage. Köln 1989, S. 59–72; Bernd Faulenbach: Emanzipation von der deutschen Tradition? Geschichtsbewußtsein in den sechziger Jahren. Ebd. S. 73–92.
- ¹⁰⁹ Eberhard Schmidt: Die verhinderte Neuordnung. Frankfurt/Köln 1970.
- ¹¹⁰ Vgl. Peter Steinbach: Nationalsozialistische Gewaltverbrechen: Die Diskussion in der deutschen Öffentlichkeit nach 1945. Berlin 1981, S. 38 ff.; Faulenbach: Emanzipation von der deutschen Tradition?
- ¹¹¹ Vgl. Oetjen: APO, Gewerkschaften und Intellektuelle.
- ¹¹² Vgl. Adolf Brock: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. In: Adolf Brock, Hans Dieter Müller, Oskar Negt (Hrsg.): Arbeiterbildung. Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen in Theorie, Kritik und Praxis. Hamburg 1978, S. 25–42.
- ¹¹³ Oetjen: APO, Gewerkschaften und Intellektuelle, S. 59.
- ¹¹⁴ Oskar Negt: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. Frankfurt/M., 6. Aufl. 1971.
- ¹¹⁵ Oetjen: APO, Gewerkschaften und Intellektuelle, S. 59.
- ¹¹⁶ Vgl. Bernd Faulenbach: Geschichte in der Arbeiterbildung. In: Forschungsinstitut für Arbeiterbildung: Beiträge, Informationen, Kommentare 1, 1982, S. 11–27, hier S. 20 f.
- ¹¹⁷ Thesen zur Bildungsarbeit der IGM. In: Der Gewerkschafter 20, 1972, S. 425 – Vgl. Kurt Johansson: 15 Jahre gewerkschaftliche Bildungsarbeit in der IG Metall. In: Forschungsinstitut für Arbeiterbildung: Beiträge, Informationen, Kommentare 6, 1987, S. 5–25.

- ¹¹⁸ Siehe Seminar für Funktionsträger 37, Abs. 7 BetrVG Bildungsurlaub Leit-faden. Überarbeitete Fassung März 1980. – Vgl. Kurt Johansson: Interessenvertretung im Lernprozeß. Das „Sprockhöveler Modellseminar“. Möglichkeiten und Grenzen konzeptioneller Planung von Lernprozessen in der gewerk-schaftlichen Bildungsarbeit. Köln 1990.
- ¹¹⁹ Zur Kritik vgl. Christoph Weischer: Orientierung im Feld der industriellen Be-ziehungen als Problem der gewerkschaftlichen Bildung. In: Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur 12, 1994, S. 81–100.
- ¹²⁰ Vgl. Helmut Brammerts u.a.: Lernen in der Gewerkschaft. Beiträge aus dem DGB-Projekt „Mitbestimmung und politische Bildung“. Frankfurt/M. 1976.
- ¹²¹ Vgl. Brock/Müller/Negt (Hrsg.): Arbeiterbildung.
- ¹²² Vgl. dazu Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur 12, 1994.
- ¹²³ Jürgen Habermas: Die neue Unübersichtlichkeit. Kleine Politische Schriften V. Frankfurt/M. 1985, S. 59 ff., S. 141 ff.
- ¹²⁴ Haus der Gewerkschaftsjugend (Hrsg.): Die Wüste blüht. Neue Formen gewerkschaftlicher Jugendarbeit. Frankfurt/M. 1982.
- ¹²⁵ Vgl. Forschungsinstitut für Arbeiterbildung: Entstehung, Forschungsschwer-punkte und institutionelle Strukturen des Forschungsinstitutes für Arbeiter-bildung e. V. In: Beiträge, Informationen, Kommentare, Sonderheft 1983.
- ¹²⁶ Siehe Bernd Faulenbach: Arbeiterbildung zwischen Traditionalismus und Technizismus – Zur Frage eines zeitgemäßen Konzeptes. In: Forschungsinstitut für Arbeiterbildung: Beiträge, Informationen, Kommentare 6, 1987, S. 26–41.
- ¹²⁷ Vgl. Horst Kern und Michael Schumann: Das Ende der Arbeitsteilung? Ratio-nalisierung in der industriellen Produktion: Bestandsaufnahme, Trendbestim-mung. München 1984.
- ¹²⁸ Siehe Oskar Negt: Lebendige Arbeit, enteignete Zeit. Politische und kulturelle Dimensionen des Kampfes um die Arbeitszeit. Frankfurt/M./New York 1984.
- ¹²⁹ Vgl. Karin Derichs-Kunstmann: Gewerkschaftliche Arbeitslosenarbeit. Ein Modellprojekt. In: Forschungsinstitut für Arbeiterbildung: Beiträge, Informa-tionen, Kommentare 4, 1984, S. 1–23. Birgit Dransfeld: Arbeitslosigkeit als Herausforderung für die Bildungsarbeit. Ebd. S. 65–72; Viola Denecke: „Ar-beitslose haben keinen Platz im gewerkschaftlichen Alltag“. Eine Untersuchung über die Schwierigkeiten der Arbeitslosenarbeit im DGB. In: Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur 10, 1992 S. 190–200.
- ¹³⁰ Vgl. Oskar Negt: Freizeit als Emanzipations- und Orientierungszeit. Plädoyer für eine neues kulturelles Selbstverständnis der Gewerkschaften. In: Gewerkschaftliche Monatshefte 1985, H. 1.
- ¹³¹ Siehe Faulenbach: Geschichte in der Arbeiterbildung (Anmerkung 116).
- ¹³² Vgl. Günther R. Degen: Bildungsurlaub. Landesinstitut für Curriculument-wicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung NRW 1980, Wb-Entwick-lung 5.

- ¹³³ Siehe ebd. S. 53 ff.
- ¹³⁴ Siehe Johannes Weinberg: Bildungspolitik und politische Bildungsarbeit der Gewerkschaften. In: Bremes/Schumacher: Mit der Vergangenheit in die Zukunft, S. 69–89, hier S. 84 ff.; Johannes Weinberg/Hanns Wienold u. a.: Politische Erwachsenenbildung der Gewerkschaften in Nordrhein-Westfalen 1976–80. Forschungsberichte des Landes NRW. Opladen 1983.
- ¹³⁵ Siehe Sven Lindquist: Grabe, wo Du stehst! – wie man Arbeit erkundet. Aus dem Schwedischen übersetzt von Manfred Dammeyer. 1988. Manfred Scharer: Macht Geschichte von unten. Handbuch für gewerkschaftliche Geschichte vor Ort. Köln 1988; Geschichtsrundbrief. Neue Folge 1989 ff.; Gerhard Paul/Bernhard Schoßig (Hrsg.): Die andere Geschichte. Köln 1986; Bernd Faulenbach: Rationalisierung als Arbeitnehmerefahrung. Zu einem betriebsgeschichtlichen Projekt in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. In: Geschichtsdidaktik 10, 1985, S. 419–426.
- ¹³⁶ Vgl. Karin Derichs-Kunstmann: Gewerkschaftsfrauen in den 80er Jahren. Vom Ende der Bescheidenheit!? In: Frauenforschung in der ArbeitnehmerInnenorientierten Forschung – Anstöße zu einer längst fälligen Debatte. In: Forschungsinstitut für Arbeiterbildung: Beiträge, Informationen, Kommentare 9, 1990, S. 145–168; Dies.: Frauenemanzipation und Arbeiterbildung. Thesen. In: Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur 10, 1992, S. 160–162.
- ¹³⁷ Forschungsinstitut für Arbeiterbildung: Thesen zu einer Neubestimmung der Arbeiterbildung in den 90er Jahren, insbes. S. 263 ff.
- ¹³⁸ Vgl. Jahrbuch Arbeit Bildung Kultur 10, 1992, das um den Schwerpunkt Biographie und Arbeiterbildung kreist.

Andreas Seiverth

Dem Individuum verpflichtet

Zur Konstitutionsproblematik Evangelischer Erwachsenenbildung

Die Jahre 1918/1919 als säkularer Bruch im Verhältnis Kirche – Staat – Gesellschaft und das Selbstverständnis der „freien“ Erwachsenenbildung

Die Jahre 1918 und 1919 markieren einen für die evangelische Kirche säkularen Bruch in ihrer Geschichte. Die fast vierhundertjährige Geschichte der Einheit von Thron und Altar kam für die evangelische Kirche mit dem für sie unerwarteten Sturz der Monarchie und der Flucht des Summus Episcopus ins holländische Exil zu einem abrupten Ende. Das Verhältnis von evangelischer Kirche und monarchistischem Staat bis 1918 wird durch eine Predigt sehr plastisch charakterisiert, mit der am 4. August 1914 die Reichstagsitzung im Berliner Dom eröffnet worden war: „Im Hinblick zu dem Staat, der uns erzogen, zu dem Vaterland, in dem die Wurzeln unserer Kraft liegen, wissen wir, wir ziehen in den Kampf für unsere Kultur gegen die Unkultur, für die deutsche Gesittung wider die Barbarei, für die freie deutsche an Gott gebundene Persönlichkeit wider die Instinkte der ungeordneten Masse ... und Gott wird mit unseren gerechten Waffen sein! Denn mit der deutschen Gesittung hängt auf das engste zusammen deutscher Glaube und deutsche Frömmigkeit“ (Scholder 1977, S. 7). Der rechtlichen Identität von fürstlichem Landesherrn und Landesbischof in den evangelischen Territorien korrespondierte eine weitreichende Gleichsetzung von deutscher mit protestantischer Kultur. Gerade in den Augusttagen 1914 ist diese Identität im nationalen Kriegsenthusiasmus beschworen worden, und sie gab den nach Westen und nach Osten weitgesteckten Kriegszielen des Deutschen Reiches eine unsägliche, religiös-geschichtstheologisch begründete und gegen westliche, demokratische Ideen gerichtete Legitimation. Thomas Manns im Ersten Weltkrieg geschriebene „Betrachtungen eines Unpolitischen“ begründen, indem sie Deutschland und Protestantismus identifizieren, zugleich den Gegensatz eines Begriffspaars, der in der Weimarer Republik auch in den Diskussionen über Gründe, Aufgaben und Ziele der „Volksbildung“ und Erwachsenenbildung die Denkwege markierte:

„Kultur und Zivilisation“, „Gemeinschaft und Gesellschaft“. Die kranken machtpolitischen und wirtschaftlichen Interessen dieses Krieges verdampften auch bei ihm in national-religiöser Rhetorik: „Umfassendste Einhelligkeit also, meine ich, bestand vom ersten Augenblick an darüber, daß die geistigen Wurzeln dieses Krieges, welcher mit allem möglichen Recht ‚der deutsche Krieg‘ heißt, in dem eingeborenen und historischen ‚Protestantentum‘ Deutschlands liegen; daß dieser Krieg einen neuen Ausbruch, den großartigsten vielleicht, den letzten, wie einige glauben, des uralten deutschen Kampfes gegen den Geist des Westens sowie des Kampfes der römischen Welt gegen das eigensinnige Deutschland bedeutet“ (zit. nach Scholder 1977, S. 7).

Dieses allgemein-kirchliche Bewußtsein, mit dem Krieg eine kulturelle und religiöse Sendung zu erfüllen, erlebte die Niederlage und die revolutionäre Umwälzung der Staatsform als metaphysisches Desaster und unbegreifliches, ungerechtes Strafgericht Gottes, als „Triumph der Lüge und einen Erfolg der Gemeinheit“, wie es im kirchlichen Jahrbuch im Sommer 1919 nach der Unterzeichnung des Friedensvertrags hieß (vgl. ebd., S. 8). Ein Jahr nach der Revolution und nach der Verkündigung der Weimarer Reichsverfassung, die den Status der Kirchen als öffentlich-rechtliche Körperschaft verfassungsrechtlich sanktionierte, wurde auf dem Evangelischen Kirchentag in Dresden zwar pathetisch, aber gewiß in großer Überzeugung geklagt: „Die Herrlichkeit des deutschen Kaiserreichs, der Traum unserer Väter, der Stolz jedes Deutschen ist dahin. Mit ihr der hohe Träger der deutschen Macht, der Herrscher und das Herrscherhaus, das wir als Bannerträger deutscher Größe so innig liebten und verehrten ... Das deutsche Volk, durch unabsehbare Opfer an Gut und Blut, durch vieljähriges Hungerleiden in eine Umwälzung und in eine vielfach anscheinend unabsehbare Verworrenheit aller öffentlichen Verhältnisse hineingestürzt, liegt gebrochen am Boden und blutet noch immer aus tausend Wunden ... In den evangelischen Kirchen unseres Vaterlandes bestanden seit den Tagen der Reformation die engsten Zusammenhänge mit den öffentlichen Gewalten des Staates. Wir können nicht anders als hier feierlich zu bezeugen, welcher reiche Segen von den bisherigen engen Zusammenhängen von Staat und Kirche auf beiden – auf den Staat und die Kirche – und durch beide auf Volk und Vaterland ausgegangen ist. Und wir können weiter nicht anders, als in tiefem Schmerz feierlich bezeugen, wie die Kirchen unseres Vaterlandes ihren fürstlichen Schirmherren, mit ihren Geschlechtern vielfach durch eine vielhun-

dertjährige Geschichte verwachsen, tiefen Dank schulden, und wie dieser tiefempfundene Dank im evangelischen Volk unvergesslich fortleben wird“ (zit. nach Ahlheim 1982, S. 36f.).

„Man übertreibt gewiß nicht“, schreibt Klaus Scholder, „wenn man feststellt, daß die ungehörte Frage nach dem geistigen Sinn der Niederlage zum Schicksal der Republik wurde. Nicht zuletzt deshalb, weil die Republik als Antwort auf diese Frage unbefriedigend war und blieb, vermochte sich die radikale Alternative zu ihr schließlich durchzusetzen“ (S. 8). Eine Antwort zu geben auf die „Frage nach dem geistigen Sinn“ nicht nur der Niederlage, sondern des Zusammenbruchs kultureller Ordnungen, politischer Gewißheiten und geschichtlicher Deutungssysteme, und dies verbunden mit der Bewältigung der materiellen Kriegsfolgen, wurde zu einer Grundintention auch und besonders der Erwachsenenbildung. Ihr wurden Funktionen zugeschrieben – vielleicht ist es angemessen zu sagen, zugemutet –, die die kompromittierten Kirchen – katholische und evangelische Kirchen waren es nach ihrem Hurrapatriotismus und bis zuletzt gepredigten Durchhaltewillen und Siegeshoffnungen gleichermaßen – nicht erfüllen konnten: die Wiederherstellung und Begründung geistiger Ordnungen und „neuer Volksgemeinschaft“. Die von Hans Tietgens unter dem Titel „Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung“ gesammelten und kommentierten Texte und die von Hanspeter Mattmüller in seinem Buch „Der Begriff der geistigen Krise in der Erwachsenenbildung“ untersuchten Veröffentlichungen führender Volks-/Erwachsenenbildner und -bildnerinnen aus den zwanziger Jahren dokumentieren eine „Selbstbeauftragung“ der Erwachsenenbildung, die zwischen Aufbau und Rettung der durch „Zivilisation“, „Massengesellschaft“ und schließlich durch Krieg, Niederlage und Revolution zerstörten Volks- oder Lebensgemeinschaft schwankt. Diese aus einem bestimmten historischen Augenblick heraus konstruierte „Selbstbeauftragung“ und Aufgabenbestimmung der Volksbildung hat eine durchaus eindrucksvolle Formulierung in einem Rückblick von Herman Nohl auf die Anfangsjahre nach 1918 gefunden: „Die Not unseres Volkes war da, alle Quellen der Kraft waren uns genommen, wie Fichte das einmal in seinen Reden ausdrückt, Glück, Macht, Recht – es blieb nur die Erziehung; und nun kam dazu die Revolution mit ihren Gegensätzen. Da erschien die Volkshochschule als das neue Organ der Erhebung. Man hat später von einem ‚Volkshochschulrummel‘ gesprochen und sich lustig gemacht über den Eifer, der damals in allen großen und kleinen

Städten ans Gründen ging – aber es war doch nur das leidenschaftliche Verantwortungsgefühl der aus dem Krieg heimkehrenden geistigen Menschen, die dort das Volk neu sehen gelernt hatten und nun bei diesem Zusammenbruch aller Ideale in solcher geistigen Sammlung des Volkes den letzten festen Grund einer neuen Zukunft sahen. Die Volkshochschule erschien als das unbefleckte und von allen Gegensätzen und Vergangenheiten der Zeit nicht belastete Instrument, das ihre Not an der Wurzel zu fassen vermochte. Auch hier hatten die Männer, die damals ihre Arbeit begannen, kein Programm, die Tat war leichter als die Formel, und aus einem klaren Gefühl heraus konnte man nein und ja sagen. Aber wie nun dieser einheitliche Wille, so unmittelbar aus der Not der Zeit herausbrechend, sich auszusprechen versuchte, kamen die verschiedensten Ziele zutage. Jede lebendige pädagogische Konzentration hat als ein Organ des Lebens eine solche Mehrseitigkeit in sich, von der niemand sagen kann, welches denn nun ihr eigenster Mittelpunkt sei. Aber nun drohte dieser mehrseitige Gehalt der Bewegung der alten Zersplitterung unseres Volks zu verfallen, die sie gerade hatte überwinden wollen. Der Vorgang war genau derselbe wie in der Jugendbewegung. In dieser Gefahr fand sich dann aber auch die erste und entscheidende Einsicht: die Volkshochschule ist ein Organ der Pädagogik und hat ihren autonomen Sinn in dem Begriff der *Paideia*, der Bildung eines höheren Menschentums“ (zit. nach Mattmüller 1975, S. 82).

Eine vergleichbare Funktionsbestimmung erhielt die Volkshochschule auch von einem Repräsentanten der Arbeiterbildung, Robert Henseling, zugesprochen, der in einem Beitrag aus dem Jahr 1920 ausdrücklich den übergreifenden sozialen und rechtlichen Zusammenhang der Volksbildungsintentionen mit dem Emanzipationskampf der Arbeiterklasse und der Gewerkschaften herstellte, indem er auf den Achtstundentag verweist: „Eine menschliche Lebensgemeinschaft, wie die unseres Volkes, wird krank, wenn nicht ein allen und jedem zugänglicher gemeinsamer geistiger Kulturbesitz alle verbindet, wenn es statt dessen Volksklassen gibt, die praktisch von der Teilnahme am Kulturbesitz der Gesamtheit so gut wie ausgeschlossen sind. Achtstündiger Arbeitstag und Volkshochschule sollen die schwere soziale Erkrankung heilen helfen, an der wir dank den Unterlassungen und Verfehlungen einer vergangenen Zeit auf dem Gebiete der Kulturpolitik leiden. Täuschen wir uns nicht: die Erkrankung ist lebensgefährlich. Denn uns fehlt zugleich der Lebensmittelpunkt, ohne den ein gemeinsamer geistiger

Kulturbesitz nicht gedeihen kann, ohne den alle Bildungsgüter saftlos werden, eintrocknen, in bloßen Zivilisationsbesitz zerbröckeln. Dieser Lebensmittelpunkt, von dem das Gedeihen einer Kulturgemeinschaft ausgeht, ist ein Mindestmaß von Übereinstimmung der Gemeinschaftsglieder in den entscheidenden Grunderlebnissen, nämlich: dem Verhältnis von Ich und Welt und der Art und Ordnung der Wertbegriffe“ (zit. nach Mattmüller 1975, S. 97). Die Fragestellung, um die es in diesen Thesen und Forderungen jenseits der zeitbedingten Rhetorik im Kern geht, ist identisch mit jener, um die die seit einigen Jahren geführte „Kommunitarismus-Debatte“ kreist, die im übrigen auch darin mit Zeiterfahrungen und Problemkonstellationen der zwanziger Jahre korrespondiert, daß die Lagerbegriffe „links“ und „rechts“ konturlos werden, wenn nicht auf einer Klärung ihrer „normativ moralischen Kerne“ insistiert wird. Mit dem „Mindestmaß von Übereinstimmung der Gemeinschaftsglieder“ sind offensichtlich genau jene „Tugend des Gemeinsinns“ und auch jene moralischen Verhaltensnormen gemeint, die der Staat und die liberale Marktgesellschaft als ihre Funktionsbedingungen voraussetzen müssen, ohne sie aus sich erzeugen zu können.

In der Krisenerfahrung der Nachkriegsjahre hat die Erwachsenenbildung – wie mir scheint – zum ersten Mal einen Begriff der pädagogischen Autonomie und der gesellschaftlichen Verantwortung entwickelt, der ihre Konstitution als selbständigen gesellschaftlichen Handlungsbereich und als „funktionales Subsystem“ der Gesellschaft allererst ermöglicht hat. Erst aus dieser doppelten Bestimmung der Erwachsenenbildung ist auch die legitime Forderung begründbar, daß sie der „öffentlichen Verantwortung“ und damit staatlicher Finanzierung bedarf. Das Argument hat Theodor Bäuerle 1921 in einem Vortrag zum Thema „Staat und freies Volkswesen“ ausgeführt: „So wie Bildung in letzter Linie das Zu-sich-selbst-Kommen des Menschen, so ist Volksbildung das Zu-sich-selbst-Kommen des Volkes. Wahre Volksbildung hat also die doppelte Aufgabe, mitzuhelfen, daß der Mensch zur Persönlichkeit, die Masse zum Volk werde. Diese Aufgabe aber fällt der Volksgemeinschaft zu. Der Staat als die Organisation der gesamten Volksgemeinschaft hat jedenfalls die Pflicht, alle Einrichtungen zu treffen oder zu fördern, die diesem Ziel der Volksbildung dienen“ (zit. nach Mattmüller 1975, S. 86). Diese Verpflichtung des Staates war in der Weimarer Verfassung in Art. 148 zumindest in einer Soll-Bestimmung bereits ausdrücklich aufgenommen worden: „Das Volksbildungs-

wesen, einschließlich der Volkshochschulen, soll von Reich, Ländern und Gemeinden gefördert werden.“ Die grundlegende Intention der Volks-/Erwachsenenbildung erhielt somit verfassungsrechtlichen Rang und wurde zur Staatsaufgabe erhoben.

Nach den Kategorien des soziologischen Funktionalismus und der Systemtheorie erhält Volks-Bildung den Status eines Restitutionsmediums und den Status eines „funktionalen Äquivalents“. Es galt, ein Kommunikationsmedium zu restituieren bzw. neu zu etablieren, das die „Zersplitterung unseres Volkes“ (Hermann Nohl) überwinden und ein „Mindestmaß von Übereinstimmung der Gemeinschaftsglieder in den entscheidenden Grunderlebnissen (...) und der Art und Ordnung der Wertbegriffe“ (Robert Henseling) (s.o., S. 160) schaffen sollte. Die Kirchen waren durch den Sturz der Monarchie aus dieser funktional äquivalenten Rolle der Gemeinschaftsbildung und Einheitsstiftung zwar nicht definitiv entlassen, aber, verglichen mit ihren bis dahin gegebenen – aus dem staatlichen Kirchenregiment abgeleiteten – Möglichkeiten einer Anstalt staatlich-hoheitlichen Charakters, deutlich geschwächt.

Unabhängig von den Beurteilungen über Entwicklung und Verlauf der Revolution von 1918 im einzelnen war aus der Sicht beider Kirchen der entscheidende Punkt, der die Revolution zu einem irreversiblen Akt machte und beide veranlaßte, sich rasch „auf den Boden der neuen Tatsachen“ zu stellen, die nach dem Sturz und dem Exil des Kaisers prinzipiell neue Legitimation der politischen Herrschaft: das Gottesgnadentum war definitiv durch die Souveränität des Volkes ersetzt worden. Der erste Artikel der Weimarer Reichsverfassung: „Die Staatsgewalt geht vom Volke aus“ markiert den späten Anschluß an die Französische Revolution und die politischen Emanzipationskämpfe „des Westens“ und zugleich den Beginn einer „Entstaatlichung der Kirche“. Der durch die Revolution erfolgten Aufhebung des staatlichen Kirchenregiments korrespondierte eine „Entchristlichung des Staates“; dies war der für die künftige Stellung der Kirchen und die historische Relativierung ihrer Machtposition entscheidende Schritt hin zu einem religiös-weltanschaulich neutralen Staat. Mit der in Kraft gesetzten Verfassung war ein definitives Resultat in der Auseinandersetzung um das zentrale Verfassungsproblem des 19. Jahrhunderts erreicht worden: Die konservative Begründung des „christlichen Staates“ und der Monarchie im antirevolutionären Sinn, wie sie bestimmend Friedrich Julius Stahl entwickelt hatte, ist durch das Prinzip der Volkssouveränität

ersetzt worden. Nach Stahl sollte sich der Rechtsstaat „als Repräsentation der göttlichen Ordnung auf der Grundlage des christlichen Bekenntnisses verstehen, das Bekenntnis zum Christentum als oberstes Verfassungsprinzip in Geltung stehen und so die christlichen Institutionen durchwalten, die wesensmäßig scharf von den säkularen Grundrechtsverbürgungen für die religiös emanzipierte Gesellschaft geschieden sind; die Trennung von Staat und Kirche wird als ‚ungeheures Ärgernis‘ und Ursache der völligen ‚Entchristianisierung‘ und ‚Diktatur des Volkes über die Religion‘ benannt“ (Heckel 1994, S. 179). Die Weimarer Verfassung vollzieht auf diesem Hintergrund faktisch erstmalig in Deutschland den Bruch mit dem metaphysisch-religiösen Repräsentationsprinzip; weder der Staat noch die Natur – und dies wurde seit der Emanzipation der Naturwissenschaften und der technisch vermittelten Aneignung der „Welt“ seit dem 17. Jahrhundert sichtbar – sind länger Spiegelungen einer transzendenten Ordnung. Die Konflikte der jungen Republik mit den Kirchen und deren Polemik gegen den „Staat ohne Gott, ohne Religion“ und gegen die Schule „ohne Gott und ohne Offenbarung“ (vgl. Scholder 1977, S. 21) bezeichnen diesen säkularen und zugleich erstmalig verfassungsrechtlich vollzogenen Bruch in Deutschland. In einer kirchengeschichtlichen Perspektive vollzog sich prinzipiell, wenngleich nicht konsequent und radikal, die Aufhebung der „Konstantinischen Wende“, die Rücknahme der Erhebung des Christentums zur Staatsreligion (325 n.Chr.). In einer spezifisch protestantischen Perspektive wurde die Kirche für einen Augenblick in eine historische Situation der Reformationszeit zurückversetzt, in der sich das „Recht auf Gemeinde“ (Ernst Bloch) freilich auch nur für einen Moment gegen das „rohe weltliche Bestimmungsrecht der Staatsgewalt über die Landeskongregation und Landeskirchen, (...) zur ‚gesetzlichen‘ Auferlegung eines Zwangsbekenntnisses nach staatlichem Religionsdiktat“ (Heckel 1994, S. 186) behauptete. Die revolutionäre Aufhebung dieses Prinzips eines „Staatschristentums“ aber ist paradoxerweise – nach dem Urteil von Klaus Scholder – „für kirchliche Kreise beider Konfessionen zum großen Vorbehalt gegen die junge Republik geworden“ (S. 21).

Der „Vorbehalt gegen die junge Republik“ war doppelt, sowohl prinzipiell theologisch als auch durch aktuelle politische Erfahrungen, begründet. Das fundamentale politische Ressentiment gegen die demokratische Republik hatte seine Anhaltspunkte vor allem in der Schulpolitik der neuen Regierung gefunden. Die offizielle, von den Kir-

chenleitungen verfolgte und in öffentlichen Stellungnahmen und politischen Aktionen dokumentierte Politik ist daher in den Monaten nach der Revolution ausschließlich als Reaktion auf die ersten Ankündigungen des neuen Kultusministers in Preußen, Adolf Hoffmann, zu interpretieren. Dieser hatte angekündigt, mit der alten liberalen und sozialistischen Forderung nach strikter Trennung von Kirche und Staat und der „Privatisierung der religiösen Überzeugungen“ ernst zu machen. Am 19. November wurde eine vom 16. November datierte Entscheidung veröffentlicht, wonach „die Trennung von Staat und Kirche ‚im Wege der Verordnung ohne Verzug‘ durchgeführt (und) die den Kirchen bisher gewährten Staatszuschüsse (...) ‚spätestens bis zum 1. April 1919 aufzuheben‘ (seien)“ (Scholder 1977, S. 20). In der Konsequenz dieser Entscheidung lag ein Erlaß vom 19. November, „der den Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach für sämtliche Schulen Preußens aufhob und den christlichen Charakter der Schulen beseitigte“ (ebd., S. 20). Dieser Erlaß löste eine mächtige, auch von der Basis beider Kirchen getragene Protestwelle aus, so daß die Kirchen angesichts der sie gemeinsam in Frage stellenden Politik ihre konfessionellen Gegensätze zurückstellten und die Kirchen- und Schulfrage zu einem zentralen Thema für die Wahlen zur Nationalversammlung machten. Zwar wählten viele evangelische Kirchenmitglieder – trotz der Empfehlung beider Kirchenleitungen – in großer Zahl die SPD, in der Folgezeit hielten die Kirchenleitungen aber trotz der kompromißbereiten und in der Trennungsfrage entgegenkommenden Haltung der Sozialdemokraten an ihrem Mißtrauen fest „und suchten ihr Heil in der Stärkung der Rechten“ (ebd., S. 22). Auch nach den Wahlen zur Nationalversammlung wurden die Protestaktionen fortgeführt, um mit einer Massenpetition die Erhaltung des Religionsunterrichts und eine Erziehung, „die auf der Grundlage des Christentums ruht und der christlichen Bildung und Gesittung nicht zuwiderläuft“ (ebd., S. 23), zu fordern. Der Erfolg dieser Aktion ist nach dem Urteil Scholders „in der deutschen Parlamentsgeschichte ohne Beispiel“. Die Verhandlungen über die Regelung des Verhältnisses Staat – Kirche blieben davon nicht unberührt. Der letztendliche Erfolg für beide Kirchen änderte aber nichts daran, „daß diese Ereignisse das Verhältnis beider Kirchen zur Sozialdemokratie und damit zur entscheidenden Kraft der jungen Republik schwer belastet haben. Den Schock der Ära Hoffmann haben beide Kirchen bis zum Ende der Republik

nicht verwunden. Seinen Auswirkungen begegnet man von da an in kirchlichen Äußerungen auf Schritt und Tritt. Die Folgen waren kaum abzuschätzen“ (ebd., S. 23).

Prinzipiell begründet wurde der kirchliche Vorbehalt gegen die Republik aber auch aus theologischen Gründen. Für die evangelische Theologie blieb bis weit über 1918 hinaus „eine konservative, nationale und monarchistische Tendenz bestimmend“ und führte zu einer „machtvoll suggestiven Divinisierung des Staates. Sie entfaltete sich aufgrund der Vermischung von Offenbarung und Geschichte und deshalb auch von Staat und Kirche, die sich von den reformatorischen Unterscheidungen der zwei Reiche weit entfernte“ (Heckel 1994, S. 178f.). In einer „Theologie der Schöpfungsordnung“ und „spezifischen Geschichtstheologie, in der die geschichtliche Lebensform der Nation gleichsam als zweite natürliche Offenbarungsquelle neben dem göttlichen Gesetz und Evangelium“ (ebd., S. 180f.) anerkannt wird, erscheinen „Familie, Volk, Rasse“ als „natürliche Ordnungen“. Diese Theologie der Schöpfungsordnung korrespondiert unmittelbar mit der pessimistischen Kulturkritik und negativen Geschichtsphilosophie, mit der sie zugleich ein organologisches Volksverständnis und die Sehnsucht nach „Rettung der Gemeinschaft“ teilt. Gemessen an diesem Modell „natürlicher Ordnungen“ mußten das politische System und die kulturellen Erfahrungen wie die spezifischen Kriegsfolgen als Inbegriff der Zerstörung göttlicher Ordnungen und Abfall von seinem Willen erscheinen. Die Konsequenz daraus waren – worauf von Heckel (S. 181) in einem Exkurs hingewiesen wird – die „Forderungen nach einer Überwindung des (die Sittlichkeit und den geschichtlichen Beruf des Volks angeblich verfehlenden) demokratischen Systems von Weimar und seiner liberalen Bindungslosigkeit.“

Zur Wirkungsgeschichte der politischen Ereignisse nach der Revolution gehört mithin ein tief sitzendes Ressentiment der Kirchen gegen die Republik, das auch nicht durch das kodifizierte Resultat der politischen Auseinandersetzung, nämlich die Anerkennung der Kirchen als Körperschaft des öffentlichen Rechtes, relativiert wurde. Dieser Status aber implizierte nach der Beendigung des staatlichen Kirchenregiments die Anerkennung der Kirchenautonomie und verhinderte, daß die Kirchen in das private Vereinsrecht verwiesen wurden. Entscheidend und den Status der Kirchen bis heute prinzipiell bestimmend war insbesondere die Tatsache, daß die Regelung ihrer öffentlich-rechtlichen Stellung in der *Reichsverfassung* und nicht durch ein – beispielsweise

durch wechselnde Mehrheiten zu korrigierendes – Reichsgesetz erfolgte (vgl. Badura 1994, S. 231). Waren somit die rechtliche Unabhängigkeit der Kirchen vom Staat und ihre Selbständigkeit in der Regelung ihrer „eigenen Angelegenheiten“ verfassungsrechtlich gesichert, so trat mit der Einführung der Kirchensteuer die materielle Grundlage ihrer Unabhängigkeit hinzu; sie begründete und sicherte vor allem – abgeleitet aus dem ihnen neu zuerkannten Charakter einer Körperschaft – die Freiheit der Kirchen. Aus heutiger Sicht und auf dem Hintergrund der inzwischen jahrzehntelangen selbstverständlichen Geltung dieses Status der öffentlichen Körperschaft bei gleichzeitiger Anerkennung der Kirchenautonomie ist die Tragweite des damaligen Formwechsels der rechtlichen Stellung der Kirchen nur noch schwer nachzuvollziehen. Badura spricht daher im Blick auf die Jahre 1918/19 zusammenfassend von der „Epochenschwelle des deutschen Staatskirchenrechtes“ (ebd., S. 218).

In jenem historischen Moment war diese Stellung keineswegs absehbar; es war vielmehr wahrscheinlich, daß die Kirchen als Repräsentanten des gestürzten Systems und angesichts ihrer weitgehenden Identifikation mit der Monarchie in deren Sturz hineingerissen würden. Davon war die evangelische Kirche besonders wegen ihrer faktischen und normativen Abhängigkeit und einer vierhundertjährigen Tradition der Identifikation mit dem Kaiser und den jeweiligen Fürstentümern besonders bedroht. Ihre absolute, auch innerweltliche Unabhängigkeit hatte demgegenüber die katholische Kirche noch ein Jahr vor dem Machtwechsel in Deutschland, im Jahr der russischen Revolution, durch die Veröffentlichung des „Codex Juris Canonici“ unterstrichen. Er dokumentiert den klaren und unerschütterlichen Willen zur „vollständigen Selbständigkeit und ihre unbedingte Unabhängigkeit von allen staatlichen Einwirkungen und Einflüssen“ (Scholder 1977, S. 66). Gleichzeitig zielte der Codex innerkirchlich „auf die weitere Zentralisierung, Vereinheitlichung und Verrechtlichung der Kirche“ (ebd., S. 65), deren Grundlage die einige Jahrzehnte zuvor vollzogene Dogmatisierung der Unfehlbarkeit des Papstes und dessen „höchste und uneingeschränkte Entscheidungsgewalt in Dingen des Glaubens und der Sitten“ (Canon 218) darstellte. Jenseits aller kirchengeschichtlicher Gegensätze und differierender theologischer Lehrmeinungen wird an keinem anderen Punkt die unterschiedliche Ausgangssituation beider Kirchen für die weitere Entwicklung ihres Verhältnisses zum Staat unter der Voraussetzung demokratisch legitimier-

ter politischer Herrschaft so deutlich wie an dieser spiegelbildlichen Formulierung einer innerweltlich sichtbaren „potestas absoluta“: der bischöfliche Monarch hier, der unfehlbare Papst dort. Der für die Protestanten fatale Unterschied war jedoch, daß sich ihr Garant innerweltlicher Machtfülle im Exil befand. Unter diesen Voraussetzungen mußte der politisch zersplitterte und desorientierte Protestantismus, dazu nun führungslos geworden, politisch agieren lernen. „In jenen Novembertagen 1918, in denen in Deutschland eine Welt unterging, hatte der Protestantismus wenig, woran er sich orientieren konnte. Die Revolution machte ihn kirchlich, geistig und politisch heimatlos. Erst später begannen hier kirchliche Erneuerung und theologischer Aufbruch“ (Scholder 1977, S. 18).

Der Verlauf und die Ergebnisse dieser Suche nach neuen Grundlagen für den öffentlichen Status der Kirche und ihr Wirken in der Gesellschaft sind bis in die Gegenwart bestimmend geworden. Das erste Jahr zwischen der Revolution im November 1918 und dem Dresdner Kirchentag ein Jahr später hat die Weichen für das Verhältnis Kirche – Staat insbesondere im Hinblick auf die in bildungspolitischen Fragen bis heute konstatierbare Fixierung auf die Schule und den Religionsunterricht gestellt. Die notwendigen Voraussetzungen für eine Entfaltung, kirchlichen Engagements in Richtung auf eine Erwachsenenbildung, wie sie in den Volkshochschulen Gestalt angenommen hatte, konnten sich unter diesen politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen praktisch und theoretisch nicht entwickeln – solange zumindest, bis sich die Kirche und die Theologie nicht radikal von ihrer historischen Erblast eines verstaatlichten Christentums und von ihrer herrschaftslegitimierenden und sozialintegrativen Indienstnahme befreite. Diese Notwendigkeit und die Chance hierzu sind zwar nicht völlig verfehlt, aber auch nicht wirklich konsequent genutzt worden. Im Rückblick stellt sich die Herausforderung als Gleichzeitigkeit von Selbstbehauptung und Neukonstituierung der Kirche als Institution dar. In einer solchen Konstellation zugleich die Kraft zu einem neuen Entwurf von sich selbst und zu einem grundlegend veränderten Selbstverständnis aufzubringen hat die Kirche als Institution überfordert und die Erneuerung auf die Etablierung tragfähiger Organisationsstrukturen beschränkt. Eine Selbstbehauptung der evangelischen Kirche ohne geistige Verarbeitung und Deutung ihres historischen Status- und Formwechsels hätte aber den neuen Organisationsstrukturen nicht die Stabilität gegeben, deren sie bedurften. Die materiell-finan-

zielle und rechtliche Existenzsicherung war deshalb neben der im verfassungsmäßigen Status gegebenen „externen“ Legitimation auf eine „interne“ angewiesen. Die Notwendigkeit einer „internen Legitimation“ bestand darin, den durch die Revolution hergestellten Status quo bejahen zu lernen, sich auf ihn affirmativ beziehen zu können.

Diese Leistung hat einer der einflußreichsten protestantischen Kirchenführer dadurch vollbracht, daß er den Verlust staatlicher Bevormundung und Reglementierung als Befreiung der Kirche, ja als faktische Konstituierung der evangelischen Kirche interpretierte. Otto Dibelius hat mit seinem Buch „Das Jahrhundert der Kirche“ (erschienen im Dezember 1926) aus einer konservativ-pragmatischen Haltung eine Situationsdeutung zu geben vermocht, die die staatsrechtlich garantierte Autonomie der Kirche als Bedingung ihrer institutionellen Stabilität deutete. Faktische Gestalt nahm diese Autonomie in den auf die deutschen Fürstentümer zurückgehenden Landeskirchen an, so daß staatliche Unabhängigkeit und die faktische Konstituierung der Landeskirchen sich gegenseitig bedingten. Indem Dibelius das historische Resultat der Revolution positiv aufnahm und geschichtstheologisch deutete, hat er die bis heute geltende Organisationsform und den für den deutschen Protestantismus bis heute typischen landeskirchlichen Partikularismus in entscheidender Weise zu etablieren geholfen. Diese institutionelle und organisatorische Selbständigkeit und Stabilität der evangelischen Landeskirchen, die ein Jahrzehnt nach der Revolution im Bewußtsein der Rettung des „deutschen evangelischen Kirchentums“ vor einer „ungeheuren Bedrohung seines Daseins“ (vgl. Scholder 1977, S. 44) gefeiert wurde, war zugleich die Basis dafür, daß Dibelius aus der durch die Revolution geschaffenen Situation heraus und in Beziehung auf diese der Kirche ihre alte Aufgabe neu zuweisen konnte: „Es war die Aufgabe, in einem Staat ohne Normen die christlichen Normen zu begründen und zu verteidigen. Da der neue, religionslose Staat keine sittlichen Normen mehr kannte, ein Gemeinschaftsleben ohne solche Normen aber nicht denkbar war, fiel der evangelischen Kirche die Aufgabe zu, diese Normen zu sichern“, so faßt Klaus Scholder den öffentlichen Anspruch der Kirche, der zugleich ihr neues Selbstbewußtsein ausmachte, zusammen (S. 43). Das nicht nur heute fremd anmutende Pathos der Sittlichkeit und der autonomen öffentlichen Aufgabe der Kirche – die erst im Kampf der Bekennenden Kirche gegen den Nationalsozialismus ihre Glaubwürdigkeit zumindest partiell gewann – war mehr als der antirevolutionäre

Affekt, dem sich die Erneuerung des „protestantischen Prinzips“ bei Dibelius verdankte und das als „religiös-sittliche Weltanschauung der deutschen Reformation“ zur geistigen Klammer des Gesamtbewußtseins des deutschen Protestantismus wurde. Die evangelischen Kirchen gewannen ihr Selbstbewußtsein und ihre innere Stabilität dadurch zurück, daß sie das Prinzip der Sittlichkeit, und das heißt das Prinzip der Selbstbestimmung, der Autonomie als Bedingung der Selbstverantwortung der Person als öffentliche, gesellschaftlich zur Geltung zu bringende Aufgabe der Kirchen definierten. Darauf gründeten sich – prinzipiell bei Otto Dibelius ebenso wie bei Paul Tillich – die öffentliche Aufgabe und der gesellschaftliche Anspruch der evangelischen Kirchen zur Mitgestaltung der Lebensverhältnisse der Menschen. Wie wenig selbstverständlich dieser durch die Revolution autonom gewordene Öffentlichkeitsanspruch aber war, wie brüchig der Übergang von der erzwungenen Anpassung zur tatsächlichen Neuorientierung für die Kirchen blieb und daß er gleichsam immer auch auf der Flucht vor sich selbst in der Legitimierung der untergegangenen monarchischen Ordnung bzw. der Rechtfertigung der aufkommenden neuen autoritären Staatsform in weiten Teilen der Bevölkerung war, mag historisch nachvollziehbar werden, wenn man sich für einen Augenblick vergegenwärtigt, daß im gleichen Jahrzehnt der Weimarer Republik in der jungen Sowjetunion eine äußerst brutale und rücksichtslose Verfolgung der orthodoxen Kirche stattfand, die Tausende das Leben kostete. Angesichts des engen und konstitutiven Verhältnisses von Religion und Sittlichkeit konnte der Kampf gegen die orthodoxe Religion in der Sowjetunion als eine fortdauernde Bestätigung der Bedrohungserfahrung für die Existenz der Kirchen in den Monaten nach der Novemberrevolution in Deutschland verstanden werden, die mit der verfassungsrechtlichen Garantie des öffentlich-rechtlichen Status der Kirchen abgewehrt worden war. Auf diesem Hintergrund wird verständlich, daß eine der wichtigsten strategischen Voraussetzungen für den Aufstieg des Nationalsozialismus unter Hitler dessen Entscheidung war, die völkische Bewegung nicht zu einer antikirchlichen und antichristlichen zu machen, sondern beide, die Kirche und das Christentum, ins Kalkül einzubeziehen. Daß dies auch durch tätige Mithilfe einflußreicher protestantischer Kreise im großen Stil gelang, zeigte das Jahr 1933 dann auf erschreckende Weise.

Diese historischen Überlegungen zum Weg der evangelischen Kirche nach 1919 werden hier im Kontext einer Geschichte der Evangelischen

Erwachsenenbildung vielleicht etwas überraschend breit, der Sache nach aber auf systematische Gesichtspunkte verkürzt angestellt, weil es darum geht, einen für die historische Konstitutionsproblematik der Evangelischen Erwachsenenbildung zentralen Ausgangspunkt zu bestimmen: Diesen problematischen Ausgangspunkt sehe ich darin, daß in dem Augenblick des Bruchs mit der „konstantinischen Tradition“ sich die evangelische Kirche zugleich als gesellschaftliche Erziehungsinstanz neu definierte und darin ihre gesellschaftliche Aufgabe fand. Den pädagogischen Anspruch und das autoritäre Prinzip seiner Vermittlung hat wiederum Dibelius mit pathetischem Nachdruck formuliert: „Wahrhaftig, es ist höchste Zeit, daß jemand mit starker Hand das Steuer ergreift, daß er an die neu gewordenen Verhältnisse den Maßstab einer absoluten Sittlichkeit anlegt und den Menschen wieder zum Bewußtsein bringt, was gut und böse ist. Wer soll dies neue sittliche Urteil bilden? Wer kann es tun, wenn es nicht die Kirche tut?“ (zit. nach Scholder 1977, S. 43). Die Absolutheit und Entschiedenheit, mit der dieser Anspruch formuliert wird, verweist zurück auf die Verunsicherung und Infragestellung eben dieses Anspruchs; es ist die durch Kriegserfahrung und Revolution in Frage gestellte Selbstbestimmungsidee des bürgerlichen Individuums, juristisch gesprochen, die Ohnmacht und Rechtlosigkeit des Rechtssubjektes, wie sie in einem Zustand gesellschaftlicher „Anomie“ erfahren wurde, die sich hier in kirchlicher Sprache artikuliert und zugleich eine gesamtgesellschaftliche „pädagogische Aufgabe“ formulieren läßt. Daß auf die fundamentale Krisenerfahrung, ja die Erfahrung des zivilisatorischen Abbruchs – den viele schon 1918 im Rückblick auf den Krieg für sich diagnostiziert haben – mit einer gesamtgesellschaftlichen pädagogischen Strategie als Lösungsvorschlag geantwortet wird, läßt sich nach 1945 als Konstitutionsmoment der Evangelischen Erwachsenenbildung ebenso zeigen, wie nach 1989 die Folgen der Wende in einer gesamtgesellschaftlichen Weiterbildungsoffensive aufgefangen werden sollten. Im Aufweis der gesellschaftlich-historischen Krise, die sich dann unter normal-befriedigten Verhältnissen zum unvermeidbaren, aber permanenten und insofern belastenden „gesellschaftlichen Wandel“ sublimiert, hat die evangelische Kirche als ganze sich ihren pädagogischen Auftrag und die Erwachsenenbildung ihre sozial und politisch akzeptierte Legitimationsfigur geschaffen. Befreit vom moralisch-entrüsteten oder klagend-beschwörenden Ton enthält z.B. die zeitgeschichtliche Momentaufnahme eines Kirchenhistorikers aus dem Jahr 1920 eine

Zeitdiagnose, aus der sich ohne Mühe nach einigen wenigen begrifflichen Operationen eine kulturkritisch-konservative oder postmodern ästhetische Momentaufnahme der Gegenwart konstruieren ließe: „Aus dieser Auflösung des Militarismus wie des Bürokratismus grinst uns das Chaos an, und aus alledem erwuchs eine schlechthin unsittliche Atmosphäre des allgemeinen Mißtrauens und der allgemeinen Autoritätslosigkeit“ (zit. nach Scholder 1977, S. 48). Es sind exakt die Funktionsprinzipien und sozialen Charaktereigenschaften des Individuums in einer entfesselten Marktgesellschaft oder – als deren neuester Mythos formuliert -: der „Multioptionsgesellschaft“ (Peter Gross), die das Pathos der Sittlichkeit und der gesamtgesellschaftlichen pädagogischen Aufgabe provozieren: „Daß der neue Staat die Grundprinzipien christlich-sittlicher Gemeinschaft nicht nur faktisch nicht mehr aufrechterhalten konnte, sondern grundsätzlich auch nicht mehr aufrechterhalten wollte, das war der Punkt, an dem sich weite Kreise des deutschen Protestantismus am tiefsten von ihm geschieden wußten. Wenn der Staat dem Chaos zutrieb, wenn Eigensucht, Neid, Lebensgier und Haß in der Gesellschaft überhand nahmen, so sollte die evangelische Kirche erst recht ‚eine Erziehungsanstalt zu Arbeit, Dienst, Ehrfurcht und Vaterlandsliebe‘ bleiben“ (ebd.). In einer heutigen, soziologisch neutralisierten Sprache lauten die entsprechenden Begriffe: Individualismus, Konkurrenz, Konsumzwang und Destruktionslust.

Dieser Sichtweise entspricht die Aufbau- und Erneuerungsprogrammatische in den Gründungstexten der Erwachsenenbildung. Ihr war die Erfahrung des Zusammenbruchs und des Zerfalls sowohl der überlieferten Bildungsvorstellungen als auch der durch Bildung und gesellschaftliche Praxis vermittelten Orientierungs- und Wertsysteme eingeschrieben. Aus dieser existentiellen und gesellschaftlichen Krisenerfahrung und aus einer im Horizont der Lebensphilosophie der Vorkriegszeit radikalisierten Zivilisationskritik wurden Selbstverständnis und Programm der Erwachsenenbildung primär formuliert.

Diese von dem Diagnose- und Beschwörungsbegriff „Krise“ durchtränkte Programmatik und den Konstitutionszusammenhang der Volkshochschulen zum Ausgangspunkt für historische Reflexionen über die Evangelische Erwachsenenbildung zu nehmen ist richtig und falsch, ist unmöglich und unabdingbar zugleich, wenn denn „Epochenjahre“ als historische Bezugsdaten überhaupt einen produktiven Sinn ergeben können. Die historische Skizze, mit der ich diese Paradoxie erläutern möchte, nimmt „von außen“ den durch die Entstehungs-

geschichte der Volkshochschule vorgegebenen historischen Bezugspunkt als Reflexionsanstoß für die Frage nach dem Konstitutionszusammenhang Evangelischer Erwachsenenbildung. Unmöglich und falsch ist dieser Ausgangspunkt deshalb, weil die evangelische Kirche in diesem Jahr 1919 gerade damit beschäftigt war, ihre historische Existenzform zu retten und sich unter für sie völlig unvorhergesehenen, ja ihre historischen Konstitutionsgrundlagen beseitigenden politischen Verhältnisse neu zu orientieren und zu behaupten versuchte. Eine „Volksbildung“ und Erwachsenenbildung, die sich als Ausdruck eines politischen Mündigkeitsanspruchs und eines demokratischen Emanzipationswillens ebenso verstand wie als Medium neuer „Gemeinschaftsbildung“, lag daher weder im Vorstellungsnorizont noch im Aufgabehorizont einer Kirche, die dem Verlust ihrer gesellschaftlich-politischen Stütze, der Monarchie, nachtrauerte. Richtig und unabdingbar ist dieser Vergleichs- und Bezugspunkt 1919 aber deshalb, weil seit diesem Epochenjahr eine protestantische Erwachsenenbildungspraxis entwickelt und theoretisch reflektiert wurde, die sich als Beitrag zu einer allgemeinen Praxis und Theorie der „Volksbildung“ definierte, und weil in jenem Epochenjahr die evangelische Kirche einen gesellschaftlichen Statuswechsel vollzog und erlitt, der sie objektiv erst befähigte, Trägerin einer Erwachsenenbildung zu werden, die das Wort „evangelisch“ zu einer historisch legitimen und sachlich gerechtfertigten Bezeichnung macht.

Entwicklungslinien der Evangelischen Erwachsenenbildung – Eine historische Skizze

Von den Schwierigkeiten einer historischen Darstellung zur Geschichte Evangelischer Erwachsenenbildung zeugt allein schon der Umstand, daß es bis heute keine historiographischen Arbeiten gibt, die der „Komplexität des Objektes“, d. h. konkret der Unübersichtlichkeit ihrer Erscheinungsformen und der Konstitutionsproblematik Evangelischer Erwachsenenbildung im Kontext der Geschichte der evangelischen Kirchen gerecht würden. Dafür lassen sich meines Erachtens zwei objektive Gründe benennen, wobei ich forschungspsychologische Gesichtspunkte wie fehlendes Interesse oder nicht hinlänglich entwickelte Aufmerksamkeit für die Relevanz historischer Fragestellungen auch innerhalb Evangelischer Erwachsenenbildung selbst beiseite las-

se: Jeder historischen Erkenntnis und Darstellung muß ein Gegenstand gegeben sein, der sich auf überprüfbare Weise und auf der Grundlage rational konstruierter Begriffe aus der Vielfalt möglicher historischer Ereignisse abgrenzen läßt. Dies hätte weiter zur Voraussetzung, daß es eine konsistent entwickelte Theorie der Erwachsenenbildung und dann im besonderen eine Theorie der Evangelischen Erwachsenenbildung gibt. Insofern könnte es eine Geschichte der Erwachsenenbildung auch nur für einen Gegenstands- bzw. Praxisbereich geben, der durch das theoretische und methodische Selbstverständnis der Erwachsenenbildung konstituiert ist. Der Spezialfall der Anerkennungsproblematik von Bildungsveranstaltungen im Rahmen staatlicher Weiterbildungs-gesetzgebung und daraus abgeleiteter Förderungsansprüche zeigt die praktische erhebliche Relevanz begrifflicher Abgrenzungs- und Ausgrenzungsprozesse, die sich aus Theorie- und Definitionsvorgaben ergeben: Was unterscheidet eine Unterhaltungs- von einer Bildungsveranstaltung? Ist das Anhören eines Referates über ein literarisches Werk ein Bildungsvorgang, das Anhören einer Predigt aber nicht? Für eine Institution wie die Kirche, die sich aus guten Gründen als eine Institution definiert, die über ein spezifisches Wissen und dessen Tradition, also über Erfahrungs- und Lernprozesse verfügt, ist die Ausdifferenzierung eines besonderen Bereichs des Lernens und Lehrens von Erwachsenen zunächst ein interner Vorgang, der sich allerdings danach bemißt, wieweit das „Bildungs“-Verständnis reicht. Das analoge Problem stellt sich in prinzipieller Weise auch für die säkulare Bildungsgeschichte, denn weshalb der Besuch einer Theaterveranstaltung kein „organisierter Bildungsprozeß“ sein soll, ist zunächst nicht einzusehen. Das Theater Bert Brechts beispielsweise hat diesen Anspruch – wie auch immer er eingelöst sein mag – selbst in seine ästhetische Konstruktion aufgenommen.

Das andere objektive Problem für eine Geschichte Evangelischer Erwachsenenbildung resultiert aus dem die ganze Kirchengeschichte bestimmenden paradoxen und immer äußerst spannungsreichen Verhältnis von Glaube und Bildung. Glaube als ein Verhältnis des Vertrauens und der Beziehung auf eine nicht verfügbare Wirklichkeit entzieht sich gleichsam systematisch jeder methodischen Lehr- und Lernbarkeit. Sowenig Glaube und Liebe in einem interaktiven Vermittlungsprozeß aufgehen, sowenig läßt sich das intentionale Handeln der Kirche auf Bildungsprozesse beschränken oder darauf reduzieren. Das prinzipielle Differenzverhältnis von Immanenz- und Transzendenzverständnis

von Wirklichkeit begründet und begrenzt gleichsam das Bildungsverständnis und den Bildungsauftrag der Kirche. In Rücksicht auf diese beiden hier nur höchst unzureichend angedeuteten Problemkomplexe, die jeder Geschichte der Evangelischen Erwachsenenbildung vorausliegen, beschränke ich mich bei der Entwicklungsskizze auf die im Kontext der Kirchengeschichte seit 1919 erkennbaren *Institutionalformen organisierter Bildungsprozesse in evangelischer Verantwortung*. Der Verzicht auf den Begriff „Evangelische Träger“ der ja primär als Ausdruck eines Rechtsverhältnisses gegenüber einzelnen Bildungseinrichtungen verstanden wird, trägt dem historischen Umstand Rechnung, daß die Entstehung und die Entwicklung der Erwachsenenbildungspraxis sich weithin der Initiative charismatischer Einzelpersonen verdankt und die rechtliche Unabhängigkeit gegenüber der verfaßten Kirche für den Aufbau und den organisatorischen Bestand auch vor der Zeit der durch die staatliche Gesetzgebung veranlaßten systematischen Ausdifferenzierung und rechtlichen Verselbständigung der Bildungseinrichtungen charakteristisch war.

Sowenig sich die Geschichte der Volkshochschulen nur am Leitfaden ihrer Gründungen schreiben ließe, sowenig beginnt Evangelische Erwachsenenbildung auch in ihrer institutionellen ausdifferenzierten Form mit der Gründung einzelner Einrichtungen. Die vor allem in wissenschaftlichen Handbüchern und in Form von Exkursen innerhalb systematischer Untersuchungen vorliegende historische Forschung hat für das 19. Jahrhundert nur rudimentär entwickelte Formen Evangelischer Erwachsenenbildung identifiziert. Im Licht der Grundthese, daß Erwachsenenbildung generell ein Produkt der Aufklärung und der Dynamik ihrer sozialen Durchsetzung, letztlich also des permanenten strukturellen Wandels der bürgerlichen Gesellschaft darstellt, erscheint kirchlich verantwortete Erwachsenenbildung zunächst als Ausdruck einer doppelten apologetisch-restaurativen gesellschaftlichen Tendenz: „Christlich motivierte Erwachsenenbildung“ (Meier 1982) entsteht als Teil der katholischen und evangelischen Sozialbewegungen des 19. Jahrhunderts. Als integrierte Momente der Arbeiter-, Gesellen- und Jünglingsvereine (Adolf Kolping, Hinrich Wichern) erscheinen auch die Gründe von Bildungsaktivitäten als Ausdruck der allgemeinen, durch die Kirchen mitgetragenen Abwehrbewegung gegen die Folgen der Aufklärung. Als Gegner erschien das liberale Bürgertum ebenso wie die sozialistische Arbeiterschaft. Bildungsarbeit mit Erwachsenen war Teil und Ausdruck einer karitativen

kirchlichen Sozialarbeit, die sich durchaus als Beitrag zur Lösung der „sozialen Frage“ verstand, in der Abwehr und Bekämpfung der sozial-emanzipatorischen Bewegungen im Bürgertum und in der Arbeiterschaft aber zugleich der Verteidigung der bestehenden Herrschaftsordnung diene.

Abwehr der Aufklärung und Verteidigung der sozialen und politischen Ordnung sollten jedoch in der Wahrnehmung der Anfänge der christlich motivierten Erwachsenenbildung das gleichsam immanent-kritische Moment nicht übersehen lassen, das in der Gründung der kirchlichen Vereine selbst lag. Angesichts der seit dem Ende der Reformation in Deutschland etablierten „Verstaatlichung“ der Religion war die Gründung von Vereinen ein Ausdruck freier Initiative und insofern selbst ein Moment der Obrigkeits- und Sozialkritik, gerade weil es „innerhalb des von Staats- und Kirchenbehörden kontrollierten Kirchentums (...) soziale Bildung und soziale Kritik nicht geben (konnte)“ (Bolewski 1968, S. 86). Diese Vereinsbildungen und später die Versuche einer protestantischen Parteibildung und in ihrem Umfeld entstandene soziale Organisationen (Christlich-Soziale Arbeiterpartei Adolf Stöckers, der Evangelisch-Soziale Kongreß, der National-Soziale Verein usw.) haben die Entwicklung des „freien Protestantismus“ in Deutschland nachhaltig bestimmt und beeinflusst. In dieser Entwicklung spielten Anregungen der angelsächsischen Erweckungsbewegungen und der durch sie initiierten Bildungsaktivitäten eine erhebliche Rolle. Den Einzelpersonen und Gruppen, die diesen sozial engagierten Protestantismus repräsentierten, ist es vor allem zu verdanken, daß das Prinzip der öffentlichen Verantwortung der Kirche und des christlichen Glaubens sich nicht in der Garantie einer „christlichen Obrigkeit“ erschöpfte, sondern in einer selbstverantwortlichen und durch das soziale Gewissen inspirierten gesellschaftlichen Praxis Ausdruck fand. „Tatsächlich haben diese mehr oder weniger freien und untereinander unverbundenen Gruppen, auch wenn sie nicht ausdrücklich als Bildungseinrichtungen firmierten, in ganz erheblichem Maße zur Umwandlung des sozialen wie des religiösen Denkens beigetragen ... (und) die Orientierungen geliefert, die für das theologische wie für das soziale Denken des deutschen Protestantismus in der Zeit nach dem ersten Weltkrieg entscheidend werden sollten, auch für die deutsche Erwachsenenbildung“ (ebd., S. 87).

Für das Selbstverständnis dieser freien Vereinigungen war die Frage bestimmend, wie die ethisch-moralische Verpflichtung auf das alte

und neue Testament, die prinzipielle Ausrichtung des individuellen Lebens an den Geboten Jesu und der Glaube an dessen befreienden Opfertod praktisch Gestalt annehmen könne. Moralischer Rigorismus, Verbindlichkeit und wechselseitige Verlässlichkeit in den persönlichen Beziehungen begründeten ein neues, sozial-ethisch fundiertes Ideal der „Gemeinschaft“; in den verschiedenen Bruderschaften und Schwesternschaften hat dieser „Geist der Erweckung“ soziale Gestalt angenommen. „Erweckung“ aus der Trägheit des Herzens, Verlebendigung und Übersetzung des Evangeliums, diese Intentionen begründeten einen missionarischen und pädagogischen Impetus, der den unterschiedlichen Gruppen- und Gemeinschaftsbildungen in gleicher Weise zugrunde lag, auch wenn seine Ausprägung die Spannweite zwischen konservativ-reaktionären und religiös-sozialistischen Gruppen und Gemeinschaftsbildungen umfaßte. Ein Seitenblick auf die säkulare „Lebensreformbewegung“ oder auch einzelne sozialistische und anarchistische Gruppen bis hin zu nietzscheanischem religiösem Pathos und der „Neue-Mensch-Lyrik“ des Expressionismus mag eine Vorstellung von der gesellschaftlichen Wirksamkeit dieser – phänomenologisch gesehen – „religiösen“ Erweckungsbewegungen geben. Für die einzelnen Gruppen und Gemeinschaftsbildungen liegen teilweise Einzeluntersuchungen vor, die aber nicht im Hinblick auf eine Geschichte der Evangelischen Erwachsenenbildung ausgewertet sind. So hat z.B. Karl Kupisch eine Geschichte der „Deutschen Christlichen Studentenvereinigung“ (DCSV) geschrieben, der Vorläuferbewegung sowohl der evangelischen Akademikerschaft wie der evangelischen Studentengemeinden, die heute einen selbstverständlichen Teil Evangelischer Erwachsenenbildung repräsentieren. Für die Deutsche Christliche Studentenvereinigung und deren weibliches Pendant der „Deutschen Christlichen Studentinnenbewegung“ (DCSB) ist ihre Fähigkeit zur Entwicklung einer „selbstorganisierten Bildungsarbeit“ hervorzuheben, ohne daß hier der Raum dafür wäre, die Organisationsformen und die sachlichen Interessen sowie geistigen Ausrichtungen darzustellen, die auch hier zwischen konservativer Beharrung und revolutionärer Erneuerung sich bewegten. Aus ihr ist der Begründer der religiös-sozialistischen „Neuwerk-Bewegung“, Eberhard Arnold (vgl. Vollmer 1973), ebenso mit hervorgegangen wie der für die Entwicklung der Erwachsenenbildung in den 20er Jahren höchst einflußreiche Friedrich Siegmund-Schultze, der Begründer der sozialen Arbeitsgemeinschaft.

Zu den freien Vereinigungen als Trägern und Mitbegründern von Formen Evangelischer Erwachsenenbildung sind die im engeren Sinne „zielgruppenspezifischen“ Organisationen mit hinzuzurechnen, die sich entweder als berufs- oder als naturstündische Organisationen zu Beginn dieses Jahrhunderts etabliert haben. Neben den erwählten Arbeiter- und Handwerker-Meistervereinen ist hier insbesondere das Spektrum der Frauenarbeit zu erwähnen sowie die Männerarbeit der evangelischen Kirche. Sie bilden einen traditionellen Strang Evangelischer Erwachsenenbildung und tragen zu jenem Binnenpluralismus der Evangelischen Erwachsenenbildung bei, der bis heute eines ihrer spezifischen Organisationsmerkmale ausmacht. Ihr gemeinsames Kennzeichen haben sie in erwachsenenpädagogischer Hinsicht darin, daß sie aus der Rückerinnerung und Aktualisierung des reformatorischen Prinzips eines „allgemeinen Priestertums aller Gläubigen“ das Ziel einer innerkirchlichen, im Lauf der Zeit durchaus systematisierten und methodisch reflektierten *Laienbildung* verfolgt haben. Leider ist auch hier auf ein großes Forschungsdesiderat hinzuweisen.

Legt man das Kriterium einer entwickelten Institutionalförm für Evangelische Erwachsenenbildung zugrunde, dann läßt sich deren Geschichte in drei Gründungsphasen erkennen:

1. Evangelische Heimvolkshochschulen seit 1919;
2. Evangelische Akademien seit 1945;
3. regionale Bildungszentren und Bildungswerke seit 1960.

Für die Entstehung der Heimvolkshochschulen als den ersten Formen institutionalisierter Evangelischer Erwachsenenbildung, die sich zugleich erstmals auch ausschließlich als Bildungseinrichtungen definierten, ist die Verarbeitung der Krisenerfahrung des Jahres 1918/19 konstitutiv. In einer Dokumentation aus dem Jahr 1987 zur Geschichte und zum Selbstverständnis Evangelischer Heimvolkshochschulen wird mit einigem Nachdruck auf eine historische Analogie verwiesen, die zwischen der sprunghaften und enormen Ausweitung der Heimvolkshochschulen in Dänemark nach dessen verlorenem Krieg gegen Preußen (1850) und der Gründung der „ersten bewußt Evangelischen Heimvolkshochschulen“ 1919 besteht: „Ähnlich wie damals in Dänemark nach verlorenem deutsch-dänischem Krieg befand sich das deutsche Volk in einer politischen, wirtschaftlichen und geistig-kulturellen Krise. Von Hoffnungslosigkeit und Enttäuschung gezeichnet, begann ein neues Fragen und Suchen. Bis dahin selbstverständliche Normen

und Werte waren radikal in Frage gestellt oder hatten ihre Gültigkeit verloren. Bis dahin selbstverständlich anerkannte Autoritäten in Staat, Gesellschaft und Kirche waren weithin fragwürdig geworden oder zerbrochen. Auf diesem Hintergrund setzten erste Bemühungen ein, demokratische Verhältnisse ins Leben zu rufen“ (Arbeitskreis ... 1987, S. 18f.). Von den ersten, 1919 gegründeten Evangelischen Heimvolkshochschulen nahmen nach der Zerstörung durch den Nationalsozialismus nur zwei (Hermannsburg und Bethel) nach dem Zweiten Weltkrieg ihre Arbeit wieder auf. Alle anderen, heute existierenden Heimvolkshochschulen sind Neugründungen in den Jahren zwischen 1946 und 1958.

Im Kontext einer Skizzierung der Entwicklungslinien Evangelischer Erwachsenenbildung kommt den Evangelischen Akademien eine zentrale Stellung deshalb zu, weil sie seit ihrer Gründung als Synonyme für Evangelische Erwachsenenbildung insgesamt verstanden wurden. Die Gründe für ihre konzeptionell und institutionell herausragende Stellung sind in ihren historischen Konstitutionsbedingungen eingeschlossen. In der Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland aus dem Jahre 1963 über den „Dienst der Evangelischen Akademien im Rahmen der kirchlichen Gesamtaufgabe“ wird ihre Aufgabe aus der „moralischen Katastrophe des Dritten Reiches“ abgeleitet: „Die Evangelischen Akademien entstanden in Deutschland aus der Situation der Nachkriegszeit. Sie führen Menschen aller Bevölkerungsschichten, die durch die moralische Katastrophe des Dritten Reiches und durch ihre Erlebnisse in Krieg und Kriegsgefangenschaft zutiefst erschüttert waren, zu einem gemeinsamen Nachdenken über die Grundlagen ihrer Existenz und über ihre Aufgabe im Alltag zusammen. Die Teilnehmer wurden nach Berufsgruppen oder aufgrund von gemeinsamen Interessen für bestimmte gesellschaftliche und geisteswissenschaftliche Probleme eingeladen. Dabei wurde bei der Tagungsvorbereitung, der Zusammensetzung der Redner und der Methode der Einladung bewußt in erster Linie der Kontakt zu Menschen, die der Kirche ferner stehen, gesucht. Die der Kirche fernerstehenden Menschen sollten nicht nur als Hörer unter einer Kanzel oder als ‚verlorene Schafe‘ unter Christen sitzen. Die Kirche sollte vielmehr hier den Menschen in dem ihnen gewohnten Kreis begegnen und ein freimütiges, partnerschaftliches Gespräch mit ihnen führen. Aus diesem Auftrag der Akademien, der den Kirchen vielfach zunächst ein zeitlich begrenzter Auftrag erschien, entstand eine für die Kirche in der moder-

nen Gesellschaft wichtige und unter den gegebenen Umständen unentbehrliche Arbeitsform“ (Leiterkreis ... 1979, S. 109). „Partnerschaftliches Gespräch“, der Dialog ist die Methode, die „Brücke“ das Symbol für das Selbstverständnis Evangelischer Akademien, die Brücke zwischen Kirche und Welt. Diesem Selbstverständnis als einem „dritten Ort“ lag ein für die evangelische Kirche insgesamt bedeutsamer Prozeß der historischen Selbstkritik zugrunde, der die in der Reformation begründete und durch die sogenannte „Zwei-Reiche-Lehre“ theologisch legitimierte Selbstbezüglichkeit der Kirche und darin eingeschlossen die Tendenz zur Privatisierung der Religion und des Glaubens einerseits und die „Eigengesetzlichkeit der einzelnen Lebensbereiche“, insbesondere das „Autonomwerden“ von Ökonomie und Staat andererseits zurückzunehmen und zu überwinden versuchte. In Konzeption und Didaktik der Evangelischen Akademien gehen die Erfahrungen der „Bekennenden Kirche“ und die „Philosophie des Dialogs“ gleichermaßen ein. Beides hat Eberhard Müller, der Leiter der ersten Evangelischen Akademie in Bad Boll 1950 programmatisch formuliert: „Die Kirche hat in den vergangenen Jahrzehnten und Jahrhunderten zu wenig die Bedeutung ihrer Botschaft in den Fragen der Sozialethik geklärt und darum ihre Glieder im Ringen um eine christliche Bewährung in ihrem Beruf innerlich weitgehend allein gelassen. Sie hat der Behauptung einer *Eigengesetzlichkeit der einzelnen Lebensgebiete* (Hervorhebung A.S.) in zu weitgehendem Maße nachgegeben und dadurch ihre Dämonisierung ermöglicht. Sie hat sich zu sehr auf ihre eigenen kirchlichen Probleme und auf die Pflege eines privaten Christentums beschränkt und damit die Botschaft von der Herrschaft Gottes über die ganze Welt verkürzt. (...) Die Evangelische Akademie vertritt die Meinung, daß die Wahrheit, nach der eine Akademie suchen muß, nur gefunden werden kann in einem echten Hinhören der Kirche auf die weltlichen Sachfragen und zugleich in einer Öffnung weltlicher Ohren durch das Wirken des Heiligen Geistes“ (zit. n. Ahlheim 1982, S. 177f.). Die bis heute typische Gestaltung von Akademietagungen, über mehrere Tage, mit Vorträgen und Phasen intensiver Gruppenarbeit, gründet in diesem Dialogmodell von Kirche und Welt, zu dem die Kirche erst gefunden hat, nachdem sie erstens 1919 aus der „Obhut“ des Staates entlassen und zweitens im Nationalsozialismus mit einem ihre Existenz und ihren Auftrag in Frage stellenden Totalitätsanspruch konfrontiert worden war. Berücksichtigt man, daß die Evangelischen Akademien mit Unterstützung der Kirchenleitungen entstanden sind

und bis heute (mit einer Ausnahme) als (rechtlich) unselbständige Einrichtungen der Landeskirchen fortbestehen, dann wird nicht nur die vielfach belegbare Wahrnehmung, sondern auch die These verständlich, daß in ihnen eine kirchlich getragene Erwachsenenbildung historisch zum ersten Mal eine institutionalisierte und öffentlich anerkannte Form gefunden hat.

Evangelische Heimvolkshochschulen und Akademien bilden durch den identifizierbaren Lernort, die Tagungsstätte, und das in ihnen entwickelte und realisierte Programm bis in die 60er Jahre die prägnantesten Institutionalformen Evangelischer Erwachsenenbildung. Hierfür bestimmend waren drei Gründe: Erstens spielte die oben erwähnte unmittelbare Trägerschaft der Kirche für die Durchsetzung ihrer innerkirchlichen Legitimität eine maßgebliche Rolle. Sie entstanden nicht „vom Rande“ der Kirche her wie die „freie“ wesentlich durch religiös-sozialistische Gruppen initiierte Evangelische Erwachsenenbildung der Weimarer Republik (vgl. ausführlich hierzu Veraguth 1976) und knüpften zweitens in ihrer Konzeption an das traditionelle diastatische, durch den Gegensatz von Kirche und Welt bestimmte Selbstverständnis der evangelischen Kirchen an (dazu bis heute grundlegend Ahlheim 1982). Drittens artikulierten beide zum ersten Mal einen *Bildungsauftrag* der Kirche, der als organisierter *Verständigungsprozeß* innerhalb der Gesellschaft und im Bezug auf ihre Überlebensfragen definiert wurde und insofern einen Schritt über das traditionellerweise in seiner Struktur autoritär konstruierte „Verkündigungs“-Modell kirchlichen Handelns hinausging.

Hans Bolewski hat darin, daß Bildung, „insbesondere Erwachsenenbildung (...) zum Inbegriff der Verständigung der Gesellschaft über sich selbst geworden (war)“, ein wesentliches Motiv und eine zentrale Motivation der Erwachsenenbildung gesehen: „Der erste Weltkrieg stellte die Aufgabe, das Gemeinsame von Volk und Nation im Sinne der neuen Republik zu finden, eine Aufgabe, die durch die politische und militärische Katastrophe des Kriegsausgangs belastet war. Diese Aufgabe wurde sicher mit gutem Grund von den führenden Demokraten als eine Bildungsaufgabe begriffen, und zwar keineswegs nur in Wort und Geist einer nationalistischen Volksgemeinschaft. ‚Vereinfachung, Konzentration und Vereinheitlichung seiner Bildung‘ verstand Ernst Troeltsch (1919 in „Deutsche Bildung“, A.S.), als ‚die einzige Hoffnung und Rettung für Deutschland‘. Und entsprechend hat man nach dem Zweiten Weltkrieg die neugestellten Aufgaben einer Staatsbildung

als Bildungsaufgaben begriffen“ (Bolewski 1977, S. 43). Daß die hier vorgenommene gesellschaftliche Funktionsbestimmung der Erwachsenenbildung diese mindestens in ihrer bestehenden Struktur und Organisationsform systematisch überfordert, muß man wohl annehmen, gerade auch nach dem letzten derartigen Versuch, nämlich die deutsche Wiedervereinigung zu einem – allerdings nur für die östliche Seite ausgerufenen – gesellschaftlichen Weiterbildungsprojekt zu machen. Zentral und unaufgebbar ist der Begriff der Verständigung jedoch als *Intention und Aufgabe* Evangelischer Erwachsenenbildung, weil darin ein Moment ihrer Allgemeinheit und Öffentlichkeit bestimmt ist, das sie vom bloß institutionellen Selbsterhaltungsinteresse und der Vermittlung isolierter Glaubensinhalte bewahren kann und soll.

Die Entwicklung einer durch identifizierbare Lernorte ausdifferenzierter Evangelischer Erwachsenenbildung hat seit Anfang der 60er Jahre einen weiteren Impuls mit dem Aufbau *regionaler und gemeindebezogener Bildungszentren* erhalten. Ihr Entstehen ist auch die Antwort auf ein in manchen Landeskirchen bis heute ungelöstes Problem, nämlich Erwachsenenbildungsinstitutionen aufzubauen, die die Nähe zur Ortsgemeinde und die nur durch den Bezug auf eine Region aufzubringenden Ressourcen miteinander verbinden. Sie sind, entstanden aus Initiativen von Gemeinden und Kirchenkreisen, von zentraler Bedeutung deshalb, weil sich in ihnen gleichsam institutionell sichtbar der „Übergang von der traditionellen Gesellschaft und Gemeinde zur Lerngesellschaft“ innerhalb von Kirche vollzieht und weil hier in einer kirchlich verantworteten Organisationsform die *Bildung Erwachsener*, die Berücksichtigung besonderer Gruppen und die Thematisierung in der üblichen gemeindlichen Arbeit nicht aufgenommener Fragen einen *eigenen Ort* erhielten.

Die Skizzierung der Entwicklung Evangelischer Erwachsenenbildung bis zur entscheidenden Zäsur, die durch die Verabschiedung der ersten Erwachsenen- und Weiterbildungsgesetze seit 1970 auf Länderebene markiert wird, bedarf noch einer kurzen doppelten Ergänzung, um das die Orientierung irritierende und ein angemessenes Verständnis ihrer Aufgabendefinitionen und Organisationsformen oftmals erschwerende Phänomen des Binnenpluralismus, also ihre reale Vielfalt begreifen zu können, die durch eine vorschnelle Gleichsetzung von Evangelischer Erwachsenenbildung mit den Heimvolkshochschulen und Akademien verdrängt wird: Gemeint sind zum einen die nach wie vor aktuellen und bedeutsamen „funktionalen Dienste“ der Kirche und zum ande-

ren der „Volkshochschuldienst“ in den 50er und 60er Jahren. Die funktionalen Dienste, wie die Frauenhilfe und die Männerarbeit, die auf eine fast hundertjährige Geschichte zurückblicken können, verdienen längst eine eigene Beschreibung ihrer Entstehung, ihres Wirkens und ihrer Impulse, die sie für die Entwicklung neuer kirchlicher Erwachsenenbildungsformen gegeben haben. Beide Bereiche sind in der ersten historisch und zugleich systematisch ausgerichteten Untersuchung zur Evangelischen Erwachsenenbildung überhaupt, dem Buch von Klaus Ahlheim: „Zwischen Arbeiterbildung und Mission. Beispiele und Probleme protestantischer Erwachsenenbildung und ihrer Theorie in der Weimarer Republik und nach 1945“ als wesentliche Bereiche Evangelischer Erwachsenenbildung beschrieben worden (vgl. Ahlheim 1982, S. 152f. und S. 188f.).

Ein besonderes Interesse verdienen aber auch im Zusammenhang der weiteren Entwicklung, wie sie durch das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen aus dem Jahr 1960 wesentlich initiiert wurde, das Selbstverständnis und die Argumentation des „Volkshochschuldienstes“, wie er – bezogen auf die Evangelische Kirche in Hessen und Nassau – von Ahlheim beschrieben wurde. In den 1955 aufgestellten Grundsätzen des Arbeitskreises, die als „Reichelsheimer Richtlinien“ auch in anderen Landeskirchen bekannt und akzeptiert waren, heißt es: „Der Evangelische Arbeitskreis für Erwachsenenbildung bejaht die Aufgabe einer innerkirchlichen Erwachsenenbildung in den verschiedensten Formen (...) (und) sieht seine Aufgabe im besonderen in der Mitarbeit innerhalb der allgemeinen Volksbildungsarbeit. Er bejaht das Anliegen der ‚freien Erwachsenenbildung‘, daß echte Bildung nur in Freiheit geschehen kann ... Angesichts der Zerrissenheit der gegenwärtigen geistigen Lage ist eine Gemeinsamkeit der Volksbildungsarbeit nur möglich, wenn alle ihre Mitarbeiter auf der Ebene der Gemeinde, des Kreises und des Landes im ständigen Gespräch miteinander stehen“ (zit. ebd., S. 153). Die Mitarbeit in den Volkshochschulen und der Verzicht auf eigenständige, konfessionell ausgerichtete Erwachsenenbildungseinrichtungen (wie sie sich in den „Landesarbeitsgemeinschaften für Evangelische Erwachsenenbildung“ in den 70er Jahren durchgesetzt haben), bestimmt das Selbstverständnis der Mitarbeiter, in der überwiegenden Mehrzahl sind es Pfarrer, die als Redner und Vortragende in Volkshochschulen tätig sind. In einem von Ahlheim zitierten „Verzeichnis der Vorträge für den Volkshochschuldienst“ aus dem Jahr 1957 heißt es sehr pointiert: „Wir

sind der Meinung, daß ein eigenständiges ‚evangelisches Volksbildungs-Werk‘ nicht dem Wesen des Evangeliums und unserer Evangelischen Kirche entspricht, sondern daß uns die Zusammenarbeit mit den schon bestehenden Volkshochschulkreisen aufgetragen ist“ (zit. ebd., S. 157).

Auf dem Hintergrund solcher innerkirchlichen Positionen ist die Gründung der „Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung“ im Jahr 1961 auch als ein kirchenpolitisch höchst bedeutsames Zeichen und als eine konzeptionelle Grundentscheidung für den Aufbau einer eigenständigen institutionalisierten Evangelischen Erwachsenenbildung zu verstehen, die sich nicht auf „Mitarbeit“ in den Volkshochschulen beschränkt. Mit dieser Grundentscheidung wurde ein prinzipiell bejahter kirchlicher *Erwachsenenbildungsauftrag* auf der Basis einer *eigenständigen Trägerfunktion der Kirche* initiiert. Dafür war natürlich das 1960 erschienene Gutachten wiederum von zentraler Bedeutung, sicher nicht zuletzt auch deshalb, weil es „religiöse Bildung (als) Kern lebendiger Menschenbildung“ definierte.

An der Frage einer institutionalisierten Form Evangelischer Erwachsenenbildung hat sich einige Jahre später eine, wie mir scheint, sowohl für das innerkirchliche Verständnis von Erwachsenenbildung als auch für ihre „Außenansicht“ zentrale Kontroverse für den Aufbau eines „plural-kooperativ verfaßten Systems der Erwachsenen- und Weiterbildung“ in der Bundesrepublik entzündet. Im Leitartikel des ersten Heftes von „Volkshochschule im Westen“ hat 1968 der damalige Vorsitzende des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Kurt Meissner, eine Auseinandersetzung eröffnet, in der er in grundsätzlicher Form einer Begründung von Erwachsenenbildungseinrichtungen in der Trägerschaft gesellschaftlicher Gruppen widersprochen hat. Das zentrale Argument dabei lautete, daß eine „gruppengebundene Erwachsenenbildung“ – der die „freie Erwachsenenbildung“ gegenübergestellt wurde – und deren Anspruch auf öffentliche Förderung ein Ausdruck eines „mißverstandenen deutschen Pluralismus“ sei. Als Gegner in dieser Polemik benannte Meissner neben den Gewerkschaften und dem Deutschen Bauernverband auch die Evangelische Erwachsenenbildung. Im Hintergrund der Auseinandersetzung stand natürlich die Frage nach der „öffentlichen Förderung“ und damit die Verteilung von Geld. Damit erhielt die theoretisch ausgewiesene und praktisch folgenreiche Diskussion um Selbstverständnis und Zielsetzung von Erwachsenen- und Weiterbildung eine neue Dimension, wobei einerseits als entschei-

denes Kriterium der „Dienst an der Allgemeinheit“ und eine „integrierende Zielsetzung“ zugrunde gelegt wurden. Andererseits fungierte als Gegenbegriff die Ausrichtung an „gruppenspezifischen Interessen und an den Eigenbedürfnissen der Organisationen“. Der fundamentale Vorbehalt gegen ein plural organisiertes Erwachsenen- und Weiterbildungssystem kommt dann in der Schlußpassage des Artikels zum Ausdruck: „Gewiß, alle Bildungsträger, die Förderungsansprüche stellen, werden ihre Offenheit und Integrationsbereitschaft in Satzungsparagrafen festlegen. Alle werden auch mit Renommiergegnern aufwarten und keiner wird zugeben, daß es ihm darum ging, den Gegner zu missionieren, daß wir das Instrument, das er dazu benutzte, Erwachsenenbildung nannten. Das Problem, das sich aus solchem mißverstandenen Pluralismus stellt, hat zwei Seiten: Eine spezifische für die Erwachsenenbildung selbst: Solches Verhalten verhindert nämlich die Klärung gemeinsamer Probleme, und die gibt es die Fülle. Die Problematik der Zukunft ist nicht mehr die von Trägergruppenprioritäten, sondern die Auseinandersetzung zwischen Erwachsenenbildung und Erwachsenenqualifizierung, um nur ein Beispiel zu nennen.

Die andere Seite des Problems weist auf einen Grundzug unseres politischen Lebens hin, das die große Koalition nur zeitweilig vergessen läßt: Die relative Ruhe im politischen Raum verdeckt nur einen Gruppenegoismus, in dem die Gruppenorganisationen sich als Selbstzweck verstehen. Ihr ‚Wir auch‘ ist vor allem im Bereich der Erwachsenenbildung ein bedrohliches Symptom vorgeschrittener Desintegration unserer Gesellschaft“ (Meissner 1968, S. 2).

Damit war die Grundfrage nach der Legitimität eines plural verfaßten Erwachsenen- und Weiterbildungssystems gestellt und damit implizit auch die Frage, inwieweit historisch gewachsene Strukturen in ein „System“ von Erwachsenen- und Weiterbildung auf gesetzlicher Grundlage eingehen sollen und können. Auf den Artikel von Meissner hat der damalige Präsident der DEAE, Wolfgang Böhme, mit einem offenen Brief reagiert, dem ein Grundsatzartikel über „Der evangelische Beitrag zur Erwachsenenbildung. Überlegungen zu einem kooperativen System der Erwachsenenbildung“ beigelegt war (vgl. Böhme 1968, S. 172f.). In einem vorangegangenen Artikel im Mai des gleichen Jahres hatte Meissner seine Polemik auf die Evangelische Erwachsenenbildung hin noch einmal formuliert und zugespitzt. Dabei hatte er ausdrücklich darauf Bezug genommen, daß er diese Auseinandersetzung „als evangelischer Christ, der als aktives Glied seiner Kirche auch in

mancherlei Funktionen mit seiner Kirche verbunden ist“, führe. „So lassen Sie es mich ganz hart – wie es unter evangelischen Christen nötig ist, sagen: Die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung ist für mich ein Ärgernis. Um es noch einmal zu betonen, nicht für mich als Vorsitzenden des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, sondern für mich als evangelischen Christen, weil mir scheint, daß hier eine längst überwundene Konzeption weitergeführt wird, die in der geistlichen Schulaufsicht früherer Jahrhunderte ihren konkretesten und unsinnigsten Ausdruck fand“ (Meissner 1968, S. 136). Neben einer Kritik an der „Arbeiterbildung oder der Bauernbildung“, wie sie im 19. Jahrhundert entwickelt worden sei, und einem darin zum Ausdruck kommenden „mißverstandenen Pluralismus“ und dem Interesse an „politischem Einfluß“ stellt Meissner dann grundsätzlich eine institutionalisierte Evangelische Erwachsenenbildung in Frage. Er „verstehe, daß es eine katholische Erwachsenenbildung gibt“, die sich „von einem thomistischen Weltbild“, in dem auch Bildung integriert sei, ableite. Aber: „Protestantismus ist – abgesehen vom Glauben an die Auferstehung des Gekreuzigten – das Gegenteil vom Thomismus. So kann es keine institutionalisierte Form Evangelischer Erwachsenenbildung geben, denn Mission und Verkündigung ist keine Erwachsenenbildung. Die von der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung herausgegebenen ‚Überlegungen zur Erwachsenenbildung‘ (aus dem Jahr 1967, A.S.) haben deshalb auch inhaltlich kaum etwas anderes auszusagen als die Äußerungen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes zur Stellung und Aufgabe der Volkshochschulen – nur daß sie die gleichen Aufgaben evangelisch begründen wollen. Was heißt das? Es kann doch nur meinen, daß evangelische Christen in der Erwachsenenbildung als evangelische Christen mitwirken. Solch evangelisches Engagement verschließt sich über Amtshandlung, Verkündigung und Mission hinaus der Institutionalisierung. Sie zu fordern bedeutet, den evangelischen Christen in den öffentlichen Formen der Erwachsenenbildung zu mißtrauen und einen Weg zu wählen, der dem Verständnis christlichen Glaubens unangemessen ist“ (ebd., S. 136). Dies sind eindeutige Positionen, die die Kernfrage des plural-kooperativen Systems der Erwachsenen- und Weiterbildung berührten und zugleich die Legitimität eines eigenständig und öffentlich verantworteten Bildungsauftrags der evangelischen Kirche bestritten. Im Kontext einer historischen Skizze Evangelischer Erwachsenenbildung soll diese Erinnerung noch einmal deutlich machen,

wie mühsam und widersprüchlich der Weg für die evangelische Kirche und Erwachsenenbildung hin zur Beteiligung an der „öffentlich verantworteten Weiterbildung“ war.

Erwachsenenbildung in einer historisch-protestantischen Perspektive

Das Selbstbewußtsein einer sich als evangelisch bzw. protestantisch verstehenden Erwachsenenbildung kannte schon einmal bessere Zeiten, als es in der von Legitimationszwängen und Verteilungskonkurrenzen bestimmten Debatte – die oben kurz skizziert wurde – zum Ausdruck kam. Die Grundzüge eines Selbstverständnisses von Erwachsenenbildung als einem gesellschaftlich und historisch notwendigen und eigenständigen Bildungssystem sind in der Weimarer Republik in ihren Grundzügen entwickelt worden. Christoph Meier hat sie in seiner Arbeit „Zur Geschichte der christlich motivierten Erwachsenenbildung“ als „die Gründerzeit der deutschen Erwachsenenbildung im engeren Sinne“ bezeichnet (Meier 1982, S. 37). An dieser Geschichte der „Gründerzeit“ hatte eine Reihe von selbständigen protestantischen Köpfen einen nicht unerheblichen Anteil (vgl. dazu die umfangreiche Darstellung bei Veraguth 1976). Wenn es um die Skizzierung von Traditionssträngen und die Entwicklung eines historischen Selbstverständnisses Evangelischer Erwachsenenbildung als Voraussetzung für ihre Verortung und Selbstbestimmung in der Moderne geht, dann wäre an diese Konstitutionsphase einer selbstbewußten Evangelischen Erwachsenenbildung anzuknüpfen, vor allem deshalb, weil sie die Krise der bürgerlichen Welt, ja die Erfahrung des „Zivilisationsabbruchs“, den die grauenhaften Erfahrungen schon des Ersten Weltkriegs markierten, zum Ausgangspunkt sowohl ihrer praktischen Arbeit wie ihrer theoretischen Reflexion nahm.

Einer ihrer bedeutendsten Vertreter war Eugen Rosenstock-Huessy, der zugleich wichtige praktische Anstöße gegeben hat. Seine Schrift „Protestantismus und Volksbildung“ aus dem Jahr 1925 beginnt mit der Behauptung: „Wenn heut soviel von Volksbildung die Rede ist, so kann ein Protestant wohl ärgerlich fragen, was denn dies neues und besonderes sei. Seit Luther gehe alles Bemühen des evangelischen Volksteils auf Verbreitung von Bibelkenntnis, Einrichtung von Schulen, Weckung der Geisteskräfte. (...) So erscheint die Volksbildung als

bloße Säkularisation, als Verweltlichung eines ursprünglich aus Religion entsprungenen Strebens. (...) Die in sich selbst ruhende, gefestigte christliche Persönlichkeit – das ist das bewußte Ziel aller Erziehungsarbeit evangelischen Christentums in den letzten Jahrhunderten gewesen. (...) Und dennoch sieht sich heut der Protestantismus plötzlich vor einer autonom gewordenen Volksbildungsfrage, so als sei er nie gewesen. Er ist so sehr ins Hintertreffen geraten, daß er nur mit sichtlicher Verspätung überhaupt bemerkt, wieviel hier bereits gesorgt und vorgearbeitet ist. Der Pionier der Persönlichkeitsbildung als Nachläufer in der Volksbildungsarbeit“ (Rosenstock-Huessy 1925, S. 3f.). Dieses bewußte Anknüpfen an der Ursprungstradition der Reformation und die Wiederentdeckung des Prinzips des „allgemeinen Priestertums aller Gläubigen“ gehörten zu den zentralen Konstitutionsfiguren in der Begründungs- und Entwicklungsphase der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. Dem „allgemeinen Priestertum“ hat Rosenstock-Huessy zusammen mit Josef Wittig eine historisch weit ausholende Darstellung gewidmet, die auch heute noch außerordentlich anregend und „belehrend“ im besten Sinne des Wortes ist (Rosenstock/Wittig: Das Alter der Kirche, Bd. 2, 1928). Diesem Prinzip kommt deshalb eine so zentrale Bedeutung zu, weil mit ihm sowohl ein demokratietheoretisches Fundament aus der kirchlichen Tradition selbst entwickelt wurde als auch der Bildungsauftrag der Kirche als eine selbstverständliche und autonome Gestalt kirchlichen Handelns zu begründen war. Im Horizont einer in dieser Weise historisch und theologisch gleichermaßen fundierten Reflexionsfigur würde sich der bis heute virulente spannungsreiche Gegensatz zwischen „kirchlichem Verkündigungs- und Bildungsauftrag“ gar nicht mehr stellen können, und die Kirche müßte nicht auf unabsehbare Zeiten in einem „Bildungsdilemma“ sich verstricken (vgl. Strunk 1990).

Was die Überlegungen von Rosenstock-Huessy für eine reflexive Konstituierung Evangelischer Erwachsenenbildung so entscheidend macht, ist die Tatsache, daß er den Bildungsauftrag – nun allerdings des „Protestantismus“, und nicht der neu verfaßten Volkskirche (d. h. im empirischen Sinn der Landeskirchen) – aus dem historischen Begründungsprozeß des Protestantismus entwickelt. Jedoch: Der Protestantismus als „der Pionier der Persönlichkeitsbildung“ findet sich in der „Explosion der Moderne“ (Kurt Nowack), in der Gegenwart der Weimarer Republik „als Nachläufer in der Volksbildungsarbeit“ wieder. Liegt der Grundfigur eine kulturkritischen Gesellschaftstheorie seit

Nietzsche, Georg Simmel u. a. „die Tragödie des Individuums“ zugrunde, so spitzt Rosenstock-Huessy diese Denkfigur zu, indem er nach den gesellschaftlich-konstitutiven Möglichkeiten fragt, ein moralisch autonomes Individuum – in seinen Worten: „die in sich selbst ruhende gefestigte christliche Persönlichkeit“ (Rosenstock-Huessy 1925, S. 3) – unter den Bedingungen der Moderne zu werden und den damit verbundenen Anspruch auf Mündigkeit überhaupt aufrechtzuerhalten. Rosenstock-Huessy ist Theologe und Soziologe, der die Ausgangsfrage der lutherischen Reformation: „Wie kriege ich einen gnädigen Gott?“ gesellschaftskritisch zu dechiffrieren und zu übersetzen weiß. Es ist der spätmittelalterlich radikalisierte Nominalismus, der dem Prozeß der Entfaltung der Moderne insgesamt und insbesondere dem protestantischen Subjektbegriff zugrunde liegt, ein Nominalismus, der mit dem Zerbrechen traditioneller gesellschaftlicher Objektivität und Allgemeinheit das *Bildungsproblem als durch das Subjekt zu vermittelnden gesellschaftlichen Integrationsprozeß* begründet. Im Protestantismus kommt dieser Nominalismus als metaphysisch begründeter *Individualisierungsprozeß* in der Selbstdeutung des Menschen zum Ausdruck. In dieser Individualisierung und Ethisierung des Menschenbildes, deren Preis die Vereinsamung des Subjektes und die Versachlichung seiner intersubjektiven Beziehungen in der öffentlichen Rechtssphäre und dem „rational organisierten Arbeitsprozeß“ (Max Weber) gleichermaßen ist, macht deshalb auch die Organisation von Bildungsinstitutionen zu einer allgemeinen und notwendigen Aufgabe, formiert Bildung also von einem kontingenten Privileg zu einer gesellschaftlichen, öffentlich zu verantwortenden Aufgabe (vgl. Luthers Sendschreiben aus dem Jahr 1524: „*An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen*“). Darin gründet das bis in die Aufklärung und den Idealismus fortwirkende Bildungspathos ebenso wie die Legitimation des *Erziehungs- und später Qualifizierungszwangs der Individuen*, der „in der Moderne“ Bildungsinstitutionen als Integrations- und Modernisierungsagenturen zu einem zentralen gesellschaftlichen Steuerungsinstrument hat werden lassen. Die lebenslange Erwachsenen- und Weiterbildung ist die Verstetigung und Universalisierung dieses Zwang; von ihrer „gesellschaftlichen Notwendigkeit“ hat sich in den letzten dreißig Jahren ein hinreichendes Bewußtsein entwickelt, das die früheren Diskussionen über die Lernfähigkeit und -notwendigkeit auch von Erwachsenen obsolet hat werden lassen. Statt dessen ist inzwischen das Bild von der Verfallszeit („Halb-

wertszeit“) einmal erworbenen Wissens zum gesellschaftlichen und bildungspolitischen Klischeeargument für den permanenten Anpassungszwang des Bildungssystems an die Erfordernisse der technisch fortgeschrittensten Produktion geworden.

Eine im Traditionshorizont des Protestantismus und dessen historischer Rolle für die Durchsetzung der Moderne fundierte Selbstreflexion Evangelischer Erwachsenenbildung muß sich meines Erachtens in prinzipieller Weise Rechenschaft geben von dem in der christlichen Tradition entwickelten Subjekt- und Gottesbegriff, will sie ihr zentrales „Dogma“, ihre „*Subjekt- und Lebensweltorientierung*“ auch in einem allgemeinen und nicht nur kirchlich-internen Dialog rational vertreten können. Die reformatorische Grundfrage, mit der nicht nur theologischen Selbstverständlichkeiten, sondern weltlich-kirchliche Machtkonstellationen erschüttert wurden, Luthers Frage nach dem „gnädigen Gott“ wird evident, wenn sie im Kontext einer philosophisch-historischen Entwicklung und theologisch-politischen Kritik begriffen wird, die den aristotelisch-thomistischen Vernunft- und Gottesbegriff zum nominalistischen Begriff der uneingeschränkten Schöpfungsallmacht Gottes radikalisierte und die Ideen der Dinge zur formellen Bezeichnung durch das Subjekt, zum „*flatus vocis*“, herabgestuft hatte. Die göttliche Schöpfungsallmacht als notwendiger Gedanke für den Anfang der Welt in der Zeit wird von den Nominalisten radikalisiert zur schöpfererhaltenden Tätigkeit Gottes in jedem Augenblick; kraft göttlicher Allmacht könnte die Welt und das, was in ihr der Fall ist, in jedem Augenblick auch ganz anders sein. Die Welt wird zum kontingenten Ereignis nicht nur für ihr nun nicht mehr nach unvergänglichen Ideen geordnetes Dasein in der Zeit; Kontingenz und Ungewißheit werden zur ontologischen Grundbestimmung der Welt selbst und ihrer Erkenntnis durch das Subjekt. Jeder Versuch, mittels der Vernunft in ihr einen vorhersehbaren, rational erfaßbaren Sinn zu erschließen, wird zur verzweifelten und sinnlosen Anstrengung. Das kreatürliche Subjekt, das in dieser Welt zu handeln und nach zu erkennen versucht, ist in eine prinzipielle und unaufhebbare Ungewißheit gestürzt, sein Leben wird zur unabschließbaren, in jedem Augenblick zu bewältigenden Bewährungsaufgabe. Das in einem spezifischen Sinne protestantische Bewährungspathos hat in dieser grundsätzlichen Unerkennbarkeit und Unvorhersehbarkeit des göttlichen Willens seinen Grund ebenso wie Luthers prinzipielle Vernunftskepsis. Eine solchermaßen ontologisch fundierte Ungewißheitslage des Subjekts konstituiert in

einem objektiven Sinn eine prinzipiell unabschließbare, lebenslange Bewährungsprobe und einen Selbstrechtfertigungszwang des Individuums, aus dem es sich nur durch die Erarbeitung gesellschaftlich anerkannter Leistungen und Gratifikationen zu lösen vermag. Das existenzielle Gewißheitsstreben und Bedürfnis nach sozialer Anerkennung nimmt die Gestalt jener „Suchbewegung“ an, als die Hans Tietgens die Erwachsenenbildung einmal charakterisierte.

Luther teilt mit seinem Zeitgenossen Macchiavelli die pessimistische Überzeugung, daß das natürliche Subjekt zu einer gemeinschaftsbefähigenden Selbstbegrenzung und Selbstbestimmung nicht geschaffen und in der Lage sei. Sein natürlicher Trieb zur Selbsterhaltung und seine prinzipiell grenzenlose Bedürfnisnatur machen aus ihm jenes auf sich selbst bezogene kreatürliche Individuum, das sich aus sich selbst aus seiner Selbstbezogenheit nicht zu befreien vermag. Darin hat Luther – in der Nachfolge des Augustinus – die „Erbsünde des Menschen“ gesehen, Sünde bedeutete für ihn jenes kreatürliche „sese incurvatum esse“, das „In-sich selbst-gekrümmt-Sein“ des Individuums, aus dem nur Gott „aus Gnade allein“ erlösen könne. Darin liegt der historisch folgenreiche und prinzipielle Gegensatz zum Autonomieanspruch des Menschen, den Pico della Mirandola in seinem großartigen Essay über „Die Würde des Menschen“ gleichsam als imaginären Kontrapunkt zur pessimistischen Traditionslinie der bürgerlichen Anthropologie von Macchiavelli und Hobbes bis zu den zeitgenössischen Adepten Arnold Gehlen und Carl Schmitt setzte. „Während die Aufklärung den Gedanken der Perfektibilität ins Zentrum ihres Menschenbildes stellte, hat Macchiavelli die Korruptibilität des Menschen als sein herausstechendes Charakteristikum angesehen. Er zog damit die politischen Konsequenzen aus dem Menschenbild der Renaissance, das den Menschen als ein im wesentlichen rational kalkulierendes und kluges Tier angesehen hatte“ (Münkler 1987, S. 263).

Für das theologische und in der Konsequenz politische und soziale Selbstverständnis des Protestantismus hatte dieser anthropologische Pessimismus fatale, aktuelle und historisch-langfristige Folgen. In ihm gründet nicht nur die aktuelle Rechtfertigung für die blutige Niederschlagung der aufständischen Bauern und die Verfolgung der sich dem herrschenden Gewaltssystem verweigernden Täufer, sondern zugleich die innertheologisch begründete Entmündigung des Menschen. Dieser These läßt sich ebenso plausibel entgegenhalten, daß Luthers reformatorische Grundeinsicht von der „Rechtfertigung des Menschen allein

durch den Glauben“ jenes Freiheitsbewußtsein allererst ermöglichte, auf das sich die aufständischen Bauern beziehen konnten, wenn sie politische „christliche Vereinigungen“ und „Landschaften“ begründen wollten und den „gemeinen christlichen Nutzen und brüderliche Liebe“ statt das sich gegen ihren Widerstand etablierende neue Territorialsystem der Landesfürsten suchten (vgl. dazu Blickle 1975). Die aufständischen Bauern wurden gehenkt, die den Eid verweigernden Täufer auf Scheiterhaufen verbrannt oder durch ganz Europa gejagt und die Landesfürsten zu Bischöfen, die es sich angelegen sein ließen, die neu gewonnene Freiheit der Predigt durch Erlasse zu reglementieren. Nichts hat mehr zur Traumatisierung und Selbstbescheidung des Protestantismus beigetragen als diese Erfahrung des Scheiterns seiner sozialen Intentionen im Bauernkrieg und seiner Instrumentalisierung in der Verfolgung der „Schwärmer und Täufer“ und der Legitimierung der neuen territorialen Obrigkeiten. Die Stunde der Wahrheit schlug diesem Protestantismus deshalb auch erst wieder in der Revolution, die nach dem Ersten Weltkrieg mit der Monarchie auch einer obrigkeitsgläubigen Kirche den historischen Prozeß machte.

Daß die Anfänge der Evangelischen Erwachsenenbildung von marginalen kirchlichen „Randgruppen“, den religiösen Sozialisten vor allem, und einigen charismatischen Einzelpersonen und ökumenisch gesonnenen Menschen ausgingen (vgl. dazu bis heute unüberholt Veraguth 1976), hat in dieser Traumatisierungs- und Entmündigungsgeschichte des Protestantismus seine letzte Ursache. Im Angesicht der Krise der protestantisch-bürgerlichen Kultur galt es für die Begründer der Evangelischen Erwachsenenbildung – trotz und wegen dieser Tradition der Affirmation an die Verhältnisse, ja der Bestimmung der kapitalistischen Gesellschaft durch den „protestantischen Geist“ –, den Traum der Mündigkeit und den Ernst der „teuren Gnade“ (Bonhoeffer) in der Frage nach der unaufhebbaren Selbstverantwortlichkeit des Individuums zurückzugewinnen. Dies ist ihr den praktischen Versuchen der Arbeiterbildung latent zugrundeliegendes und in öffentlichen Texten auch mit Pathos vertretenes Prinzip, zumindest ihr intentionaler Anspruch. Daß die kritisch-protestantischen Erwachsenenbildner dabei nicht naiv-idealistisch das Subjekt gleichsam „fertig“ und vollkommen voraussetzten, sondern es in der geschichtlichen, von sozialen Abhängigkeiten bestimmten Lebenssituation ihrer Zeit „verorteten“, mag ein Zitat von Rosenstock-Huussy verdeutlichen: „Wen der Goldstrom erreicht, der kann noch ein Haus, ein Ideal, sich erhalten: der Bourgeois.“

Wen aber der Goldstrom nicht erreicht, wen nur der Technik Eisenhand erfaßt, weil er keine eigenen Werkzeuge hat, der moderne Proletarier jeder Art und Herkunft: Journalist, Beamter, Arbeiter – der sieht sich plötzlich für sein Fürchten und Hoffen Mächten gegenüber, die ohne christliche Durchwirkung über ihn herfallen und ihn widerstandslos beherrschen. Er durchschaut die Idole. Und diese Mächte sind mit Billigung und Duldung des Protestantismus großgeworden, und schon daher kann er, das schwache Individuum, das ohnmächtige ‚Rädchen im Produktionsprozeß‘, der Wassertropfen im Millionenmeer der Großstadt, die Frage Luthers nicht gläubig hören: ‚Wie kriege ich einen gnädigen Gott?‘ Denn er spürt ja zu deutlich, daß es gerade die im protestantisierten Staat entstandenen Zwingburgen der ‚Gesellschaft‘ sind, an denen ihm die Ungnade Gottes kund wird“ (Rosenstock-Huessy 1925, S. 14). Der nicht nur „im Geist des Kapitalismus“, sondern in realen gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen und faktischen Produktionsbedingungen objektiv gewordene Protestantismus wendet sich gleichsam gegen seine eigene Voraussetzung, das selbstverantwortlich vor Gott und heteronomen gesellschaftlichen Sachzusammenhängen stehende Individuum.

Dessen Gefährdung und Aufhebung als eines selbstverantwortlichen, *moralisch sein könnenden Individuums* begründet sowohl die Notwendigkeit als auch die didaktisch-methodische Konzeption einer „evangelischen Volksbildungsarbeit“. Im Begriff der „Arbeitsgemeinschaft“ als einer frei konstituierten und sich selbst verantwortlichen Lerngruppe findet Rosenstock-Huessy sowohl die Ausgangssituation als auch das spezifische Verfahren einer – heute würde man sagen – teilnehmerInnenorientierten und lebensweltlich bezogenen Lernsituation. Die Wahl der „Methoden christlicher Volksbildungsarbeit“ ist deshalb nicht beliebig und wird bewußt von der durch die Predigt im Gottesdienst konstituierten „Andachtshaltung“ unterschieden. Deshalb müssen Lernformen und -situationen geschaffen werden, die die Beteiligung der Individuen ermöglichen und von der tatsächlichen Lebenssituation, den Arbeitsbedingungen und ihren psychischen Folgen für das Individuum ausgehen: „Fort mit dem Katheder und mit dem Einzelvortrag! Jeder einzelne Vortrag ist ernsthaft zu prüfen, ob er nicht unterbleiben kann oder durch einen Kursus zu ersetzen ist. Der Einzelvortrag ist in seiner geistigen Form antikes Heidentum. Er ist vielleicht oft unvermeidlich. Aber immer soll man wissen, daß er nicht volksbildend wirken kann, weil er ein Ich, in Freiheit dressiert, einem vielköp-

figen Publikum gegenüberstellt. Die Besitzer der Bänke werden zur Masse. Das sind sie heute schon genug. Der Vortragende wird zum Redner, Schauspieler und Individuum. Das ist er auch schon mehr als genug. Das Wesen christlicher Volksbildung muß sein: Die Arbeitsordnung geistig abzubilden und zu verklären. Damit ist Mitarbeit, Mitgliedschaft, Mitwirkung als Tatsache und Problem ihres Verfahrens gegeben“ (ebd., S. 17). Der „Evangelischen Volksbildungsarbeit“ liegt in der Moderne gerade nicht mehr das „geschlossene Persönlichkeitsideal“ zugrunde, sondern das „in sich uneinige und gespaltene Individuum“. Aus dem systematischen Unterschied zwischen „Gottesdienstgemeinde“ und „Arbeitsgemeinschaft“ begründet Rosenstock-Huessy Intention und Praxis Evangelischer Erwachsenenbildung. „Der Unterschied (zur Kirchengemeinde als Andachtsgemeinde, A.S.) beruht darauf, daß die Volksbildungsarbeit nicht von der geschlossenen Persönlichkeit, sondern von dem in sich uneinigen und gespaltenen Individuum auszugehen hat. Ihre Arbeitsgemeinschaft hat also zur Aufgabe, dem Individuum die unverdaulichen Brocken aus Presse, Reklame, Politik, Organisation ausscheiden zu helfen, ihm vorzulegen, wie man die Spaltungen des Geistes beherzt durch die reine Liebe zu gemeinsamer Erkenntnis überwindet. Die Arbeitsgemeinschaft ist mithin nicht Gottesdienstgemeinde, sondern Schaffensgemeinschaft. Die einzelnen dürfen nicht ruhig auf ihrem individuellen Kirchenstuhl der Kirche Platz nehmen; sie müssen aus ihrer Individualität aufgestört und zum Rollentausch gezwungen werden. Der Lehrer muß geflissentlich zum Schüler, der Hörer zum Sprecher, der Erfahrene zum Neuling, der Begeisterte zum Amtsträger gemacht werden. Diese Verwandlungsaufgabe kennzeichnet das Wesen der Arbeitsgemeinschaft. Nur als solche ist die Erlösung des Individuums von dem modernen Rädchenwesen, zu dem es zu entarten droht. Die Gemeinschaft kann nicht vorausgesetzt werden wie beim gemeinsamen Bekenntnis. Nein, sie ist Aufgabe. Sie mißlingt auch. Sie wirkt daher als frei erkämpfte und zugleich geschenkte Überraschung“ (ebd., S. 22).

Der Verweis auf Rosenstock-Huessy soll exemplarisch verdeutlichen, an welche Traditionen in der Evangelischen Erwachsenenbildung nach 1945 hätte angeknüpft werden können. Die äußeren Bedingungen, das kirchliche und gesellschaftliche Restaurationsklima hat ein solches Anknüpfen an eine protestantisch selbstreflektierte Praxis und Theorie von Erwachsenenbildung praktisch unmöglich gemacht. Und es scheint mir, daß – wenn ich die Diskussionen um Begründung und

Legitimität Evangelischer Erwachsenenbildung Anfang der 60er und 70er Jahre und dann ganz im Zeichen der Weiterbildungsgesetzgebung stehend hinreichend verstehe – auch damals die Chancen einer kritischen und systematischen Aneignung von verstreuten Traditionen Evangelischer Erwachsenenbildung nicht wirklich versucht und genutzt worden sind. Gleichwohl: Der äußere Anstoß und das gesellschaftliche Reformklima, das der Entwicklung der Bildungsinstitutionen und der Bedeutung individueller Bildung insgesamt eine buchstäblich „lebensbestimmende“ Rolle zuschrieb, waren dann doch stark genug, auch den Aufbau einer institutionalisierten Evangelischen Erwachsenenbildung in öffentlicher Verantwortung zu ermöglichen und zu befördern. Heute ist Evangelische Erwachsenenbildung ein eigenständiges Handlungsfeld innerhalb der Kirche, das von anderen Handlungsfeldern ein abgegrenztes Profil entwickelt hat und seinen „organisatorischen Binnenpluralismus“ durchaus als Vorteil zu verstehen lernt (vgl. Evangelische Bildungsarbeit 1993). Die institutionelle Trägerfunktion der Erwachsenenbildungswerke einerseits und ein auf pädagogisches Expertentum sich stützendes Selbstverständnis der MitarbeiterInnen bezeichnen Eckpunkte einer allmählichen „Systematisierung“ der Evangelischen Erwachsenenbildung. Mit ihr werden spezifisch moderne Lern- und Praxisformen in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Realitäten innerhalb der Kirche entwickelt und verankert. Die typischen Spannungen, die sich hieraus ergeben, sind hier nicht im einzelnen darzustellen; es mag der Verweis darauf genügen, daß Erwachsenenbildung insofern aus einer Reihe von Gründen sich als „Ort der Moderne in der Kirche“ charakterisieren läßt (vgl. Seiverth 1993).

In einem historisch bestimmten Sinn läßt sich Evangelische Erwachsenenbildung auch als eine selbstkritische Reflexion und Überwindung protestantischer Traditionen begreifen, die, gestützt auf eine pessimistisch-negative Anthropologie und ein seit Augustinus dogmatisiertes Sündenverständnis, Bildung als Basis und Ausdruck individueller Autonomie diskreditiert haben. Sie sind die Voraussetzung für jenes von Strunk diagnostizierte „notorisch gebrochene Verhältnis zur Bildung und vor allem zu jenen Bildungstraditionen, die in durchaus kritischer Weise gegen kirchliche Bevormundung der Selbstverantwortung und Mündigkeit und damit der Emanzipation der Erwachsenen zum Durchbruch verhelfen wollten“ (Strunk 1985, S. 52). Diese Traditionen dürfen weder verleugnet noch vergessen oder übersprungen wer-

den, denn damit würden zugleich die Geschichte und das Selbstverständnis der Kirche, ihre produktiven Kontroversen und das Traditionswissen um das Verhältnis von Glaube und Wissen, Natur und Gnade, Erlösungssehnsucht und Unterwerfungsbereitschaft, von Selbstbehauptung und Selbsterstörung preisgegeben. Seit der großen Auseinandersetzung zwischen Augustinus und Pelagius, eine Kontroverse, die sich zwischen Luther und Erasmus nicht zufällig wiederholte, haben die Kirche und eine selbstkritische evangelische Bildungstheorie ein Paradigma, an dem sie sich ebenso zu orientieren wie abzarbeiten hätten. Dieser knappe Verweis auf die *theologische Bildungstradition und das ihr eigene anamnetische Vermögen*, das den Menschen nicht im Hier und Jetzt fixiert, auf eine Tradition, die die Ambivalenz des individuellen Autonomieanspruchs und die Verpflichtung zur solidarischen Empathie immer zusammen reflektiert hat, könnte davor bewahren, blind den gesellschaftlichen Rationalisierungs- und Modernisierungszwängen zu folgen, *ohne nach dem „Verbleib des Menschen“* (Heinz-Joachim Heydorn) zu fragen.

Eine kritische Bildungstheorie und eine in diesem Medium sich reflektierende Praxis Evangelischer Erwachsenenbildung, die sich bewußtermaßen als „öffentlich verantwortete“ und allgemeine Erwachsenenbildung versteht, müßte sich also in einem die Geschichte des Subjekts seit den Anfängen der Moderne reflektierenden historischen Horizont begreifen, der die Engführungen gegenwärtiger Bildungspraxis und Theorie, die nahezu schrankenlose Privatisierung eines einmal als *öffentliche Aufgabe* definierten Aufgabenbereichs als Zerstörung eines Menschenrechts auf Bildung sichtbar werden läßt. Eine politische und praktisch-theoretische Diskussion von Bildung, die von der „Standortsicherung Deutschlands“ ausgeht und dort endet, wird auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung nichts anderes mehr zulassen und sehen wollen als eine letzte, moderne Strategie der Entwicklung und Aneignung „intellektueller und kreativer MitarbeiterInnenressourcen“, eine Strategie, die das „Gold in der Köpfen der MitarbeiterInnen“ als Rationalisierungspotential für die Beschleunigung und Steigerung des Produktivitätsfortschritts und Konkurrenzvorteil im internationalen Standortwettbewerb zu nutzen weiß. Bildung, an ihren Anfängen einmal das Privileg zur Muße, wird zur organisierten Anstrengung der „Ressourcennutzung“; sie wird zum Instrument einer Unterwerfung, die mit dem Produktivitätsfortschritt proportional die Arbeitslosigkeit steigert und die Aussichtslosigkeit auf eine Alternative zementiert, die

dem Irrsinn einer Produktion um der Produktion willen entgegenzusetzen wäre. Diesen Zusammenhang hat Heinz-Joachim Heydorn in einer weitausholenden Rekonstruktion des „Widerspruchs von Bildung und Herrschaft“ auf bestechende Weise analysiert. In seinem letzten, kurz vor seinem Tode veröffentlichten Aufsatz, „Überleben durch Bildung“ hat Heydorn den „totalen Charakter der Bildung, den die geschichtliche Entwicklung erzwungen hat“ (Heydorn 1980, S. 291), als Konsequenz einer kontinuierlichen Verallgemeinerung und quantitativen Ausweitung der Bildung beschrieben. „Greift man noch einmal auf die Bildungsgeschichte zurück, dann wird deutlich, daß eine ständig wachsende Zahl von Menschen einem organisierten Bildungsprozeß unterworfen worden ist; schließlich wird Bildung umfassend. Die industrielle Revolution bezeichnet die Zäsur. Die Ausweitung organisierter Bildung setzt sich mit der fortschreitenden Revolutionierung der Produktivkräfte fort, da sich die Umstellungsprozesse beschleunigen. Bildung wird zu einer lebenslangen Einrichtung. Vom Umfang her gesehen, ist damit ein ungewöhnliches Ergebnis erreicht. Ist die Institution auch nur ein Aspekt der Bildungsgeschichte der Menschheit, die hier als gesamte Geschichte des Bewußtseins verstanden wird, so ist ihre wachsende Bedeutung unverkennbar. Mit ihr sucht die Gesellschaft ihren Bedürfnissen planend zu dienen; mit ihrer Bildungstheorie ermittelt sie dieses Bedürfnis, gibt sie ihr Wesen preis“ (ebd., S. 288).

Bildungsgeschichte der Menschheit: Für das vernunft- und subjektkritische Denken der Postmoderne zählt dieser Begriff sicher zu den obsolet gewordenen „großen Erzählungen“, in denen nur Heroen, aber keine Menschen möglich seien. Mit den Erzählungen verschwinden auch die Erinnerungen an die Leiden derer, denen Menschenrechte und Autonomieanspruch nicht verbürgt und gegeben waren; ohne die Idee einer Bildungsgeschichte verliert eine menschliche Gesellschaft ein Bewußtsein von sich selbst, das Gedächtnis ihres Werdens, von dem eine kritische Bildungstheorie als Frage nach den Bedingungen eines gelingenden „guten Lebens“ jedes einzelnen Individuums sich nicht verabschieden darf, auch wenn man sich damit heute kaum noch wird verständlich machen können.

Literatur

- Ahlheim, Klaus: Zwischen Arbeiterbildung und Mission. Beispiele und Probleme protestantischer Erwachsenenbildung und ihrer Theorie in der Weimarer Republik und nach 1945. Stuttgart 1982
- Arbeitskreis Evangelischer Heimvolkshochschulen: Evangelische Heimvolkshochschule. Loccum 1987
- Badura, Peter: Das Staatskirchenrecht als Gegenstand des Verfassungsrechts. Die verfassungsrechtlichen Grundlagen des Staatskirchenrechts. In: Handbuch des Staatskirchenrechts der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 1. Hrsg. von Josef Listl und Dietrich Pirson (2. Aufl.). Berlin 1994, S. 211 – 251
- Blickle, Peter: Die Revolution von 1525. München 1975
- Böhme, Wolfgang: (Replik auf Meissner). In: Volkshochschule im Westen 1968, S. 172 ff.
- Bolewski, Hans: Erwachsenenbildung im deutschen Protestantismus. In: Walter Dirks: Konkurrenz der Bildungsangebote. Mainz 1968, S. 79 – 120
- Bolewski, Hans: Bildungsstätten für Erwachsene – Anfragen aus ihrer Geschichte. In: Hans-Gernot Jung: Gemeinden im Bildungsprozeß. Konzepte und Modelle kirchlicher Erwachsenenbildung. München 1977, S. 25 – 48
- Evangelische Bildungsarbeit – Orientierung und Interpretation. Dokumentation eines Forums der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) in Zusammenarbeit mit der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e. V. (DEAE). epd-Dokumentation 11/1993
- Heckel, Martin: Das Verhältnis von Kirche und Staat nach evangelischem Verständnis. In: Handbuch des Staatskirchenrechts, Bd. 1, Berlin 1994, S. 157 – 208
- Heydorn, Heinz-Joachim: Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften, Bd. 3. Frankfurt/M. 1980
- Kupisch, Karl: Studenten entdecken die Bibel. Die Geschichte der Deutschen Christlichen Studentenvereinigung (DCSV). Hamburg 1964
- Leiterkreis der Evangelischen Akademien in Deutschland: Der Auftrag Evangelischer Akademien. Ein Memorandum. Bad Boll 1979
- Mattmüller, Hanspeter: Der Begriff der geistigen Krise in der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1975
- Meier, Christoph: Zur Geschichte der christlich motivierten Erwachsenenbildung. In: Informationspapier der DEAE 1982, H. 42, S. 1–55
- Meissner, Kurt: „Wir-auch-Demokratie“ oder: Der mißverständene deutsche Pluralismus. In: Volkshochschule im Westen 1968, H. 1, S. 2 f.
- Michel, Ernst: Die geistesgeschichtliche Entwicklung der heutigen Erwachsenenbildung (1931). In: Hans Tietgens (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung. Göttingen 1969
- Münkler, Herfried: Machiavelli. Die Begründung des politischen Denkens der Neuzeit aus der Krise der Republik Florenz. Frankfurt/ M. 1987
- Rosenstock(-Huessy), Eugen: Protestantismus und Volksbildung. Berlin 1925

- Scholder, Klaus: Die Kirchen und das Dritte Reich. Vorgeschichte und Zeit der Illusionen 1918 – 1934, Bd. 1. Frankfurt/M., Berlin, Wien 1977
- Seiverth, Andreas: Evangelische Erwachsenenbildung als „Ort der Moderne“ in der Kirche. Stichworte zu einem produktiven Dilemma. In: Informationspapier der DEAE 1993, H. 105 – 106, S. 89 – 94
- Strunk, Gerhard: Evangelische Erwachsenenbildung oder Erwachsenenbildung in evangelischer Trägerschaft. In: Informationspapier der DEAE 1985, H. 52 – 53, S. 51 – 81
- Strunk, Gerhard: Kirche im Bildungsdilemma. Von der fortdauernden Kontroverse im Ansatz und Auftrag der Erwachsenenbildung in evangelischer Trägerschaft. In: Ders. (Hrsg.): Mündigkeit der Christen – Zukunft der Kirche. Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Tradition und Reform. Gottfried Butler zum 60. Geburtstag. Darmstadt 1990, S. 67 – 84
- Veraguth, Hans Peter: Erwachsenenbildung zwischen Religion und Politik. Die protestantische Erwachsenenbildungsarbeit in und außerhalb der freien Volksbildung in Deutschland von 1919 – 1948. Stuttgart 1976
- Vollmer, Antje: Die Neuwerkbewegung 1919 – 1995. Ein Beitrag zur Geschichte der Jugendbewegung, des religiösen Sozialismus und der Arbeiterbildung (Diss.). Berlin 1973

Autoren

Dr. Bernd Faulenbach, geb. 1943, verantwortlich für den Bereich Geschichte und Theorie am Forschungsinstitut für Arbeiterbildung, Recklinghausen; Honorarprofessor an der Fakultät für Geschichtswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum

Dr. Ekkehard Nuissl, geb. 1946, Direktor des DIE/DVV, Frankfurt/M.; Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg

Andreas Seiverth, geb. 1950, Geschäftsführer der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Karlsruhe

Dr. Hans Tietgens, geb. 1922, ehemaliger Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS), Institut für Erwachsenenbildung des DVV; Honorarprofessor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg

Dr. Berthold Uphoff, geb. 1956, Leiter und Bildungsreferent des Bildungshauses Schmerlenbach bei Aschaffenburg