

Hefthema:

## **Kontroversen**

### Teil 2

#### **91 Editorial**

Redaktionskollektiv

#### **94** **Kontroversen**

#### **95 Das Neutralitätsparadigma als Nukleus der volkstümlichen Hochschulkurse und seine bildungstheoretisch-phänomenologischen Implikationen**

Louis Wolfradt

#### **114 Offene Unerschrockenheit Zur Kontroversität des Gutachtens »Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung« (1960)**

Farina Wagner, Malte Ebner von Eschenbach & Lukas Eble

#### **138 Kontroversen allgemeiner und beruflicher Bildung Erwachsener – Versuch über ein rhizomatisches Geflecht und eine doppelt zweigeteilte institutionelle Struktur**

Gabriele Molzberger

Reprint

**Thesen zur „Einheit beruflicher und allgemeiner Bildung“ aus der Sicht der Erwachsenenbildung / Weiterbildung**

Hans Tietgens

**150**

**Kontroversen**

**161**

**Entgrenzung versus Transformation reloaded: Formen des Pädagogischen aus system- bzw. relationstheoretischer Perspektive**

Cornelia Maier-Gutheil

**175**

**Hinweise zur Beteiligung**

# Das Neutralitätsparadigma als Nukleus der volkstümlichen Hochschulkurse und seine bildungstheoretisch-phänomenologischen Implikationen

Louis Wolfradt

## Zusammenfassung

Im Beitrag wird das auf den Deutschen Volkshochschultagen (1904–1912) verhandelte Neutralitätsparadigma als Nukleus der volkstümlichen Hochschulkurse inbegriffen seiner bildungstheoretischen Implikationen plausibilisiert. Anschließend werden Robert von Erdberg und Walter Hofmann als Antipoden zum Bildungsverständnis der Proponent\*innen der volkstümlichen Hochschulkurse exponiert und sie erfahren alsdann durch die phänomenologische Arbeit Jean-Luc Nancys eine auf ihre bildungstheoretischen Vorschläge bezogene Fragmentierung.

Volkshochschultage · Volkshochschulkurse · Neutralität · Bildungstheorie · Richtungsstreit

# Das Neutralitätsparadigma als Nukleus der volkstümlichen Hochschulkurse und seine bildungstheoretisch-phänomenologischen Implikationen

Louis Wolfradt

## 1. Einleitung

### 1.1 Die Bedeutung der volkstümlichen Hochschulkurse für die deutschsprachige Volksbildung um 1900 und ihre volksbildnerische Rezeption

Mit den volkstümlichen Hochschulkursen, die in der kaiserzeitlichen Volksbildungsbewegung ab den 1890er Jahren die Rezeption des angelsächsischen University Extension Movement im deutschsprachigen Raum abbildeten, verbanden ihre Fürsprecher\*innen die Verknüpfung einer Demokratisierung qua Popularisierung von universitär produziertem wie vormals bloß hegemonial zirkulierendem Wissen mit der klassisch-universitären Vermittlungsform des Vortrages. Dabei sollten diese Hochschulkurse volkstümlicher Provenienz vornehmlich solchen Gesellschaftsschichten zugänglich gemacht werden, die bis dato vom universitären Studium ausgeschlossen waren (Spenkuch 2012, 215–217; Daum 2002; Schwarz 1999 & 2003 zur Geschichte der Wissenschaftspopularisierung im langen 19. Jahrhundert).

Die volkstümlichen Hochschulkurse hatten sich in der österreichischen Hauptstadt Wien bereits ab dem Jahre 1893 zunehmend etabliert und stark an den universitären Bereich angegliedert entwickelt, wobei sie von Universitätsmitarbeiter\*innen im Rahmen universitärer Ausschüsse konzeptuell angedacht wie auch praktisch vorangetrieben wurden. Dagegen verlief die Entwicklung im Deutschen Reich stärker in Form der Gründung von Vereinen, Ausschüssen und Verbänden, die (meist) in (relativer) Autonomie von kommunaler und staatlicher Finanzierung eine in sich heterogene Kartographie der organisierten Volksbildung schafften (Schäfer 2020, 14–15). In praktischer Hinsicht wurden die österreichischen wie deutschen volkstümlichen Hochschulkurse in Form von Einzelvorträgen und ganzen Vortragszyklen durchgeführt, wobei im Deutschen Reich die Entwicklung wie Verstetigung dieser Form extramuraler Erwachsenenbildungsarbeit stark vom Engagement einzelner Hochschullehrer\*innen abhängig war (ebd., 15). Dies lässt sich im Deutschen Reich mit der geringer ausgeprägten Verankerung der volkstümlichen Hochschulkurse in den Universitäten erklären, die gepaart mit dem Unwillen auftrat, staatliche Förderungen für die eigenen Volksbildungsbestrebungen zu akquirieren. Vielmehr wurde hier prioritär mit privaten Fördermitteln gearbeitet.<sup>1</sup>

Ich konzentriere mich im vorliegenden Beitrag auf die Entwicklung der Universitäts-

<sup>1</sup> Es scheint, als ob die deutschen Vertreter\*innen besorgt gewesen wären, dass bei einer staatlichen Finanzierung die volkstümlichen Hochschulkurse inhaltlich nicht frei von staatlicher Beeinflussung gestaltet werden könnten. Doch Hartmann wendete dagegen ein: „Man sieht, wie das Privatkapital ebenfalls herrschen kann. In Deutschland ist der Versuch einer Einmischung subventionierender Privater sogar in die Angelegenheiten der Universitäten zur Genüge bekannt. Die Gefahr der Einmischung des Staates jedenfalls ist nicht größer als die der Privaten (VHS III, 46).“

# Offene Unerschrockenheit

## Zur Kontroversität des Gutachtens »Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung« (1960)

Farina Wagner,  
Malte Ebner von  
Eschenbach &  
Lukas Eble

### Zusammenfassung

Das Gutachten „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ von 1960 gilt als wegweisender Klassiker. Diese Einordnung ist ambivalent: Sie betont Leistung und Funktion, verschleiert aber Kontroversen und Rezeptionsgeschichte. Der Beitrag beleuchtet daher Entstehung und Kritik des Gutachtens, insbesondere Hans Wenkes Einlassung dagegen und die Erwiderung Fritz Borinskis.

Gutachten 1960 · Deutscher Ausschuss für Erziehungs- und Bildungswesen · Fritz Borinski · Hans Wenke · Westdeutschland

„Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“  
(Gutachten 1966 [1960], 870)

## **Offene Unerschrockenheit** Zur Kontroversität des Gutachtens »Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung« (1960)

Farina Wagner, Malte Ebner von  
Eschenbach & Lukas Eble

Ob Vortragsbonmot, akademisches Seminar, Einführungsliteratur, Festrede u. Ä. – nur wenige Zitate in der Erwachsenenbildung weisen in der Wissenschaftsdisziplin und im Handlungsfeld eine vergleichbare Verbreitung auf, wie das dem Beitrag vorangestellte. Es stammt aus dem Abschnitt *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung der Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953–1965* (Gutachten 1966[1960]) und kann den „Rang eines Klassikers“ (Wittpoth 2013, 30) beanspruchen. Es handelt sich um eine „nüchterne“ (Gutachten 1966[1960], 870), eher wohl eine seichte Bestimmung von Bildung, die den historisch-genetischen Diskursraum von einem religiösen Verständnis bis hin zu einem klassischen und geisteswissenschaftlichen Bildungsverständnis, deren Kern u. a. die „reflexiv-sinnsuchende Vernunft“ (Klafki 2007, 31) bildet, weit aufspannt. Die Diskutabilität des Zitats erweist sich allerdings erst in der konkreten Explikation der darin liegenden Dimensionen im Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (DAEB), wobei diese Diskussion allenfalls andeutungsweise geführt wurde. Allerdings kommt diesem Versuch der Bestimmung von Bildung – ob gelungen oder nicht – ohnehin primär eine andere, eine er-

kenntnis- und bildungspolitische Funktion zu: Das Gutachten „*Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung*“ – im Folgenden als „Gutachten“ abgekürzt – zielt auf die Errichtung eines diskursiven Referenzpunktes, von dem aus die Situation und Zukunft der Erwachsenenbildung diskutiert werden kann.

Das Gutachten wird aus bildungshistorischer Perspektive in der Erwachsenenbildung als Wendepunkt thematisiert, der die Entwicklung der Erwachsenenbildung in Deutschland nachhaltig geprägt hat. Von Josef Olbrich wird das Gutachten als „Dokument von historischer Reichweite“ (Olbrich 2001, 353) bezeichnet, Horst Siebert ordnet es als „vielleicht wichtigste[s] Dokument zur Erwachsenenbildung“ (Siebert 2018, 68) ein und Volker Otto unterstreicht dessen Stellung als „wegweisende[s] Werk [...] der Erwachsenenbildung“ (Otto 2007, 377). Das Gutachten stellt, so Olbrich im Weiteren, „eine wichtige Etappe in der Entwicklung der Erwachsenenbildung hin zu einem gleichberechtigten Teil des Bildungssystems“ dar (Olbrich 2001, 353). Joachim Knoll und Horst Siebert (1967) stellen in ihrem Sammelband *Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik. Dokumente 1945–1966* heraus, dass das Gutachten eine „Nahtstelle zwischen gestern und heute“ (Knoll & Siebert 1967, 7) markiert. Das Gutachten steht zwar nicht dafür, dass die Erwachsenenbildung „Abschied von ihrer Geschichte“ (ebd.) nehme, sie aber die Einsicht zu gewinnen habe, dass „die Verbeugung vor den 20er Jahren nicht [zu] eine[r] Wirklichkeitsbewältigung in unseren Tagen angetan ist“ (ebd.). In dieser Hinsicht wird Hellmut Becker kurz nach

# Kontroversen allgemeiner und beruflicher Bildung Erwachsener – Versuch über ein rhizomatisches Geflecht und eine doppelt zweigeteilte institutionelle Struktur

Gabriele Molzberger

## Zusammenfassung

Der Beitrag geht von der These aus, dass Kontroversen zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung auf eine doppelt zweigeteilte Struktur des Bildungswesens verweisen, die tiefer in die Geschichte reichen als die institutionelle Formierung des Bildungswesens und die (teil)disziplinäre Auseinandersetzung. Die erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen Berufspädagogik und Erwachsenenbildung reflektieren dies nur unzureichend, was eine theoretische Verständigung über ihren Gegenstand erschwert.

allgemeine Bildung · berufliche Bildung · Geschichte der Berufs- und Weiterbildung · Mediatisierungsthese

# **Kontroversen allgemeiner und beruflicher Bildung Erwachsener – Versuch über ein rhizomatisches Geflecht und eine doppelt zweigeteilte institutionelle Struktur**

Gabriele Molzberger

## **1. Einleitung**

Die Kontroverse zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung Erwachsener ist, versteht man sie als Frage nach dem Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung Erwachsener, vielschichtig und mehrdimensional tief verwurzelt in die Geschichte der Bildung, ihrer Institutionen und Legitimierungen. Die Ideen- und Sozialgeschichte belegt bis in die Gegenwart zahlreiche Berührungspunkte, Reibungsflächen und Schnittmengen allgemeiner und beruflicher Bildung.

„Von Kultur bis Beruf“ lautete einer der Slogans im Rahmen der Festivitäten zum 100-jährigen Jubiläum der Aufnahme eines Paragraphen zur Volkshochschule in die Weimarer Verfassung im Jahr 1919 und wurde durch eine Darstellung der Büste der Nofretete mit gelbem Bauhelm plakativ inszeniert<sup>1</sup>. So wie das Antlitz der Nofretete für das überzeitlich Schöne, Wahrhaftige, allgemein Menschliche steht, so repräsentiert der Bauhelm die Sphäre des Beruflichen, Nützlichen, der (technischen) Beherrschung von Welt. Glaubt man den Macher:innen der Kampagne, dann geht es um ein Überraschungsmoment der Betrachtung, in welchem Un-

erwartetes aufeinandertrifft.<sup>2</sup> Aber wird hier tatsächlich nur um Aufmerksamkeit gebuhlt oder ist der Darstellung eine mehr oder weniger subtile Botschaft oder eine Programmatik, eine Idee von Bildung *und* Beruf inne?

Die Geschichte des Bildungsbegriffs mitsamt den ihn begleitenden Attributen „allgemein“ und „beruflich“ ist alt (Menze 1970). Sie ist verknüpft mit vermeintlichen oder tatsächlichen Gegensatzpaaren, die ohne Anspruch auf Vollständigkeit in Erinnerung gerufen werden: Körper – Geist, Selbstentfaltung – Gemeinnützigkeit, Entfremdung – Erfahrung, Glückstreben – Sittlichkeit, Mündigkeit – Nützlichkeit, Allseitigkeit – Halbbildung, Anschaulichkeit – Abstraktion, Realismus – Humanismus, Spezialisierung – Zweckfreiheit, das Ganze – das Verbesserte. Diese Widerspruchspaare verweisen auf dem Bildungsbegriff immanente antinomische Bestimmungen (dialektisch rekonstruierend Litt 1959; daran erinnernd Euler 2015; Widersprüche und Paradoxien allgemeiner und beruflicher Bildung übergreifend historisch betrachtend Büchter 2017).

Das Verhältnis allgemeiner und beruflicher Bildung bildet in ihrer „zweigeteilte[n] institutionelle[n] Struktur“ (Harney 2020, 347) im 20. Jahrhundert den Gegenstand und Fokus bildungspolitischer Auseinandersetzung und disziplinärer Vergewisserung. Ihr Verhältnis wurde in der bundesrepublikanischen Auseinandersetzung beispielsweise mit den Wörtern „Synthese“ (Litt 1996 [1946]), „Integration“ (Blankertz 1971), „Verzahnung“ (Tietgens 1975) oder „Gleichwertigkeit“

<sup>1</sup> <https://www.volkshochschule.de/diskurs/artikel/jubilaeumskampagne.php>

<sup>2</sup> An das Plakat ließen sich auch Rückfragen zur Auseinandersetzung mit dem kolonialen Erbe, zur Provenienz kultureller Güter oder aber auch zu Geschlechterrollen stellen.

Debatte 2024 · Jg. 7 · H. 2 · (Erscheinungsjahr: 2025) · 150-160

<https://doi.org/10.3224/debatte.v7i2.05>

# Thesen zur „Einheit beruflicher und allgemeiner Bildung“ aus der Sicht der Erwachsenenbildung / Weiterbildung

Hans Tietgens

*Es handelt sich hierbei um einen Wiederabdruck des ursprünglich 1975 in der ‚Neuen Sammlung‘ (Jg. 15, H. 2, S. 155–164) veröffentlichten Textes, der seinerseits auf einen Vortrag zurückgeht, den Hans Tietgens ein Jahr zuvor im Rahmen des Symposiums „Einheit beruflicher und allgemeiner Bildung“ gehalten hatte.*

*Wir haben den Beitrag bewusst ohne Kürzungen, Anpassungen oder Änderungen aus der Erstpublikation übernommen. Für die Genehmigung zum Wiederabdruck dieses Beitrags bedanken wir uns herzlich bei den Erb:innen von Hans Tietgens.*

## **Thesen zur „Einheit beruflicher und allgemeiner Bildung“ aus der Sicht der Erwachsenenbildung / Weiterbildung**

Hans Tietgens

Ziel meines Beitrages ist es, den Diskussionsstand im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) zum Thema des Symposions zu vergegenwärtigen. Dabei können die „Ebene des Curriculums“ und die „Ebene der Organisation von Lernprozessen“ nicht getrennt voneinander gesehen werden. Es wird vielmehr versucht – soweit dies in Thesenform möglich ist – auf folgende Fragen einzugehen:

- Was ist das Spezifische im Bereich der EB/WB für unsere Fragestellung (1–10)
  - Welche unterschiedlichen Vorstellungen zu Begründung und Akzentuierung der Integrationsförderung sind im Umlauf (11–13)
  - Warum wird das Thema des Symposions in der EB/WB derzeit vornehmlich unter dem Aspekt der Verzahnung von beruflicher und politischer Bildung gesehen (14–16)
  - Wie können die Schwierigkeiten, die einer didaktisch-methodischen Realisierung der Verzahnungsintentionen in der EB/WB entgegenstehen, überwunden werden (17–28).
- Ausdrücklich sei vermerkt, dass sich die Thesen auf die gegenwärtige Situation der EB/WB beziehen und auf Zukunftsperspektiven nur insoweit, als ihre Ausgangslage bewusst zu machen ist. Außerdem werden solche Aspekte hervorgehoben, von denen bei der Zusammensetzung des Symposions anzunehmen ist, dass sie nicht durch andere Beiträge in den Mittelpunkt gerückt werden.

1. Die Lernsituation in der EB/WB unterscheidet sich im Hinblick auf die Fragestellung nach der Einheit beruflicher und allgemeiner Bildung insofern von Jugend- und Ausbildung, als im Normalfall
  - die Lernarbeit bei Erwachsenen nebenberuflich geschieht (Dies gilt im Prinzip auch, wenn etwa im Rahmen des AFG (Arbeitsförderungsgesetz) Erwachsenen zeitweilig ein „Vollzeit-Unterricht“ möglich ist)
  - das Lernangebot der EB/WB nicht verpflichtend gemacht werden kann (Inwiefern dieser Tatbestand historisch-gesellschaftlich bedingt ist und inwieweit das damit verbundene Rollen- und Normenbewußsein relativiert werden kann, läßt sich in dem hier vorgegebenen Rahmen nicht untersuchen.)
2. „Nebenberufliches Lernen“ bedeutet, daß lernökonomisch angelegte Lernangebote erwartet werden. Diese Erwartung kann unterschiedlich verstanden werden im Sinne
  - rationaler Vermittlung und Aneignung
  - konkreter Anwendungsbezogenheit
  - situationsorientierter Erfahrungsausschöpfung.
3. „Nicht verpflichtende Lernangebote“ bedeutet, daß curriculare Angebote einer Marktsituation ausgeliefert sind. Sie können eine steuernde Funktion nur ausüben, wenn sie die Motivation der Adressaten ansprechen. Andernfalls ist mit Ausfall der Veranstaltung oder Schwund der Teilnehmerzahlen zu rechnen. Die damit geforderte Teilnehmerorientierung des Angebots gilt sowohl für die Programm-

# Entgrenzung versus Transformation reloaded: Formen des Pädagogischen aus system- bzw. relationstheoretischer Perspektive

Cornelia Maier-Gutheil

## Zusammenfassung

Der folgende Beitrag setzt sich mit den Positionen zweier zentraler Vertreter der Erwachsenenbildungswissenschaft auseinander (Jochen Kade und Ortfried Schöffter), die zum Ende des 20. Jahrhunderts zu vermeintlich gegenläufigen Deutungen der beobachtbaren gesellschaftlichen Veränderungsprozesse und ihrer Auswirkungen auf die (institutionalisierte) Erwachsenenbildung kommen. Diese Positionen werden zunächst kurz vorgestellt ebenso wie eine bereits vorhandene kürzlich vorgelegte Einordnung. Im Anschluss werden Fortschreibungen der beiden Autoren mit einem Fokus auf das Verständnis (erwachsenen-)pädagogischer Professionalität pointiert. Ein kurzer resümierender Blick deutet abschließend zukünftige Herausforderungen an.

Entgrenzung · Transformation · institutionalisierte Erwachsenenbildung · erwachsenenpädagogische Professionalität · Professionalitätsentwicklung

# **Entgrenzung versus Transformation reloaded: Formen des Pädagogischen aus system- bzw. relationstheoretischer Perspektive**

Cornelia Maier-Gutheil

## **1. Ausgangslage: Entgrenzung versus Transformation in den 1990er Jahren**

In den 1990er Jahren wird über den Stand der institutionalisierten Erwachsenenbildung im Kontext gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse in unterschiedlicher Hinsicht diskutiert, wie exemplarisch die Dokumentation zur Jahrestagung 1996 der (damals noch) DGfE-Kommission Erwachsenenbildung zeigt (Derichs-Kunsmann, Faulstich & Tippelt 1997). Offene Fragen richten sich unter anderem darauf, wie sich Erwachsenenbildung als institutionalisiertes Handlungsfeld – insbesondere im Hinblick auf Volkshochschulen als zentrale Institution und vor dem Hintergrund stagnierender oder gekürzter finanzieller Ausstattungen – darstellt und mit welchen Begriffen sie angemessen beschrieben werden kann, ebenso wie auf didaktische, medien- und professionsbezogene Veränderungen und Zustände. Flankierend werden diese Prozesse auf der Ebene des Individuums unter der Frage nach (Dis-)Kontinuitäten in Biografien diskutiert und es scheint die Sorge zu geben, das Handlungsfeld der pädagogisch organisierten Erwachsenenbildung könne in dieser (auch durch technologische Entwicklungen beförderten) Gemengelage obsolet werden – pointiert in der Frage, ob die „Erwachsenen-

bildung demnächst als Lernort ersetzt [werde; CMG] durch virtuelle Kommunikation“ (Faulstich 1997, 9).

Ausgehend von der Annahme einer „institutions- und professionszentrierte[n] Ordnungsvorstellung“ (Kade 1997, 17) konstatiert Kade im genannten Band damalige Veränderungen auf institutioneller, normativer sowie der Ebene gesellschaftlicher und individueller Erwartungen als Entgrenzungen im Kontext eines dezentrierten, pluralen pädagogischen Feldes. In diesem finde das Lernen Erwachsener zunehmend auch außerhalb pädagogischer Organisationen und in neuen „Mischungsverhältnisse[n] zwischen pädagogisch und nicht-pädagogisch strukturierter Aneignung“ (ebd., 21) statt. Gerade bezogen auf die institutionelle Ebene sieht er Umgestaltungen, welche die „selbstverständliche Orientierung an pädagogischen Institutionen, [...] die Orientierung an professionell betreuten Bildungsprozessen und [...] die Orientierung an personalen Vermittlungsformen“ (ebd., 20) betreffen. Vor dem Hintergrund des Theoriekonstrukts einer reflexiven Moderne werde die Erwachsenenbildung, so Kade, „selber zum Gegenstand der Modernisierung“ (ebd., 26) mit den skizzierten Entgrenzungen bezüglich ihrer „Institutionalisierungsformen und organisatorischen Strukturen“ (ebd.). Diese Entgrenzung zeige sich auch hinsichtlich der beobachtbaren individuellen Aneignungsformen jenseits (erwachsenen-)bildungsbezogener „Entwicklungs- und Steigerungsmotive“ (ebd., 25), die sich „im Zeichen der Reproduktion, der bloßen Fortsetzung des bisherigen Lebens“ (ebd.) vollzögen. Mit dieser „Entgrenzung hin zur Lebenswelt“ (ebd., 24) sieht Kade die Gefahr verbunden, dass er-