

Hefthema:

Kontroversen

83 Editorial
Redaktionskollektiv

88 **Kontroversen**

89 Die Kraft der Kontroverse –
Zur Geburt einer epistemischen
Gabelung im Richtungsstreit des
Volksbüchereiwesens in der
Kaiserzeit
Malte Ebner von Eschenbach

125 Ist die Kontrastierung von
Allgemein- und Berufsbildung
in der Weimarer Republik ein
Scheinproblem?
Rafael Schönhold

145 »Romantik und Realismus in der
deutschen Erwachsenenbildung«
oder von manchmal überraschen-
den Diskursbewegungen in der
Erwachsenenbildung der
Weimarer Zeit
Paul Ciupke

Reprint

161

**»Lebensweltorientierung« –
Symptom einer Krise in der
Weiterbildung?**

Peter Alheit

172

Kommentierung zum Reprint

**Un|Vereinbarkeiten zwischen
Lebenswelt und Arbeitswelt –
Kommentierung einer Kontroverse
im Kontext der arbeitsorientierten
Grundbildung**

Songül Cora

181

Hinweise zur Beteiligung

Die Kraft der Kontroverse – Zur Geburt einer epistemischen Gabelung im Richtungsstreit des Volksbüchereiwesens in der Kaiserzeit

Malte Ebner von
Eschenbach

Zusammenfassung

Der Beitrag beschäftigt sich mit den Anfängen des Richtungsstreits im Volksbibliothekswesen vor dem Ersten Weltkrieg (1912/1913). Anlässlich der Publikation *Die Politik der Bücherei* (1912) von Paul Ladewig entbrannte eine hart umkämpfte Kontroverse um den Stellenwert und die Ausrichtung der öffentlichen Büchereien im Volksbildungswesen. Der Richtungsstreit führte zu einer epistemischen Gabelung im Volksbildungswesen, die die Unterscheidung zwischen *Neuer* und *Alter Richtung* evozierte. Dadurch wurden Volksbibliotheken als Institutionenform für die Bildungsarbeit in der Weimarer Zeit aus bildungspolitischer Sicht nicht mehr als verlässliche Partnerin im Volksbildungswesen wahrgenommen.

Bücherhallenbewegung · Richtungsstreit · Volksbildung · Politik der Bücherei

Die Kraft der Kontroverse – Zur Geburt einer epistemischen Gabelung im Richtungsstreit des Volksbüchereiwesens in der Kaiserzeit

Malte Ebner von Eschenbach

1. Einleitung

Streitigkeiten unter Intellektuellen sind selten gesittet, sondern vielmehr heftige Auseinandersetzungen, bei denen es häufig ‚ums Ganze‘ geht, was sich in Wort oder Ton ausdrückt. Dabei sind derartige Auseinandersetzungen oftmals destruktiv und konstruktiv zugleich. Streitigkeiten befördern Problematisierungen und regen zu Vergewisserungen an. Vor allem aus wissenschaftsgeschichtlicher Perspektive sind disziplininterne Auseinandersetzungen interessant, weil sie „Erwartungen und Annahmen gezielt verunsichern, [...] Kontingenzen [artikulieren], [...] auf konkurrierende Sichtweisen, auf funktionale Äquivalente bei der Wahl begrifflicher, theoretischer und methodischer Optionen [verweisen]“ (Kneer & Möbius 2010, 7) und dadurch zur Wissensentwicklung und zum Erkenntnisfortschritt beitragen. Dies gilt nicht nur für die Soziologie, wie Georg Kneer und Stephan Möbius zeigen, sondern auch für die Erwachsenenbildungswissenschaft. Angesichts der disziplinären Bedeutung von Kontroversen werde ich im Folgenden den Richtungsstreit im Volksbüchereiwesen in der Kaiserzeit untersuchen und ihn als eine Kontroverse zur Darstellung bringen, die erhebliche Effekte auf die Entwicklung der Volksbildung in den 1920er Jahren entfalte-

te, weil sie den epistemischen Boden für die Hervorbringung der *Neuen Richtung* bereitete. Aber fangen wir doch erstmal vorne an. Die Bedeutung von Lektüre, sei es im Modus „medialer Wissensaneignung“ (Dinkelaker 2018, 109–132), im Kontext emanzipatorischer Ermächtigungsbewegung sozialer Gruppen wie in den bürgerlichen Lesegesellschaften des 18. und 19. Jahrhunderts (Dann 1981) oder im Zusammenhang der Arbeiterbibliotheken (Langewiesche & Schönhoven 1976) oder Volksbibliotheken (Geisler 1995; mit Fokus Österreich Stifter 1995) im 20. Jahrhundert, ist der historischen Erwachsenenbildungsforschung gut bekannt. Darüber hinaus ist festzustellen, dass die öffentlichen Volksbibliotheken bereits während der Volksaufklärung im 18. Jahrhundert eine tragende Rolle erhielten, wie etwa an Heinrich Stephanis (1805) volksbildnerischer Betonung der Bibliotheken in seinem Bildungssystem zu erkennen ist. In der Volksbildung waren es dann die volksbibliothekarischen Bemühungen und Pionierarbeiten Karl Preuskers und Friedrich von Raumers zu Beginn und Mitte des 19. Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum (Mirbt 1969; Thauer & Vodosek 1990, 15–37). Ihre Arbeiten und Überlegungen boten wichtige Impulse und gelangten zu ihrer vollen Entfaltung im ausgehenden 19. Jahrhundert. Ab ca. 1890 erlangten die öffentlichen Volksbibliotheken im Wilhelminischen Kaiserreich nunmehr einen Thematisierungsgrad, der nicht nur zu intensiven diskursiven Auseinandersetzungen zwischen unterschiedlichen Bibliothekskonzepten bis zu Beginn des Ersten Weltkriegs führte und im sog. Richtungsstreit in der Bücherhallenbewegung kulminierte, sondern auch ein bildungs-

Ist die Kontrastierung von Allgemein- und Berufsbildung in der Weimarer Republik ein Scheinproblem?

Rafael Schönhold

Zusammenfassung

Erwachsenenpädagogische Historiograf:innen sehen in der Weimarer Volksbildung Anknüpfungsversuche an neuhumanistisches Gedankengut. Ursächlich ist die theoretisch gesetzte Differenz von allgemein-zweckfreier gegenüber beruflich-instrumenteller Bildung. Tatsächlich kam es aber zu semantischen Verschiebungen in der Bedeutung des Worts ‚Allgemeinbildung‘. Kontroversen entfalteten sich nicht als Konkurrenzverhältnisse zweier Bildungsformen, sondern in dem Versuch, diese miteinander zu verbinden.

Weimarer Republik · Volksbildung · Allgemeinbildung · Berufsbildung · Erwachsenenpädagogische Historiografie

Ist die Kontrastierung von Allgemein- und Berufsbildung in der Weimarer Republik ein Scheinproblem?

Rafael Schönhold

1. Tradierte Bildungsvorstellungen über die Weimarer Volksbildung

Das Ausrufen der Weimarer Republik rückte die Idee der Volksbildung in ihren Grundwerten. Die theoretische Legitimation und praktische Durchführung der Weimarer Volksbildungsarbeit verlangten danach, den Blick auf Zeit in ein Gestern und ein (damaliges) Heute zu unterteilen, um die staatspolitisch umgewälzte Konstellation im neuen Deutschland angemessen zu würdigen. Von nun an existierten zwei Volksbildungsversionen, die ‚alte‘ und die ‚neue‘.¹ Zwar herrschte innerhalb der Volksbildungsgemeinschaft weitestgehend Konsens über die Notwendigkeit einer solch fundamentalen Reform, wie diese Umgestaltung allerdings passieren sollte, darüber gingen die Meinungen auseinander. Es gab eine Vielzahl unterschiedlicher Personen, Institutionen oder Denkrichtungen, die aufgrund ihrer Interpretationen von Vergangenheit und Gegenwart verschiedene Verwirklichungsversuche anboten.

Diese Kontroversen lassen sich an Kommentierungen des *Bildungsverständnisses* der Volksbildung ablesen, das sprachlich Be-

griffe wie ‚allgemeine Bildung‘, ‚Persönlichkeit(sentwicklung)‘ oder ‚Individualisierung‘ referenzierte. Ehe wir *en détail* dazu kommen, wird zuvor die Geschichtsschreibung der Weimarer Volksbildung einbezogen, um diese als zweite Ebene gegenüber der Realität des Geschehens kontrafaktisch mit ins Problemszenario hineinholen zu können.

Autor:innen der erwachsenenpädagogischen Historiografie unterminieren gewöhnlich die Varianz der Volksbildungsdialoge, wenn sie die Weimarer Republik als sozialgesellschaftliche Hintergrundfolie mehr oder weniger eindeutig mit der Geburt der genannten intensiv-gestaltenden ‚neuen‘ Volksbildung verknüpfen, welche den Platz einer extensiv-popularisierenden ‚alten‘ Wissensvermittlung des untergegangenen Kaiserreichs eingenommen haben soll (Dikau 1968, 240; Röhrig 1991, 467; Siebert 2009, 8; Wieckenberg 2017, 243). Daraus resultierten gemäß ihren Beurteilungen drastische Individualisierungstendenzen, erkennbar durch eine „Methode der Bildung des einzelnen“ (Dräger 1984, 80), die Anschluss suchte an „die genuine Bildungsidee des Neuhumanismus“ (Dikau 1975, 112). Joachim Dikau bilanziert eine „humanistisch-liberale Richtung“ (1975, 114). Paul Röhrig erzählt von einer „Aufgipfelung idealistischen neuhumanistischen Bildungsdenkens“ (Röhrig 2011 [1994], 190; ähnlich Röhrig 1988, 350). Laut Bettina Reimers führte „[d]as humanis-

¹ Eine zeitgenössische Darstellung von ‚alter‘ und ‚neuer‘ Richtung der Volksbildung findet sich exemplarisch in Dieterich 1929, 11–44. Wie die Gegenüberstellung beider Richtungen üblicherweise historiografisch aufgearbeitet wird, dafür steht beispielhaft die Rekonstruktion in Dikau 1968, 132–140. Regelmäßig kommt es in der Sache zu einer Reduzierung von Ideengeschichte auf Personengeschichte, wenn Johannes Tews’ Wirken die ‚alte‘ Richtung symbolisiert (Kappe 1964, 47; Anmerkung 51), während Robert von Erdberg als Leumundszeuge der ‚neuen‘ Richtung gilt (Dräger 1993, 50).

»Romantik und Realismus in der deutschen Erwachsenenbildung« oder von manchmal überraschen- den Diskursbewegungen in der Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit

Paul Ciupke

Zusammenfassung

Ende der 1920er Jahre findet in der führenden Erwachsenenbildungszeitschrift *Freie Volksbildung* ein Disput statt, in dem es um die Frage geht, ob die von romantischen Impulsen geprägten didaktischen und bildungspolitischen Verständnisse der Neuen Richtung noch zeitgemäß sind oder man eine nüchterne, realistische Auffassung pädagogischer Prinzipien entwickeln muss, die die Arbeitsteilungen und unterschiedlichen Aufgaben der Einrichtungen berücksichtigt und daher eine intellektuelle Schulung und einen ‚geordneten Unterricht‘ anstrebt.

Romantik · Realismus · Schulung · Didaktik ·
Bildungssystematik

»Romantik und Realismus in der deutschen Erwachsenenbildung« oder von manchmal überraschenden Diskursbewegungen in der Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit

Paul Ciupke

1. Ein umstrittener Beitrag

Ende 1928 erschien in der Zeitschrift *Freie Volksbildung* ein Beitrag von Friedrich Schlünz mit dem Titel *Romantik und Realismus in der deutschen Erwachsenenbildung* (Schlünz 1928, 423–432). Die Herausgeber der Zeitschrift, das waren Franz Angermann, Robert von Erdberg und Eduard Weitsch, fühlten sich bemüßigt, dem Aufsatz eine Erklärung voranzustellen:

„Wir bringen diesen Aufsatz zum Abdruck, obwohl wir von der Meinung und den Formulierungen vielfach und erheblich abweichen. Er bringt nicht nur eine Reihe von verbreiteten Missverständnissen zur Sprache, deren Klarstellung in einer Erwiderung sehr im Interesse der Freien Volksbildung läge, sondern er sagt auch manches, dem wir restlos zustimmen können, mit bemerkenswerter Klarheit. Der Aufsatz bedarf weiter an manchen Punkten, wo der Verfasser mehr mutmaßt, als genau unterrichtet ist, der Vertiefung durch die Kontroverse, diese vertiefende Diskussion würde aber für den Leser der Freien Volksbildung sicher eine Menge sachlich wertvoller und interessanter Klärungen bringen“ (ebd., 423).

Was hatte Schlünz vorgetragen? Und wer antwortete ihm? Und in welchen politischen und

erwachsenenpädagogischen Kontext muss man die Auseinandersetzungen synchron und diachron einordnen? Diesen Fragen soll im Folgenden nachgegangen werden.

Für Schlünz waren die führenden Vertreter des Hohenrodter Bundes (Henningsen 1958) die wesentlichen Kontrahenten:

„Unsere heutige Erwachsenenbildung ist stark von romantischen Elementen durchsetzt. Am nachhaltigsten kommt dieses Element in den Volkshochschulen zum Ausdruck, am stärksten wiederum in dem Flügel der Erwachsenenbildung, der sich um die Persönlichkeit Dr. Rosenstocks und des Hohenrodter Bundes gruppiert“ (Schlünz 1928, 425).

Volkshochschule war damals ein übergeordneter, breit verstandener Begriff, nicht zu verwechseln mit der kommunal verfassten Volkshochschule von heute. Schlünz arbeitete sich hier teilweise an Eugen Rosenstock-Huesseys-Projekten ab, der ebenso wie der Autor in der Arbeiterbildung tätig war, aber ob er wirklich der hier einzig kritisierte Mann war, kann zunächst offengelassen werden. Getroffen werden sollte vermutlich ebenfalls von Erdberg, der Mitherausgeber der Zeitschrift *Freie Volksbildung* und einer der Wortführer der Neuen Richtung und des Hohenrodter Bundes. Allerdings hatte Schlünz kurzzeitig an der von Rosenstock-Huessey im ersten Jahr 1921/22 geleiteten Akademie der Arbeit in Frankfurt als Dozent für Politik gewirkt, bevor er nach Konflikten ausgeschieden war. Das wirkte wahrscheinlich noch nach.

Wenn Schlünz in der zitierten Textpassage auf ‚romantische Elemente‘ verweist, was meint er damit genau?

Debatte 2023 · Jg. 6 · H. 2 · 161-171 · <https://doi.org/10.3224/debatte.v6i2.05>

»Lebensweltorientierung« – Symptom einer Krise in der Weiterbildung?

Peter Alheit

Erstmals erschienen in Schlutz, Erhard (1983). Erwachsenenbildung zwischen Schule und Sozialer Arbeit. Einführende Beiträge in gegenwärtige Aufgaben und Handlungsprobleme. Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt, 155-167. Der Beitrag wird hier in der ursprünglichen orthografischen und stilistischen Form abgedruckt. Wir danken dem Verlag für die Freigabe!

»Lebensweltorientierung« – Symptom einer Krise in der Weiterbildung?

Peter Alheit

Kulturelle Stadtteilarbeit ist »en vogue«. Von der Sozialarbeit bis zur Gesamtschulpädagogik, von der Volkshochschulszene über das engagierte Theater bis hinein in die gewerkschaftliche Bildungsarbeit (vgl. Cremer 1982) zeigen sich Theoretiker wie Praktiker fasziniert von dem Surrogat der »Stadtteilnähe«. Protagonisten der »Wende« – »Trendsetter« sozusagen – pflegen modisch vom »Paradigmenwechsel« zu reden (stellvertretend von Werder 1980). Die kulturelle Wende, die »Alltagswende« werden annonciert. Sollte nach einer Dekade der »Professionalisierungsdebatten« nun auch in der Weiterbildung das »Einfache« wieder in Mode kommen: »alltägliche Erwachsenenbildung« (von Werder)? Ist im Bildungsbereich – wie in der »hohen Politik« – von nun an der »Generalist« wieder gefragt?

Das Problem ist subtil und ganz ohne Ironie vermutlich nicht zu bewältigen. Unbestreitbar haben konkrete Stadtteilprojekte tatsächlich neue Perspektiven eröffnet. Ebenso offenkundig werden aber Begriffe wie »Stadtteilarbeit«, »Kulturarbeit«, »soziokulturelle Animation« etc. nur als Etiketten gehandelt. Ich möchte mich im folgenden Beitrag mit dem Phänomen beschäftigen und der Frage nachgehen, ob sich dahinter mehr verbirgt als nur eine modische Strömung.

»Bildungssituationen«

In dem weitläufigen Vortragsraum eines kirchlichen Gemeindezentrums sitzen zehn Teilnehmer eines Kurses »Englisch für Schichtarbeiter«. Sie besuchen eines jener »dezentralen« und »zielgruppenorientierten« Angebote der Weiterbildung, mit denen zumal in sozialdemokratisch regierten Kommunen eine »Demokratisierung« des Bildungswesens angestrebt werden soll. Aber die Teilnehmer wirken ein wenig verloren in dem großen Raum. Der Kursleiter bemüht sich um eine konzentrierte Lernsituation. Er versucht, den Lernstoff möglichst interessant und den Erfahrungen der Teilnehmer angemessen darzustellen. Und doch mutet die Atmosphäre »künstlich« an. Tatsächlich gehört nur die Hälfte der Teilnehmer zur erwarteten Zielgruppe der Schichtarbeiter. Der Rest sind Hausfrauen, die in der Nähe des Kirchenzentrums wohnen und von dem Kursangebot gehört haben. Nachdem sich herausgestellt hatte, daß Schichtarbeiter den Kurs nicht füllen würden, war ihnen die Teilnahme gestattet worden. Nun scheint niemand übermäßig motiviert zu sein. Still folgen die Teilnehmer den Erklärungen des Kursleiters. Alles erinnert ein wenig an Situationen in der Schule.

In einem Kulturladen in der Nähe ist wenige Tage später der große Raum übervoll. Siebzig oder achtzig Leute sind gekommen, um am »Erzählcafé« teilzunehmen. Das »Erzählcafé« ist eine Einrichtung, die an jedem ersten Sonntag im Monat stattfindet und sich besonders an ältere Bewohner des Stadtteils richtet. Aber es sind auch einige jüngere Leute da, sogar Kinder. Man schaut

Un|Vereinbarkeiten zwischen Lebenswelt und Arbeitswelt – Kommentierung einer Kontroverse im Kontext der arbeitsorientierten Grundbildung

Songül Cora

Zusammenfassung

Die arbeitsorientierte Grundbildung ermöglicht neben lebensweltorientierten Ansätzen niedrigschwellige Zugänge zu Bildung und Lernen im Kontext von Arbeit. Ihre Grenzlinien sind jedoch für eine Differenzierung zwischen den didaktischen Prinzipien der Arbeitsorientierung und Lebensweltorientierung nicht immer eindeutig. Sie erweist sich als neuer Aushandlungsort für diese Kontroverse, bei der Peter Alheits kritische Einschätzungen zum Einzug lebensweltorientierter Ansätze in die Erwachsenenbildung an Aktualität gewinnen.

Lebenswelt · Arbeitswelt · didaktische Prinzipien · Grundbildung

Un|Vereinbarkeiten zwischen Lebenswelt und Arbeitswelt – Kommentie- rung einer Kontroverse im Kontext der arbeits- orientierten Grundbildung

Songül Cora

1. Einordnung der Kontroverse

In Zeiten legitimatorischen Drucks in der Erwachsenenbildung erfuh der Begriff der ‚Lebenswelt‘ Konjunktur. Seit den 1980er Jahren wird dieser als mögliche Wegmarke für die Erwachsenenbildung und eine auf die damalige Zeit bezogene Neuorientierung der Disziplin und Profession kontrovers diskutiert. In Anlehnung an eine „Lebensweltorientierte Soziale Arbeit“ (Thiersch 2020) steht der Ansatz dafür, Sensibilität für die Lebenswirklichkeiten der Adressat*innen und Teilnehmenden der Erwachsenenbildung zu entwickeln und diese für die Konzeption von Bildungsangeboten zu berücksichtigen. Mittlerweile „hat sich der Anspruch des Lebensweltbezugs in der Praxis der Erwachsenenbildung fast als Selbstverständlichkeit etabliert“ (Barz & Tippelt 2018, 165) und ist mit dem Ziel verknüpft, Zugänge zu Bildung und Lernen besonders für bisher wenig erreichte Zielgruppen zu erleichtern. In engem Zusammenhang damit stehen für die Erwachsenenbildung auch Konzepte der Sozialraumorientierung (Mania 2018) und Habitus- und Milieusensibilität (Bremer 2021), die den Fokus auf räumliche und soziokulturelle Distanzen zwischen Subjekt und Bildungsinstitutionen sowie ihre Minimierung legen.

Die vielfältige konzeptionelle Ausrichtung birgt jedoch nicht selten die Gefahr eines

inflationären Gebrauchs des Begriffs. So zeigen sich in der Bildungspraxis Diskrepanzen zwischen theoretischem Verständnis und Umsetzung, wie es in Verbindung mit didaktischen Prinzipien der Teilnehmenden- oder Zielgruppenorientierung häufig kritisch vermerkt wird (u. a. Tietgens 1984; Müller 1993; Schiersmann 2010). Ähnlich diffizil verhält es sich mit dem Begriff der ‚Arbeitswelt‘, der, anders als die Lebenswelt, zentraler Referenzpunkt von bildungstheoretischen Auseinandersetzungen war – etwa als Kontrastfolie für oder Zielrichtung von Bildung. Allerdings sind seine Grenzlinien auch nicht immer eindeutig, wenn etwa vom ‚Arbeitsalltag‘ gesprochen wird und Lebenswelt und Arbeitswelt diesem Verständnis folgend ineinander überzugehen scheinen. Geht es dann um Ansätze der ‚Arbeitsorientierung‘, stellen sich die Fragen, woran sich solche Bildungsangebote nun orientieren, welche Zielsetzungen ihnen hinsichtlich ihres Verhältnisses zur Arbeitswelt zugrunde liegen und welche Bedeutung der Lebenswelt in solchen Bildungsansätzen beigemessen wird.

Die Unbestimmtheit beider Sphären führt nicht zuletzt zu unterschiedlichen Auslegungen ihres Charakters, wobei sie im Ergebnis entweder diametral zueinanderstehen oder bedeutungsgleich diskutiert werden und schließlich darauf stützend in die Bestimmung entsprechender didaktischer Prinzipien der Lebenswelt- und Arbeitsorientierung einfließen. Die durch ihren Einzug in die Erwachsenenbildung evozierte Kontroverse um Lebenswelt und Lebensweltorientierung wird mit Feldern wie der arbeitsorientierten Grundbildung (AoG), die sich explizit in der Arbeitswelt verortet, um die Kontroverse des