

# Erwachsenenbildung und Schule

## Eine historische Skizze

Horst Dräger

### Zusammenfassung

*Erwachsenenbildung, als Weiterbildung in das Bildungswesen integriert, wird individualpädagogisch als Moment der Expansion der Bildung in die Lebensspanne hinein betrachtet. Historisch-systematisch aber gilt der Primat der Erwachsenenbildung, da diese die soziale Distribution und Implementation von Inventionen und Innovationen leistet, die dann als Tradition das Bildungsgut der Pädagogik im eigentlichen Sinne, der Kinder- und Jugendbildung, sind. Die historisch-systematischen und die individualpädagogischen Betrachtungen des Verhältnisses von Erwachsenenbildung und Schule stehen in einer Umkehrperspektive zueinander.*

### Erwachsenenbildung als Weiterbildung in das Bildungswesen integriert

Erwachsenenbildung, sagt eine präsentielle pädagogische These, ist Weiterbildung und als solche ist sie Teil des lebenslangen Lernens. Diese These bildet implizit, so scheint es, zugleich die grundlegende konsekutive wie auch didaktische Ordnung der Relation von Schule und Erwachsenenbildung ab. Der Strukturplan für das Bildungswesen, den der Deutsche Bildungsrat 1970 vorgelegt hat, hatte es sich zur Aufgabe gemacht, eine systematische Ordnung aller entwickelten unterschiedlichen Bildungsbereiche zu erstellen und zugleich eine Funktionsbeschreibung der neu konfigurierten systemischen Bereiche des gesamten Bildungswesens zu unternehmen. Die Lernarbeit der Erwachsenen in ihren unterschiedlich ausgeprägten Formen und Einrichtungen wurde als quartärer Bereich dem Bildungswesen integriert, und dies aus der Erkenntnis der gesellschaftlichen Notwendigkeit von Erwachsenenbildung. „Immer mehr Menschen müssen durch organisiertes Weiterlernen neue Erkenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten erwerben können, um den wachsenden und wechselnden beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden“ (Strukturplan, S. 51). Es galt daher, dass die Weiterbildung „weder als beliebige Privatsache noch als eine nur Gruppeninteressen dienende Maßnahme betrachtet und behandelt werden (kann). Es kann vielmehr ein gesamtgesellschaftliches Interesse an

einer allseitigen ständigen Weiterbildung... unterstellt werden, das ähnlich stark ist wie das gesellschaftliche Interesse an der Schulbildung für alle“ (Strukturplan S. 199). Durch Weiterbildung soll „ein Lernen ermöglicht werden, dass auf den jeweils aktuellen Stand der wissenschaftlichen und technischen Entwicklung und die jeweilige Lebenssituation zugeschnitten ist“ (Strukturplan, S. 52). Die Flexibilität und Elastizität in der Weiterbildung im Mitvollzug der Dynamik der wissenschaftlichen, technischen und gesellschaftlichen Veränderung haben dann Auswirkungen auf das gesamte Bildungswesen. „Durch die Verteilung des organisierten Lernens über den gesamten Lebenszeitraum trägt Weiterbildung dazu bei, die sich abzeichnende Ausweitung der Ausbildungszeiten der ersten Bildungsphase in Grenzen zu halten. (...) Inhalte und Art des Lernens in der ersten Bildungsphase können stärker auf den unmittelbar folgenden Lebensabschnitt hin orientiert sein und als Grundlage für eine spätere Weiterbildung angelegt werden“ (Strukturplan, S. 202). Die Schule ist also im systemischen, systematischen Bezug zur Weiterbildung zu denken, und aus der erkannten didaktischen Struktur der Weiterbildung ergibt sich dann jenes, was das Grundlegende der Schule für die Grundlagen einer späteren Weiterbildung ausmacht. Das pädagogische Prinzip, das der Deutsche Bildungsrat im Strukturplan formuliert, ist das Prinzip der ständigen Bildung, des lebenslangen Lernens. Abgefasst ist der Strukturplan in der Ansicht, dass mit dem Aufweis des Notwendigkeitscharakters und der systemischen Integration der Weiterbildung sowie mit dem Prinzip der ständigen Bildung neue Horizonte in Theorie und Struktur für das Bildungswesen insgesamt und für die Weiterbildung im Besonderen aufgezeigt worden sind. „In einem Gesamtbereich der Weiterbildung werden die Akzente neu gesetzt, insofern in jedem Einzelbereich des Lernens der Blick geöffnet wird auf die Frage, was der Einzelbereich im menschlichen Zusammenhang des Ganzen bedeutet. Damit werden die Begriffe der Volksbildung, der Mündigkeit, der occasionellen Bildung und Lebenshilfe, an denen sich die traditionelle Erwachsenenbildung orientierte, aus ihrer Isoliertheit befreit“ (Strukturplan, S. 57). Dieses Innovationsbewusstsein ist getragen von einem Geschichtsbewusstsein, von einer bestimmten Vorstellung von der Geschichte der Erwachsenenbildung.

Der Vorstellung von der Geschichte und der Geschichte der Erwachsenenbildung selbst soll durch Beschreibung von ausgewählten Beispielen von Erwachsenenbildung in ihrem Selbstverständnis und ihrem Verhältnis zur Schule nachgegangen werden, und dies auch in der Absicht, die impliziten historischen Thesen des Strukturplans, der noch weithin das präsentielle Selbstbewusstsein des Weiterbildungsbereichs darstellt, einer Überprüfung in theoretischer Hinsicht zu unterziehen.

### **Der Gebildete als Prototyp des selbstorganisierten Lernalers**

Hätte Johann Wolfgang von Goethe seinen Bericht „Der Verfasser teilt die Geschichte seiner botanischen Studien mit“ den Untertitel „Ständige Weiterbildung“ geben können (Goethe 1994)? Wenngleich dieser Bericht eine Darstellung des Entwicklungsganges der goethischen Botanik mit der Herausbildung der Morphologie der Pflanzen ist, ist er zugleich auch eine exemplarische Darstellung eines sich dyna-

misch steigenden Lernprozesses eines Erwachsenen im mittleren Lebensalter, der weder durch seine gymnasiale Schulbildung noch durch seine juristischen Studien für diesen Gegenstand prädestiniert war. Goethe schildert, wie er zufällig zuhörer teilnimmt an Gesprächen von Förstern über den Wald als Wirkungsgefüge unterschiedlicher Pflanzenarten. Mit gewecktem Interesse lernt er im arbeitenden Mitvollzug von Kräutersammeln, die unterschiedlichen Pflanzen zu erkennen und zu bestimmen. Von einem Apotheker, der im geselligen Kreis Vorträge hält, erfährt er die Verwendung der heimischen Kräuter, dessen Ansiedlung und Pflege fremdländischer Pflanzen richtet seinen Blick auf die allgemeine Botanik aus und regt ihn zu gärtnerischen Versuchen mit Kräutern vielfältiger Art an. Der Austausch über Erfahrungen und Einsichten in der gärtnerischen Arbeit im geselligen Kreis erweitert die Kenntnisse. Die erfahrene Vielfalt im Besonderen erweckt das Interesse an Übersicht und Ordnung. In Gesprächen und Diskursen mit Botanikern und Geographen der Universität Jena und durch eigenständige Lektüre von Fachliteratur erschließt sich Goethe das linnesche Klassifikationssystem der Pflanzen. Als die Struktur und die Gestalt der Pflanzen im Wachstumsprozess sein Interesse erwecken, dieses aber weder im Austausch mit Gelehrten noch durch fachwissenschaftliche Lektüre befriedigt werden kann, wird der Lerner Goethe in Verfolg seines Interesses zum Forscher: seine Morphologie ist das Resultat seiner Forschung. Goethe schildert uns den unabsichtlich begonnenen, dann aber selbstorganisierten Lern- und Bildungsprozess unter Nutzung der informellen und der formell – institutionellen kulturellen Infrastruktur, in dem Lernen in den unterschiedlichsten Formen, dem occasionellen, dem informellen, dem imitativen, dem ergastischen, dem formellen Lernen bis hin zum „Lernen“ durch Erkennen in steter Kenntnissteigerung geschieht. Der selbstorganisierter Lerner Goethe reflektiert die Bedingungen und die Bedeutung der kulturellen Infrastruktur nicht, wohl aber reflektiert er die Ordnung des geistigen Entwicklungsgangs als ein aufsteigendes, viergliedriges Stufenkonzept: ausgehend von der Wahrnehmung nützlicher Handlung über die explizite Aneignung des in den Handlungen genutzten Wissens zur vertiefenden Anschauung, in der eine produktive Einbildungskraft sich entfaltet, hin zu einer Synthese des entfalteten Wissens, aus der sich Ideen und Ideale entfalten können. Diese Stufung ist für Goethe ein geistiges Gesetz; der einzelne kann lernend auf jeder Stufe verbleiben und erfüllt darin durchaus eine kulturelle Funktion. Ein Moment, das Goethe systematisch zwar nicht aufgenommen hat, ist ihm wichtig: Für die Dilettanten, die Lerner in den späteren Jahren, sei es von großem Vorteil, wenn sie beim Eintreten in ein für sie neues Fach dieses in einer Krise aber von einem außerordentlichen Mann vertreten finden. „Wir sind jung mit der jungen Methode, unsere Anfänger treffen in eine neue Epoche, und wir werden in die Masse der Betriebssamen wie in ein Element aufgenommen, das uns trägt und fordert“ (Goethe 1994, S. 160). Es charakterisiere den Anfänger, dass er am konkreten Gegenstand exemplarisch lernt: „Männer vom Fach müssen sich um Vollständigkeit bemühen und deshalb den weiten Kreis in seiner Breite durchforschen; dem Liebhaber dagegen ist darum zu tun, durch das Eingrenzende hindurch zu kommen, und einen Hochpunkt zu erreichen, von wo her ihm eine Übersicht, und wo nicht des Ganzen, doch das meisten, gelingen könnte.“ (ebd., S. 159)

## Erwachsenenbildung in Bildungskonzeptionen des Vormärz

Karl Preusker (1786 –1871), der der Historiographie der Erwachsenenbildung als Gründer der ersten öffentlichen Stadtbibliothek in volksbildnerischer Intention gilt, der die erste Übersicht über Konzepte und Einrichtungen der Volksbildung in Deutschland im Vormärz publizierte, der in der sächsischen Stadt Großenhain selbst ein differenziertes Gefüge von Volksbildungseinrichtungen etablierte und der mit einem Entwurf eines Gesamtbildungswesens hervortrat, war in vielen Bereichen ein Autodidakt. Sohn eines Leinwebers und Tuchhändlers, hatte er nach abgebrochener Schulbildung und Mitarbeit im väterlichen Tuchhandel eine Buchhändlerlehre absolviert, war nach einer Verlagstätigkeit in Braunschweig bei dem philanthropischen Pädagogen Joachim Heinrich Campe, 1813 im Befreiungskrieg gegen Napoleon in die Lausitzische Landwehr eingetreten. Er avancierte zum Brigadesekretär, zum Regimentsquartiermeister und wurde nach intensivem Selbststudium in Ökonomie und Staatswissenschaft zu einem anerkannten Militärökonom. Während seiner Garnisonszeit in Leipzig hat er dann von 1817-1821 an der Universität nebenberuflich Kameralwissenschaften studiert, aber auch philosophische, geschichtliche und germanistische Kollegien besucht. Die historischen Studien regten ihn zur germanischen Altertumsforschung an und machten ihn zu einem bis heute anerkannten Archäologen. 1824 wechselte er in den Zivildienst nach Großenhain und wurde dort 1830 Rentamtmann. Die hohe Bedeutung des Wissens, die Preusker in seinem geistigen und beruflichen Entwicklungsgang erkannt hatte, und die erfahrenen Schwierigkeiten, ohne eine hinreichende kulturelle Infrastruktur erfolgreich zu sein, ließen ihn zu einem Arrangeur wohlfahrtlicher und kultureller, im besonderen volksbildnerischer Einrichtungen werden. Er gründete 1830 eine Stadtbibliothek und eine Sonntagschule für Lehrlinge und Gesellen und 1832 einen Gewerbeverein und führte diese Einrichtungen in der Folgezeit in einen inneren Verbund. 1838 ist er an der Gründung eines Frauenvereins und einer Kinderbewahranstalt beteiligt. In Ausrichtung auf gewerbliche und ökonomische Bildung trat er für die Umwandlung städtischer Bürgerschulen mit philologischer Ausrichtung in Realschulen ein und setzte damit – in Sachsen – eine Realschulreform in Bewegung. In Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Wandlungsprozessen und aus seiner Erfahrung in der erwachsenenbildnerischen Volksbildung heraus wird er zu einem Reformator des Schulwesens. Sein reichhaltiges Volksbildungsschrifttum, das neben vielen Aufsätzen in Zeitschriften vor allem vier, zum Teil mehrbändige Werke umfasst – die Titel schon sind programmatisch: „Bausteine. Andeutungen über Sonntags-, Real- und Gewerkschulen, Kameralstudium, Bibliotheken, Vereine und andere Förderungsmittel des Gewerbefleiß und allgemeiner Volksbildung“ (Preusker 1835), „Förderungsmittel der Volkswohlfahrt in Bezug auf Wissenschaft, Kunst und Leben“ (Preusker 1836), „Über Jugendbildung, zumal häusliche Erziehung, Unterrichtsanstalten, Berufswahl, Nacherziehung“ (Preusker 1837-1842), „Bürgerhalle. Anstalten und Einrichtungen zur gewerblichen, sowie allgemeinen Fortbildung des Bürgerstandes“ (Preusker 1847-1850 – macht deutlich, dass Preusker Schulbildung, Jugendbildung, gewerbliche Bildung und (allgemeine) Volksbildung als einen systematischen Zusammenhang begreift, den

er anfänglich von der Erwachsenenbildung her konzipiert, aber nach dessen vollständiger Durcharbeitung in späteren Jahren von der reformierten Schul- und Jugendbildung her reformuliert als ein System einer lebensbegleitenden Menschenbildung. Diese Menschenbildung versteht Preusker als Volksbildung. Seine philosophische Referenz ist Herders Idee der Humanität. Preusker beginnt als Erwachsenenbildner und wird als dieser zum Schulreformer und reformuliert als Schulreformer die Erwachsenenbildung. Die Suche nach geistigen Gesetzen und die Herleitung von didaktischen Maximen aus diesen Gesetzen, wie es Goethe unternommen hatte, finden wir bei Preusker nicht. Seine Theorie des Gesamt(volks)bildungswesens ist in der systematischen Ordnung der entwickelten und konzipierten Bildungseinrichtungen enthalten.

Anders als der Arrangeur und Systematiker der Volksbildung Karl Preusker entfaltete der Pädagoge und Theologe Friedrich Heinrich Christian Schwarz (1766-1837) das Verhältnis von Erwachsenenbildung und Schule. Einem Pastorenhaushalt entstammend, war er, nach einem Theologiestudium in Gießen, von 1787 bis 1804 selbst als Pfarrer tätig und wechselte 1804 an die Universität Heidelberg auf einen Lehrstuhl für Theologie, dem auch die Pädagogik zugeordnet war. 1797 hat Schwarz eine private Hauslehrerschule eingerichtet, die er an seinen wechselnden Wohnorten bis 1822 fortführte. Schwarz, der zu den Begründern der Historiographie der Pädagogik zählt, entfaltete in seinen pädagogischen Hauptwerken, der „Erziehungslehre“ (Schwarz 1802–1813; Schwarz 1829/30) und dem „Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik“ (Schwarz 1805) eine christlich grundgelegte Pädagogik, die bestrebt war, aus der Sammlung von pädagogischen Erfahrungen in Gegenwart und Vergangenheit zu einer pädagogischen Kunstlehre zu kommen. Die privaten und öffentlichen Erziehungsanstalten hatten die Aufgabe, die Jugend zu bilden für das Leben in der jeweils nationalen Besonderheit, deren Allgemeines die Menschheit insgesamt war: Nationalbildung in menschheitlicher Ausrichtung. Schwarz verstand die Jugendbildung nicht als Zurüstungen und Qualifizierung für zukünftige Verwendungssituationen sondern als Befähigung, sich in späteren konkreten Lebens- und Berufsfunktionen „auszubilden“. In seinem Werk „Das Leben in seiner Blüte“, das den Schluss seiner Erziehungslehre von 1829/30 als vierten Band bildete, entfaltete er im Kapitel „Selbsterziehung“ seine Lehre von der „Ausbildung“. Das in der Jugendbildung angelegte und entfaltete Potenzial galt es, auf die konkreten Verwendungssituationen hin zu formieren bzw. zu transformieren und mit deren Fortentfaltung zu erweitern. „...jede Lebensperiode (ist) die Vorübung für die folgende. (...) So gehen wir bis in unser Alter täglich in die Schule „ (Schwarz 1837, S. 446). Ausbildung war „die immer zunehmende Einbürgerung in die Berufstätigkeit“ (ebd., S. 447). Es galt „fortwährend in dem, was (der Mensch) betreibt, von Anderen zu lernen und Neues sich erzeugen“ (ebd., S. 447). Diese Ausentfaltung der Bildung geschah nicht nur autodidaktisch sondern wurde durch eine Bildungsinfrastruktur unterstützt. Für den Bauern waren dies die Pastoren und die gebildete Patrioten. Den Gewerbetreibenden in den Städten standen durch differenzierte Bildungseinrichtungen vielfältige Möglichkeiten „zu ihrem täglichen Fortlernen“ zur Verfügung, doch hier galt es, durch Helfer zur Konzentration angeleitet zu werden. Ein didaktisches Problem, das die Erwachse-

nenbildung bis in unsere Tage betrifft. Die Akademiker, die Theologen, Lehrer, Juristen, Ärzte, Staatsmänner hatten sich gleichfalls der Ausentfaltung ihrer Bildung unter Nutzung von Bibliotheken und geselligen Vereinigungen zu stellen, um auf der Höhe der Zeit und ihrer jeweiligen Wissenschaft zu bleiben. In der Lehre von der Ausentfaltung der Bildung im Fortgang der Entwicklung der Berufstätigkeit hat Schwarz dem Fortlernen und der Selbstbildung in der entfalteten Bildungsinfrastruktur bildungstheoretisch und systematisch einen Ort angewiesen: (Jugend)Bildung und die ihr nachfolgende, weiterhin selbstgeleitete Ausbildung bildeten einen systematischen Zusammenhang, eine Bildungseinheit.

Mit Karl Rudolf Stab (1814–1851), auch er Pfarrer, im preußischen Jänichendorf bei Luckenwalde in der Mark Brandenburg, sei hier einer der frühen stringenten Theoretiker einer bildungssystemisch integrierten Erwachsenenbildung vorgestellt. Auch für ihn galt, dass die eigentliche Bildung des Menschen erst im Anschluss an die Jugendbildung beginnen könne. Er kritisierte daher die Bemühungen, die Bildungsarbeit insgesamt auf die Jugendphase zu drängen. Er sah darin die doppelte Gefahr, dass einerseits die Jugend intellektuell überfordert werde und dass andererseits die Erwachsenen im fortschreitenden, umfassenden gesellschaftlichen Wandlungsprozess unter den Einflüssen der verschiedenartigsten und kontingenten Lebensverhältnisse, ohne Unterstützung von „Institutionen, welche auf Weiterbildung berechnet sind“ (Stab 1844a, S. 26), nicht zu einer angemessenen Bildung gelangen könnten, die für ihn unabdingbar wissenschaftlich ausgerichtet sein musste. Er forderte eine nach „Lebenskreisen“ (ebd., S. 34) gegliederte und in diesen wiederum gestufte Volksbildung. Für die Landbevölkerung sollten sich an die Schule Einrichtungen der „Bildungsstunden“ der schulentlassenen Jugend anschließen, der dann eine „große Schule“ der Jugend bis zum vierundzwanzigsten Lebensjahr zu folgen hatte. Den Abschluss bildete das „Lehrconvent“ als Bildungseinrichtung für den „Landmann in seinen reiferen Jahren“ (S. 35). In den Städten, mit ihren gewerblich geprägten Lebenskreisen sollten den Schulen Bildungseinrichtungen der Zunftverbände für Lehrlinge und Gesellen folgen; für die eigentliche Bürgerschaft, für die Erwachsenen in den reiferen Jahren, waren dann „Bürgerakademien“ aufzubauen, in denen „Stoffe und Gelegenheiten zu interessanten Unterhaltungen und nützlicher Belehrung in jeglicher Hinsicht zu finden“ sein sollten. Den Schlussstein dieses gegliederten und abgestuften „allgemeinen Organismus des Volksunterrichts- und Erziehungswesens“ (ebd., S. 36) sollte „als Gipfelpunkt der allgemeinen Volksbildung eine allgemeine Volksakademie“ bilden, in der die Gebildeten und Gelehrten sich versammelten zu ihrer gleichsam kollektiven Selbstbildung und zur Zurichtung ihrer praktischen Volksbildungsarbeit. Die Gebildeten und Gelehrten der Volksakademie waren, da Stab die Erwachsenen auf allen Stufen des Bildungswesens wissenschaftlich gebildet wissen wollte, zugleich das Lehrpersonal, dem die Aufgabe zufiel, die Wissenschaften auf die Lebenskreise und die jeweiligen Bildungsstufen zu transferieren. Stab forderte eine „praktische Theorie der Wissenschaft“ (Stab 1844b, S. 7), er postulierte eine „popularisierte Wissenschaft“. Diese „... muss immer den Charakter der Wissenschaft behaupten, d. h. sie muss ganz seyn und uns ein aus den verschiedenen wissenschaftlichen Einheiten konstruiertes Gebäude aufstellen, und worin das practische Element

der einzelnen Erkenntnißweisen zur Anschauung kommt und sich als allgemein geistiges Lebensbedürfnisse angekündigt.“ (Stab 1844a S. 25) Die popularisierte Wissenschaft, schrieb Stab, „ist die eine und höchste Wissenschaft fürs Leben, in welcher der ganze Mensch nach seinen Beziehungen und Bedürfnissen zur Betrachtung kommt. Sie ist also ein Theil der Erziehungswissenschaft, oder vielmehr die Pädagogik bildet einen und zwar nur geringen Teil dieser Anthropagogik, welche die Wissenschaft der Erziehung der Völker zu Vernunftgeschlechtern ist“ (ebd., S. 26). Schule und die Institutionen der Weiterbildung bildeten ein organisch gefügtes Bildungswesen: oder theoretisch allgemeiner formuliert: Pädagogik und Andragogik sind Teilmomente der Anthropagogik (der Menschenbildung), wobei die Pädagogik nur der „geringere Theil“ ist.

„Eine Vorstellung und eine Thatsache von Volksbildung“, sagt Karl August von Zoller 1847, „fehlte wohl nie den einzelnen Völkern der Erde, aber die Sache der Bildung des *ganzen Volkes* war vielleicht erst doch unserer Zeit vorbehalten...“ (Zoller 1847, S. 1) Zoller (1773-1858), der Theologie in Tübingen studierte, war von 1796 bis 1811 als Pfarrer in Deizisau in Württemberg tätig; dort hatte er eine Jugend-, Männer- und Soldatenschule gegründet. 1811 ging er als Schulinspektor und Pfarrer des königlichen Waisenhauses nach Stuttgart und wurde dort 1818 Rektor des neu gegründeten „Katharinenstifts“. Als Fremdsprachendidaktiker und Schulbuchautor hat er ein umfangreiches pädagogisches Werk geschaffen und sich große Anerkennung erworben. 1847, als 74-jähriger legte Zoller seine Schrift „Volksbildung durch Männer Schulen“ vor, in der er eine kritische Analyse der zeitgenössischen Diskussionen über die Volksbildung unternahm, eine neue, die Diskussion überschreitende Begründung sowie einen der Realität angemessenen Entwurf einer umfassenden, d. h. das ganze Volk umfassenden Volksbildung darbot. Den Kritikern einerseits und den Befürwortern der Volksbildung sowie den Initiatoren von einzelnen Bildungseinrichtungen andererseits hielt er seinen bildungstheoretischen Ansatz entgegen: jenen sagte er, „wer ein Menschengesicht an sich trägt, von einem Menscheng Geist beseelt ist, in dem ein Menschenherz schlägt, der hat ein Recht auf Menschenbildung“ (ebd., S. 22), und diesen hielt er entgegen, dass ihren unterschiedlichen Ansätzen und Einrichtungen „der Zusammenhalt ermangelt“ (ebd., S. 65). „Der Weg zur Volksbildung... muss... begründet werden durch einen allumfassenden Volksbildungsplan, angelegt für und in die einzelnen Zweige, ausgeführt im Einklang Aller mit Allen, alle Schulen und Meister in diesen Schulen zusammenwirkend“ (ebd., S. 65). „Der Volksbildner darf nicht am Besonderen hängen, das Volk ist ein Allgemeines, eine Vielheit von Personen und Aufgaben, eine Gesamtheit mit allseitigen Ansprüchen“ (ebd., S. 41). Als Ziel der Volksbildung strebte er eine Synthese der Prinzipien von Realismus und Humanismus an, die er auf die Formel brachte: „Das Wahre, Schöne, Gute, Nützliche“ (ebd., S. 1). Es ging Zoller um „die Kenntnisse aus den Gebieten des unmittelbar Bildenden, des Nothwendigen und des Nützlichen, Wahren, Guten, Schönen, alle ohne Gegensatz gegen einander, alle im Einklang, in gegenseitiger Unterstützung, dabei Rücksicht genommen auf Lage, Beruf, Bedürfnis der Städter und der Dorfbewohner, wodurch sich Inhalt, Umfang, Höhe und Tiefe, Stoff und Form bedingen...“ (ebd., S. 49). Die Schule als Kinder- und Jugendschule ist nur eine „Vorschule des

Lebens“ (ebd., S. 88), kann keine „geordnete Bildungsschule des Volkes“ sein, denn „der Schüler steht noch nicht an der Grenze seiner Vollendung“ und dies deshalb, weil in Wissenschaft und Gesellschaft sich stets Veränderung zeigen. „Neues und immer Weiteres muss sich zum früheren Erwerb hinzufügen, wachsen muss der Mann, wie der Knabe und der Jüngling. (...) Es bedarf das Volk der Fortbildung.“ (ebd., S. 89) Männerschulen nennt Zoller die Einrichtung dieser andragogischen Volksbildung, weil für ihn die Männer der aktive, arbeitende und gestaltende Teil der Gesellschaft sind. Die Männerschulen sah er als Zentrum der Volksbildung und als Vorbild für alle anderen Bildungseinrichtungen gemäß den ihnen zugrunde liegenden Prinzipien. Aus der erkannten Notwendigkeit der (andragogischen) Volksbildung wird das Konzept der Kinder- und Jugendschule entworfen, damit sie die Funktion einer Vorschule für die Männerschule angemessen erfüllen. „Ohne Männerschulen kann nun und nimmermehr ein gebildetes Volk ins Leben der Wirklichkeit treten“ (ebd., S. 92).

### **Erwachsenenbildung in der Retrospektive**

Die Darstellung in ihrer Konzentration auf Autoren des Vormärz mag den Eindruck erweckt haben, hier werde die Ansicht vertreten, die Anfänge der modernen Erwachsenenbildung lägen in dieser Epoche. Die Epoche selbst aber war keineswegs dieser Ansicht. Alexander Kapp (1800-1869), der den Begriff Andragogik prägte, sah in der platonischen und der aristotelischen Philosophie eine umfassende und gegliederte Erziehung enthalten. 1834 legte Kapp, von Haus aus Altphilologe und Gymnasiallehrer seine Schrift „Platons Erziehungslehre als Pädagogik und Staatspädagogik“ vor (Kapp 1834), in der er einen systematischen Ordnungsentwurf der Erziehungsgedanken Platons vortrug und aufzeigte, dass die gesamte Erziehung vier Stufen umfasste: 1. Propädeutik, sie bezog sich auf die Ordnung der Bedingung der Zeugung des Menschen in Ehe und Familie, 2. Pädagogik, sie hatte die Funktion der Weitergabe der kulturellen Tradition zur individuellen Entfaltung von Geist und Seele, 3. Andragogik, sie war die Bildung im männlichen Alter, die der Selbst- und Charakterbildung in der Gesellschaft und der Bildung für und im Beruf diene, wobei nur jene Tätigkeiten jenseits körperlicher Arbeit gemeint waren, 4. Poliagogik, sie beinhaltete die Bildung für und im Staat. Die 1837 publizierte Schrift „Aristoteles‘ Staatspädagogik als Erziehungslehre für den Staat und den Einzelnen“ (Kapp 1837) entfaltete gegenüber der Platon-Schrift eine gegenläufige Argumentationsabfolge; aus dem Staatszweck wurde der Erziehungszweck hergeleitet, zuerst die Erziehung der Bürger im engeren Sinn, der Bürger der Polis, dann die Pädagogik im eigentlichen Sinne als Erziehung der Einzelnen in Kindheit und Jugend. Kapp führt durch die differente Architektur seiner Schriften die perspektivischen Betrachtungsmöglichkeiten des Zusammenhangs von Politik und Erziehung in ihren Dimensionen von Andragogik und Pädagogik ein. Kapp hatte seine historisch-philosophischen Studien in explizit applikativer Intention abgefasst. Im Vorwort zu seiner Aristoteles-Schrift schreibt er, dass er sich einreihe in die zeitgenössische Bewegung der nationalen Erziehungstheorie und der Staatserziehungswissenschaft; er wolle deutlich machen, „welche Hauptaufgaben aus



den antiken Erziehungslehren für unsere Zeit hervorzuheben“ seien, und dass eine Darstellung, wie er sie bei zeitgenössischen Pädagogen finde, die einzig und allein die Jugenderziehung in den Mittelpunkt stellten, „gerade das Eigentümlichste, Wichtigste und für uns Belehrendste“ übersähen. Kapp wollte das komplexe und in sich differenzierte Phänomen von Bildung und Erziehung in seiner Totalität in den Blick bringen, das aber die Pädagogik im eigentlichen Sinne nur begrenzt wahrnahm und folglich unangemessen betrachtete (vgl. Dräger 2003).

Die Theoretiker der Nationalerziehung, denen sich Kapp zuordnete, intendierten nicht nur eine *Erziehung für die Nation* durch Jugendbildung sondern auch eine *Erziehung der Nation* durch Erwachsenenbildung und dachten diese Erziehungsmodi als eine integrierte systematische Einheit. Deutlich zeigt dies Heinrich Stephani (1761–1850), der den Begriff der Weiterbildung als einer der ersten 1797 eingeführt hat. Stephani, Konsistorialrat zu Castell und Schul- und Regierungsrat in Ansbach, geprägt vom Geist der Aufklärung und von den pädagogischen Grundsätzen des Philanthropismus, konstatierte in seinem „Grundriss der Staatserziehungswissenschaft“, dass alles, was der Staat bisher in Absicht auf die Erziehung geleistet habe, „war nicht die Frucht einer planmäßigen, das Ganze umfassenden Überlegung, sondern die Frucht dringender Bedürfnisse und einseitiger guter Wünsche“ (Stephani 1797, S. 5). Er forderte „eine baldige allgemeine Reformazion“ (ebd., S. 14) ausgerichtet auf die Tatsache, dass „zwei Revolutionen (eine politische und eine wissenschaftliche) zu gleicher Zeit das Reich der Vorstellungen und durch sie die Staaten erschütterten“ (ebd., S. 95) und dass andererseits die Bildungsanstalten der zahlreichen Stände des Volkes unterhalb der gelehrten Stände unzureichend entwickelt waren. (ebd., S. 12) Bildung und Erziehung sollten ermöglichen, dass die Gesellschaft für den Menschen „zu einem Verein seiner Kräfte mit den Kräften seiner Mitmenschen zu benutzen werde, um dem gemeinsamen Zweck bestens zu befördern“ (ebd., S. 26). Dem Staat wurde dann konsequent auferlegt, dass die Interessen des Volkes „in das Interesse der Regierung einbezogen werde, und mithin der gesamte Volkswille zur Erreichung der Staatsabsichten auf das allerkräftigste mitwirken müsse.“ (ebd., S. 45). Das Erziehungswesen hatte nach „den Hauptklassen der gesamten Bürgerschaft (der produzierenden, der verarbeitenden, der handelnden Klassen und der Staatsdiener) gegliedert (vgl. ebd., S. 70) und „auf die nöthige Verbindung derselben zu einem wohlgeordneten Ganzen entfaltet zu werden“. Dieses Erziehungswesen war dann unterteilt in „Erziehungsanstalten für die Jugend und in die für die volljährige Nation. (...), der letzten ist die Forderung der Erziehung nötig, weil der Mensch das Ziel seiner völligen Ausbildung nie erreichen kann“ (ebd., S. 85). Zu den Erziehungsanstalten für die Erwachsenen zählt Stephani die Kirchen, das Theater, die Leseanstalten, die Nationalfeste und die besonderen Anstalten, „welche der Beförderung der anderweitigen Kultur der einzelnen Volksklassen und der Stände beabsichtigen, die dem Zwecke dienen der eigenen Weiterbildung unseres Geistes und Herzens, wozu vorzüglich schriftlicher Unterricht statt des bisherigen mündlichen gehöret.“ (ebd., S. 90) Stefani dachte die Bildung der Erwachsenen als gesellschaftlich, politisch und wissenschaftlich notwendige „eigene Weiterbildung“ in öffentlichen Einrichtungen. Eine dezidierte Relationsbestimmung von Erwachsenenbildung und Schule hat Stephani theore-

tisch nicht entfaltet, da sie für ihn in einem reformierten Bildungssystem offensichtlich im Prinzip Weiterbildung enthalten war.

Seinen Lesern hatte Zoller 1847 das Gedankenexperiment angestoßen, sie sollten sich ein Dorf mit einsichtigen Siedlern vorstellen, dann werden sie den Ertrag von Bildung erkennen. Genau dieses Gedankenexperiment hat Pestalozzi mit seinen Romanen „Lienhard und Gertrud“ und „Christoph und Else“ ausdifferenziert dargestellt in einer Weise, die noch anregend war im 20. Jahrhundert für ein Erziehungsmodell, das Volkskultur und Persönlichkeitskultur, Jugendbildung und Erwachsenenbildung in einem systematischen Zusammenhang präsentierte (Natorp 1911). Ein verrottetes Dorf wird von einem Landvogt durch wohlfahrtliche Maßnahmen und mit Unterstützung eines Pfarrers, der verwahrloste, moralisch verkommene Menschen in eine geistig-seelische Ordnung zurückführt, selbst zurückgeführt in eine sittliche und werktätige Ordnung. Mit Unterstützung eines welterfahrenen, ehemaligen Geometers und Leutnants wird eine Schule in Ausrichtung auf die entfalteten Ordnungseinrichtungen und eine Dorfverfassung etabliert, die die Erwachsenen zur aktiven Teilnehmern der Dorfgestaltung macht in lernender Auseinandersetzung mit ihrer Gegenwart, die getragen war von ökonomischen, technischen und politischen Veränderungen. Die Institutionen dieser Dorfverfassung sind der Gemeindegast, der Dorfrat, das Dorffest und der Weiberbund. Sie sind einerseits Einrichtungen der kollektiven Selbstbildung über all jenes, was Leben und Arbeit betrifft, und sind andererseits Instanzen, in denen der Lehrer, der Landvogt und der Pfarrer helfend, führend und lehrend tätig werden können. Pädagogik, Andragogik, Wohlfahrtspolitik und Ordnungspolitik sind Elemente einer komplexen, sich weithin in sich selbst entwickelnden sozialen Ordnungseinheit. Für die Tätigkeit von Lehrer, Pfarrer und Landvogt entwirft Pestalozzi Ausbildungsseminare in Erziehungswissenschaft, Staatswissenschaft und Religionswissenschaft auf der Basis einer allgemeinen Menschenkunde: Lehrer, Pfarrer und Landvogt sind für Pestalozzi die Instanzen, die das Neue in die Gesellschaft tragen. Die Dimension der Andragogik, wie sie in „Lienhard und Gertrud“ aufgezeigt ist, hat Pestalozzi in „Christoph und Else“ ausdifferenziert. Er kombiniert zeitgenössische kulturelle Formen der Erwachsenenbildung der gesellschaftlichen Oberschicht und entwirft damit ein Modell für die bäuerliche Unterschicht. Christoph und Else lesen abends gemeinsam mit ihrem Knecht, der durch seine Wanderschaft welterfahren ist, den Roman „Lienhard und Gertrud“, diskutieren das Gelesene, setzen es zu sich selbst in Beziehung und werden, als sie zu Fragen von Politik und Recht vorstoßen, die sie nicht verstehen, sich einen Rechtskundigen einladen, der ihnen und anderen aus dem Dorf, die sie zu sich eingeladen, in abendlichen Vorträgen das ihnen Neue verständlich macht. Die gruppale Selbstbildung mit dem Medium des Volksbuches wird durch die eingebundene Vortragrunde zur selbstorganisierten Lernveranstaltung, die die Heimvolkshochschule antizipiert. Betrachtet man die dargestellten Lerninhalte von „Christoph und Else“ so wird deutlich, dass Pestalozzi hier zugleich eine erste Didaktik der Erwachsenenbildung vorgelegt hat. Für Pestalozzi nicht unbedeutend ist es, dass er die Kinder still teilnehmen lässt an der abendlichen Bildungsgemeinschaft; sie erfahren ihre Eltern, die Erwachsenen, als lernend für das alltägliche Leben.

## Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung

Der begonnene, antichronische Gang durch die Geschichte ließe sich mit weiteren Funden fortsetzen, wie mit Kapp angedeutet, bis zur griechischen Antike und darüber hinaus, wie im Schlussabschnitt theoretisch allgemein ausgewiesen werden soll. Welche Bedeutung hat die etablierte Allgemeine Pädagogik im 19. Jahrhundert der Tatsache der Erwachsenenbildung und dem Verhältnis von Erwachsenenbildung und Schule und Jugendbildung zuerkannt? Es sei hier nur exemplarisch auf zwei Positionen hingewiesen: auf Theodor Waitz (1821-1864), den Herbartianer, und auf Wilhelm Dilthey (1833-1911), den Theoretiker der Geisteswissenschaft, auf die sich dann die im 20. Jahrhundert maßgebliche geisteswissenschaftliche Pädagogik stützen wird. Waitz schreibt in seiner Allgemeinen Pädagogik, dass, wenn die Pädagogik als Kunstlehre der Ethik aufgefasst werde, dann falle in ihr Gebiet die Erziehung der Unmündigen und die Selbsterziehung der Erwachsenen mit allem, was unter dem Namen der Ethik dargestellt wird, sowie die Bildung und Benutzung der öffentlichen Meinung und der Tagesliteratur sowie die Berechnung der Wirksamkeit der sozialen und politischen Einrichtung. „Wir schließen diese Gegenstände aus der Pädagogik aus, teils weil sich die rechtlich-politische Seite bei vielen von der ethischen nicht rein trennen lässt, teils und hauptsächlich weil die meisten von ihnen einer strengen wissenschaftlichen Behandlung nicht einmal fähig sind und Erziehung im eigentlichen Sinne, ein Bemühen dem inneren Leben eines Anderen eine bestimmte Art der Ausbildung und Richtung zu geben, aus bekannten psychologischen Gründen nur beim Kinde einigermaßen auf den beabsichtigten Erfolg rechnen kann“ (Waitz 1898, S. 14). Die gleiche Problemstruktur finden wir bei Dilthey. Er erkennt an, dass Erziehung durch Vorgesetzte im Dienstverhältnis, durch Offiziere im soldatischen, durch Geistliche im Gemeindeverhältnis, ja, durch das Leben selber in dem allgemeinsten aller Verhältnisse, in denen der Mensch sich findet, gesprochen werden könne. Er erkennt an, dass Einrichtungen der Gesellschaft die Tendenz haben, sowohl Unerwachsene als auch Erwachsene zur Bildung zu leiten. Die Funktion aller Institutionen der menschlichen Gesellschaft ist für Dilthey Bildung, in der sie in ihrer Gesamtheit daran mitwirken, dass allen Individuen die höchste Gestaltung gegeben werde. In diesem Sinne gilt ihm die Erziehung als das höchste praktische Ziel, zu welchem uns das philosophische Nachdenken den Schlüssel geben kann. Pädagogik als Wissenschaft schränkt er dagegen ein auf das geschlossene System der planmäßigen Tätigkeit, durch welche Erwachsene Heranwachsende zu bilden versuchen. „Erziehung im eigentlichen Sinne ist nur auf obiges Verhältnis eingeschränkt, sofern mit diesem Ausdruck ein in sich geschlossenes System von Tätigkeiten bezeichnet wird. Und nur in diesem Sinne ist Pädagogik als Wissenschaft eines abgegrenzten Systems aufzustellen“ (Dilthey 1974, S. 191). Bemerkenswert ist, was die allgemeinen Pädagogen als die Jugendbildung überschreitend wahrgenommen haben, und was ihnen an entwickelter Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung nicht in den Blick gekommen ist. Die Allgemeine Pädagogik hat die umfassende, entfaltete Bildungs- und Erziehungsrealität in der Gesellschaft nicht zu erfassen und weithin die theoretischen Ansätze der Erwachsenenbildung nicht systematisch zu integrieren vermocht. Das heißt, die Allgemeine Päd-

gogik war nicht allgemein, sie war partikular, sie bezog sich nur auf die Pädagogik im eigentlichen Sinne, d. h. auf die Pädagogik der heranwachsenden Generation. Die Exklusion der Erwachsenenbildung aus der pädagogischen Wissenschaft und damit aus dem Themenbereich der universitären Pädagogik hatte zur Folge, dass sich die Erwachsenenbildung in Deutschland in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts als eigenständige Praxis, gesellschaftlich notwendig, aus unterschiedlichen Interessen und in unterschiedlichen Ausrichtungen entfaltete, einen gleichsam naturwüchsigen Pluralismus ausbildete und ihrerseits keine Referenz zur Allgemeinen Pädagogik aufbaute. Pädagogik und Erwachsenenbildung entwickelten sich fortan in einem doppelten Partikularismus, wobei galt, dass die Erwachsenenbildung im Selbstverständnis der an der Universität etablierten Pädagogik nicht wissenschaftsfähig war, und die Erwachsenenbildung ihrerseits in ihrer pluralistisch verfassten Praxis keine relevanten Impulse zu ihrer wissenschaftlichen Durchdringung unternahm. Eine der wissenschaftlichen Pädagogik strukturell vergleichbare Andragogik war nicht entstanden. Dass es dennoch um die Jahrhundertwende vereinzelt Ansätze zur Betrachtung des Verhältnisses von Pädagogik und Andragogik, wie im Vormärz, gegeben hatte, sei hier mit Paul Natorp aufgewiesen. In seiner Schrift „Volkskultur und Persönlichkeitskultur“, erwachsen aus Vorträgen an der Volksakademie im „Rhein-Mainischen Verband für Volksbildung“, schreibt er im Vorwort: „Es war die Aufgabe, in Anlehnung an das praktische Wirken und die Grundsätze Pestalozzis etwas wie ein System der gesamten Volksbildung von der Wiege bis zur Bahre zu entwerfen, ihre mannigfach verzweigte Arbeit in einer strengen inneren Einheit zu erweisen, ihren höchsten und fernsten Ziele... selbst gegenwärtig zu halten.“ (Natorp 1911.S.II) Solche Ansätze aber haben die wissenschaftliche Pädagogik nicht erschüttert. Gegen Ende der zwanziger Jahre des 20. Jahrhunderts aber musste Herman Nohl konstatieren, dass sich in der Gesellschaft neben der institutionalisierten Jugendbildung und der etablierten Pädagogik eine Fülle von Erziehungs- und Bildungseinrichtungen wirkmächtig aufgebaut hatten: der Kindergarten, die Säuglingsfürsorge, die Mütterberatung, die Jugendpflege, die Volkshochschule, die Elternschule, die Heilpädagogik, die Fürsorge, die Gefangenenerziehung – „in dieser ganzen Ausdehnung fielen plötzlich alle Schranken, die das eine Gebiet vom anderen, die eine Schule von der anderen trennten, und alle die hier lebendig mitarbeiteten, erkannten sich als Diener der selben Idee“ (Nohl 1949, S. 9 f). In Anerkennung der Vielfalt der pädagogischen Einrichtungen musste Nohl dann eingestehen, dass die „Pädagogik bisher fast ausschließlich Schulpädagogik gewesen war“ (ebd.). Da aber die eingestandene Partikularität nicht begriffen, nicht überwunden, die eine Idee nicht formuliert wurde, wurden die unterschiedlichen pädagogischen Bereiche, sich nicht als ein Moment eines Zusammenhanges verstehend, zu gleichsam implizit anerkannten Bereichspädagogiken mit einer relativ eigenständigen Erziehungs- und Bildungsrealität. Eine Folge dieser Qualität dieser Anerkennung war, dass die historischen Betrachtungen stets die Genesis der präsentell anerkannten Wirklichkeit in den Blick nahmen. Man betrieb die Geschichte verstehend in antichronischer Perspektive und in diachronischer Darstellung. Für die Erwachsenenbildung bedeutete dies, da die Volkshochschule als die relevante Erziehungs- und Bildungsrealität gesehen wurde, dass die Geschichte der Erwachsenenbildung auf die

Volkshochschulbewegung und ihre Vorläufer beschränkt wurde. Damit aber war die Erwachsenenbildung von ihrer umfassenden, weit zurückreichenden Geschichte abgeschnitten. Es ist daher nicht von ungefähr, dass man in den historiographischen Werken der geisteswissenschaftlichen Pädagogen die hier dargestellten Positionen nicht aufgenommen und das Thema von Erwachsenenbildung und Schule in seinem systematischen Zusammenhang nicht abgehandelt findet.

### **Historisch-systematisches Primat der Erwachsenenbildung**

Der Betrachtung des Verhältnisses von Erwachsenenbildung und Schule/Jugendbildung impliziert ein für die entwickelte traditionelle Pädagogik sprengendes Moment. Die Erwachsenenbildung war in den exemplarisch referierten Texten als notwendig erachtet worden, weil in Politik, Gesellschaft, Ökonomie, Technologie und Wissenschaft sich Wandlungen vollzogen hatten, die, da sie eine Lebensweltgestaltungskraft entfalteten, von den Erwachsenen zur Kenntnis genommen, bedacht, gehandhabt werden mussten. Die Erwachsenenbildung als Volksbildung wurde gesehen als Medium der sozialen Distribution und Implementation des Neuen. Dieser Erwachsenenbildung als Volksbildung waren Bildungsanstrengungen und Diskurse der geistigen Oberschicht in Akademien, Zirkeln, Gesellschaften, Salons und Literatur vorausgegangen, in denen die Inventionen und Innovationen zur Darstellung gebracht worden waren. Die, die darstellten, die vermittelten und lehrten, waren im letzten die, die erkannt und erfunden hatten. Der Sozialisierungsprozess neuer geistiger Errungenschaften war ein vielschichtiger, gradativ gestufter Bildungsprozess in der Erwachsenengeneration; es ist nicht erst dann Erwachsenenbildung, wenn dieser Prozess die Ebene der unteren Schichten des Volkes erreicht. Bewähren sich die distribuierten Errungenschaften in der Gesellschaft in der Lebensweltgestaltung, gilt es, sie zu bewahren als Bestandteil der erneuerten Tradition der Gesellschaft. Der durch die geistigen Errungenschaften Gebildete wird Bildner, Erwachsenenbildner, Volksbildner und wird auf seiner jeweiligen Gesellschaftsschicht zumeist auch zum Schulreformer im Sinne der nachhaltigen gesellschaftlichen Bewahrung der bewährten Errungenschaften. Der besondere Charakter der vormärzlichen Erwachsenenbildung leitete sich daraus her, dass sie die soziale Distribution von zum Teil revolutionären geistigen Errungenschaften zu bedenken hatte und praktisch zu betreiben versuchen musste, und dies tendenziell unter Einbindung des gesamten Volkes bis hin zum Bauern und Handwerker. Für die durch die Volksbildung mittelbar veränderte Lebenswelt musste die nächste Generation bildend zugerüstet werden, daher waren Volksbildner oft auch Schulreformer.

Die hier skizzierte Struktur, aus der vormärzlichen Erwachsenenbildung abstrahiert, verallgemeinert dargestellt ergebe folgendes Muster: Kulturelle Inventionen und Innovationen finden ihre erste soziale Distribution stets durch die Bildungsarbeit von Erwachsenen; zum geistigen Bestand der Gesellschaft geworden, werden sie der nachwachsenden Generation weitergegeben. Die ursprünglichen Lehrer sind stets die Inventoren und die Innovatoren; die von ihnen Gebildeten sind dann die die Promotoren der weiteren sozialen Distribution. Die Lehrer der nachwachsenden Generation

sind die gebildeten Erwachsenen der zweiten sozialen Distribution. Die originäre Aufgabe der Erwachsenenbildung ist die soziale Implementation kultureller Errungenschaften, und die originäre Aufgabe der institutionalisierten Jugendbildung, der Schule, ist deren Tradierung. Systematisch gilt, dass die primäre Erziehung und Bildung die Erwachsenenbildung ist, die Jugendbildung ist immer nachgängig. Tatsache aber ist, dass Erwachsenenbildung nur dann notwendig ist, wenn neue kulturelle, geistige Errungenschaften in Erscheinung treten, Erwachsenenbildung ereignete sich im frühen geschichtlichen Prozess nur temporär, Jugendbildung aber als Tradierung geschah kontinuierlich. Dieser Sachverhalt hat Jugendbildung im gesellschaftlichen Bewusstsein zur Anthropagogik schlechthin werden lassen. In Gesellschaften mit soziokultureller Dichte und dynamischer kultureller Entwicklung, wie in den modernen Gesellschaften mit der Herausbildung der Naturwissenschaften, der wissenschaftsbasierten Technologie, der politischen Ökonomie und der Demokratisierung der Politik, tritt Erwachsenenbildung dominant in Erscheinung, allerdings nicht unbedingt in dem institutionalisierten Muster der Jugendbildung als Schule: Die soziale Distribution und Implementation der angewandten Informatik unserer Tage, die Computerisierung unserer Gesellschaft, geschah nicht durch das Medium der Schule und der Jugendbildung, aber auch nicht durch die Institutionen der Erwachsenenbildung, sondern vollzog sich in ihrer ersten Phase weithin durch das informelle Lernen vom Erwachsenen, das formelle Lernen in Institutionen war nachgängig. Im Vormärz war deutlich geworden, dass sich Erwachsenenbildung als soziale Bewegung, als System in einem steten Suchprozess nach der angemessenen Infrastruktur befand, hierin lag ihre Flexibilität aber zugleich auch ihre schwierige Beobachtung für die wissenschaftliche Pädagogik, die vom Muster Schule her ihren Ausgang nahm. Das Verhältnis von Erwachsenenbildung und Schule im steten Rückkopplungsprozess, wie es die Theoretiker und Praktiker der Erwachsenenbildung des Vormärzes sahen und darstellten, ist sprengend für die Pädagogik, weil es das Selbstverständnis der Pädagogik sprengt. Die überkommene Pädagogik denkt das thematisierte Verhältnis von der Schule zur Weiterbildung hin, dann ist die Jugendbildung das Primäre und die Erwachsenenbildung ist Weiterbildung. Diese Betrachtungsperspektive ist nur als individualgeschichtliche unbestreitbar korrekt, theoretisch, anthropagogisch-systematisch und kulturhistorisch aber ist sie inkorrekt. Die ursprüngliche Bildung ist Erwachsenenbildung, durch sie werden geistige Errungenschaften sozialisiert, die Jugendbildung dient der bildenden sozialen Weitergabe der Tradition, auf deren Grundlage neue geistige Errungenschaften entstehen. Die Betrachtungsperspektive macht den Unterschied: „Erwachsenenbildung und Schule“ oder „Schule und Erwachsenenbildung; und dieser Unterschied wiederholt sich in veränderter Form in der unterschiedlichen Bezeichnung von „Erwachsenenbildung“ oder „Weiterbildung“.

## Anmerkungen

- 1 Herman Nohl und seine Schüler Wilhelm Flitner und Erich Weniger waren in der Weimarer Republik in die Erwachsenenbildung der sogenannten „neuen Richtung“ eingebunden. Nohl und Flitner gründeten die Volkshochschule Jena, und mit Erich Weniger gründete

Nohl die Jugend-Volkshochschule Göttingen. Sie sahen Erwachsenenbildung/Volksbildung einerseits als Antwort auf die Volkszerrüttung infolge der industriellen Revolution und der sozialen Frage und andererseits als Moment einer notwendigen Verlängerung der Bildung über die Jugendbildung hinaus infolge der sich dynamisch entfalteten Kultur. Wilhelm Flitner wird in seiner „Systematischen Pädagogik“ (1933) und seiner „Allgemeinen Pädagogik“ (1950, 14. Aufl. 1974) die kulturelle Eingliederung kulturell verschiedener Schichten in einem kulturellen Zusammenhang als die wesentliche Aufgabe der Erwachsenenbildung sehen und nannte als Beispiele die Eingliederung der Einwanderer in Nordamerika, die Eingliederung der Industriearbeiterschaft in die Kultur, die Eingliederung des traditionellen Bauerntums in die veränderte kulturelle Situation, die Arbeit der Kolonialpädagogik sowie die Missionsarbeit. (Flitner 1983, S. 39 u. 149) Erwachsenenbildung wird hier kompensatorisch und transitiv, mithin temporär angesehen, nicht aber anthropologisch systematisch in kulturgeschichtlicher Perspektive.

## Literatur

- Deutscher Bildungsrat (Hg.) (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.
- Dilthey, Wilhelm (1974): Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems. 4., unveränderte Auflage. Stuttgart.
- Dräger, Horst (1976): Schulbildung – unter Aspekten der Erwachsenenbildung. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 28 (2), S. 64–72.
- Dräger, Horst (1979): Historische Aspekte und bildungspolitische Konsequenzen einer Theorie des lebenslangen Lernalters. In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 7, S. 109–141.
- Dräger, Horst (1979): Volksbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert. Braunschweig.
- Dräger, Horst (1985): Die Verflechtung von wissenschaftlicher Pädagogik und Erwachsenenbildung in der Geschichte. In: Hans Tietgens (Hg.): Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 31–43.
- Dräger, Horst (1985): Erziehungswissenschaft: Die Überwindung der doppelten Partikularität von Pädagogik und Andragogik. Eine historische Skizze. In: Schlutz, E. (Hg.): Historische Zugänge zur Erwachsenenbildung, Bremen, S. 62–86.
- Dräger, Horst (1989): Pestalozzis Idee von der Einheit der Erziehung. Pädagogik, Andragogik, Politik. Frankfurt am Main.
- Dräger, Horst (2000): Morphologie des Lernens. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hg.): Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel durch lernen. Münster, S. 71–131.
- Dräger, Horst (2003): Alexander Kapp: Pädagogik und Andragogik in ihrem Zusammenhang. Teil 1/2. In: Education permanente. Schweizerische Zeitschrift für Erwachsenenbildung (1./2.), S. 51 f./50 f.
- Flitner, Wilhelm (1983): Pädagogik. Systematische Pädagogik u. Allgemeine Pädagogik. Gesammelte Schriften Bd. 2., Paderborn.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1994): Der Verfasser teilt die Geschichte seiner botanischen Studien mit. In: Ders.: Johann Wolfgang von Goethe Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Bd. 13, S. 148–168.
- Kapp, Alexander (1833): Platons Erziehungslehre, als Pädagogik für die Einzelnen und als Staatspädagogik. Oder dessen praktische Philosophie. Minden und Leipzig.
- Kapp, Alexander (1837): Aristoteles' Staatspädagogik, als Erziehungslehre für den Staat und die Einzelnen. Hamm.
- Natorp, Paul (1911): Volkskultur und Persönlichkeitskultur. Leipzig.
- Nohl, Herman (1949): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Dritte, unveränderte Auflage. Frankfurt am Main.
- Preusker, Karl (1847–1850): Bürgerhalle. Anstalten und Einrichtungen zur gewerblichen, sowie allgemeinen Fortbildung des Bürgerstandes. 3 Bände. Leipzig.

- Preusker, Karl (1835): Bausteine. Andeutungen über Sonntags-, Real- und Gewerkschulen, Cameralstudium, Bibliotheken, Vereine und andere Förderungsmittel des Gewerbefleiß und allgemeiner Volksbildung. 3 Bände. Leipzig.
- Preusker, Karl (1836): Förderungsmittel der Volkswohlfahrt in Bezug auf Wissenschaft, Kunst und Leben. Leipzig.
- Preusker, Karl (1837-1842): Über Jugendbildung, zumal häusliche Erziehung, Unterrichtsanstalten, Berufswahl, Nacherziehung. 5 Bände. Leipzig.
- Schwarz, Fr. H. C (1805): Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik. Heidelberg.
- Schwarz, Fr.H.Ch (1802-1813): Erziehungslehre. 4 Bände. Leipzig.
- Schwarz, Fr.H.Ch (1829/30): Erziehungslehre. 3 Bände. Leipzig.
- Schwarz, Fr.H.Ch (1837): Das Leben in seiner Blüte. Oder Sittlichkeit, Christentum und Erziehung in ihrer Einheit. Schluss der Erziehungslehre. Leipzig.
- Stab, Karl Rudolf (1844a): Über Volks- und Bürgerakademien, Lehrconvente, Bildungsinstitute, Bildungsstunden und Zunftsschulen und der Vorschläge zur Förderung allgemeiner Volksbildung. Berlin.
- Stab, Karl Rudolf (1844b): An die wissenschaftlichen Beamten Deutschlands. Einer Aufforderung zur Vereinigung für die große Sache allgemeiner Volksbildung. Berlin.
- Stephani, Heinrich (1797): Grundriß der Staatserziehungswissenschaft. Weiffenfels u. Leipzig.
- Waltz, Theodor (1898): Allgemeine Pädagogik und kleinere pädagogische Schriften. Vierte durch Beigaben vermehrte Auflage. Hg. v. Otto Willmann. Braunschweig.
- Zoller, Karl August von (1847): Die Volksbildung durch Männerschulen. Darmstadt.