

Hessische Blätter für Volksbildung

Günther Böhme

Günther Böhme
zum 90. Geburtstag

2 | 2013

90. Geburtstag

Lehren an der VHS

Ein Leitfaden für Kursleitende

Kursleitende an Volkshochschulen kommen aus unterschiedlichen Handlungsbereichen und Disziplinen. Neben den jeweiligen fachspezifischen Kenntnissen erfordert ihre Tätigkeit vor allem didaktisch-methodische Kompetenzen und Einblicke in organisationale Zusammenhänge der Bildungseinrichtung. Dieses Buch gibt einen Überblick über die Aufgaben und Herausforderungen rund um die Planung, Durchführung und Auswertung von Kursangeboten in der Erwachsenenbildung. In der kompakten Form erleichtert es Lehrenden, die am Beginn ihrer Tätigkeit stehen, den Einstieg ins Handlungsfeld und dient als Leitfaden für die tägliche Praxis. Von Grund auf neu konzipiert, bringt dieses Standardwerk zur Kursleitung die Leser auf den letzten Stand der Fachdiskussion.



Ekkehard Nuissl, Horst Siebert

Lehren an der VHS

Ein Leitfaden für Kursleitende

Perspektive Praxis

2013, 187 S., 19,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5169-7

E-Book ISBN 978-3-7639-5170-3

Best.-Nr. 43/0042

wbv.de



W. Bertelsmann Verlag

service@wbv.de | wbv.de | wbv-journals.de | wbv-open-access.de



Thema | Günther Böhme zum 90. Geburtstag

	Editorial	
<i>Edeltraud Moos-Czech</i>	90 Jahre und kein bisschen leise – Günther Böhme zum 90. Geburtstag	103
	Günther Böhme	
<i>Bernhard S. T. Wolf</i>	Günther Böhme, Grandseigneur der hessischen Volksbildung	106
<i>Peter Faulstich</i>	Günther Böhme als ironisch-strenger Chefredakteur der „Hessischen Blätter für Volksbildung“	115
<i>Silvia Dabo-Cruz, Christian Winter</i>	Günther Böhmes Wirken an der Universität des 3. Lebensalters	120
	„Mit Bildung also, das ist so 'ne Sache“	
	Günther Böhme im Gespräch mit Hartmut Boger	129
	„Lebenszeit ist Lebensdienstzeit“	
	Günther Böhme im Gespräch mit Svenja Möller	138
<i>Rudolf Tippelt, Dieter Nittel</i>	Arbeitsteilung im pädagogisch organisierten System lebenslangen Lernens – Zur Aktualität Émile Durkheims	145
	Ein Lebensgefühl unserer Zeit: Industrialität – Zur letzten Grundfragenta- gung des Hessischen Landesverbandes für Erwachsenenbildung (1957)	163
<i>Günther Böhme</i>	Der Mensch im Industriebetrieb (1957)	165
<i>Günther Böhme</i>	Kritische Aspekte zu einer Synthese beruflicher und politischer Bildung (1975)	173
	Günther Böhme: Gedichte zur Bildung	180
<i>Peter Faulstich</i>	Altern und Bildung – Generationen und Lernen	189
	Veröffentlichungsübersicht Günther Böhme	196
	Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe	200

Hessische Blätter für Volksbildung – 63. Jg. 2013 – Nr. 2

Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

(Die Jahrgänge 1–7 erschienen unter dem Titel „Volksbildung in Hessen“)

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38,
60320 Frankfurt am Main (Verbandsvorsitzender: Baldur Schmitt, Mörfelden-Walldorf;
Verbandsdirektor: Bernhard S. T. Wolf, Frankfurt am Main)

Geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz:

Prof. Dr. Peter Faulstich, Hann. Münden

Mitglieder der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Dr. h. c. Günther Böhme, Wiesbaden;
Dr. Birte Egloff, Frankfurt a. M.; Dr. Christoph Köck, Frankfurt a. M.; Dr. Susanne May,
München; Edeltraud Moos-Czech, Hofheim; Prof. Dr. Dieter Nittel, Frankfurt a. M.;
Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Dr. Ingrid Schöll, Bonn; Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg

Redaktion des Schwerpunktthemas: Edeltraud Moos-Czech, Bernhard S. T. Wolf

Anschrift: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Redaktion HBV,
Winterbachstr. 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfasser/innen
und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für
unverlangt eingesandte Manuskripte.

Satz und Layout: Andrea Vath

Erscheinungsweise: jährlich vier Hefte (März, Juni, September, Dezember)

Herstellung, Verlag, Vertrieb und Anzeigen: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG,
Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Telefon: (05 21) 9 11 01-0, Telefax: (05 21) 9 11 01-79
E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn,
Tel. (02 28) 9 78 98-10, Fax (02 28) 9 78 98-20, E-Mail: roos@sales-friendly.de

Abo-service, Bestellungen: Telefon: (05 21) 9 11 01-12, Telefax: (05 21) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de

Bezugsbedingungen: Jahresabonnement „Hessische Blätter für Volksbildung“: 42,- €, ermä-
bigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis 36,- € (jeweils zzgl. Versandkosten),
Best.-Nr. hbv. Das Abonnement verlängert sich um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis
sechs Wochen zum Jahresende gekündigt wird.

Themenhefte im Einzelbezug: Einzelheftpreis: 15,90 € (zzgl. Versandkosten)

hbv 1/2013 Perspektiven der interkulturellen Öffnung

hbv 2/2013 Günther Böhme zum 90. Geburtstag

hbv 3/2013 Demokratie lernen

hbv 4/2013 Professionalisierung, Profession, Ehrenamt

Information über die Themen, Bezugsmöglichkeiten und Preise von Einzelheften der
Jahrgänge 1958 bis 2001: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38,
60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Printed in Germany

© 2013 Hessischer Volkshochschulverband e. V. (Anschrift s. o.)

International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103 X

Best.-Nr. dieser Ausgabe: HBV_02/2013

ISBN 978-3-7639-5179-6

DOI digitale Ausgabe: 10.3278/HBV1302W

Editorial

90 Jahre und kein bisschen leise – Günther Böhme zum 90. Geburtstag

Edeltraud Moos-Czech

Mit dieser Ausgabe halten Sie ein ganz besonderes Heft für einen ganz besonderen Menschen in Händen. Prof. Günther Böhme, der in fast 40-jähriger Tätigkeit für die Hessischen Blätter für Volksbildung diese geprägt hat wie kein Zweiter, wird 90 Jahre alt. Grund genug, ihn mit einer Sonderausgabe zu würdigen.

Dabei soll nicht Günther Böhmes wissenschaftliche Leistung allein im Vordergrund stehen, sondern sein Engagement für die Institutionen, die ihm im Rahmen der Erwachsenenbildung am Herzen liegen: Die Hessischen Blätter für Volksbildung, die Volkshochschulen – insbesondere die Volkshochschule Wiesbaden – und der Hessische Volkshochschulverband sowie die von ihm gegründete Universität des 3. Lebensalters in Frankfurt. Die aktuellen Vertreter dieser Institutionen beschreiben aus ihrer jeweiligen Sicht sein Wirken, aber er kommt auch selbst zu Wort: vor allem in den beiden Interviews erhält man einen Einblick in den Menschen Böhme, seinen Werdegang, seine Werte und die feine Ironie, die ihn auszeichnet. Letztere, gepaart mit Wortwitz, Humor und Hintergründigkeit, findet man auch in seinen Gedichten, die er u. a. zum Thema „Bildung“ verfasst hat und von denen einige in diesem Heft abgedruckt sind.

Im ersten Artikel beschreibt *Bernhard S. T. Wolf*, Direktor des Hessischen Volkshochschulverbandes (hvv), Günther Böhme als „Grandseigneur der hessischen Volksbildung“, der immer den Volkshochschulen stark verbunden war und dessen Credo, die „Lust am Lernen“ allen Bildungswilligen zu ermöglichen oder zu erhalten, sich im Leitbild der Hessischen Volkshochschulen wiederfindet.

Als „ironisch-strengen Chefredakteur“ beschreibt ihn *Peter Faulstich*, derzeitiger Vorsitzender der Redaktionskonferenz, in seinem Artikel und lässt keinen Zweifel daran, dass beide Eigenschaften wesentlich zur Effektivität und zum Erfolg der Redaktionskonferenzen beitrugen. Faulstich würdigt Böhme auch als Autor, der mehr als 60 Beiträge für die Hessischen Blätter verfasst hat, die ein weites Spektrum von Bildungsgeschichte und Bildungstheorie bis hin zu aktuellen praktischen Themen der

Erwachsenenbildung umfassen. Dabei hebt Faulstich insbesondere einen 1975 veröffentlichten Artikel zum Thema „Kritische Aspekte einer Synthese beruflicher und politischer Bildung“ hervor, mit dem Böhme sich in den damaligen aktuellen Diskurs um „emanzipatorische Erwachsenenbildung“ einmischte. Der Artikel ist in der Originalfassung in diesem Heft abgedruckt.

Christian Winter, Vorsitzender der Universität des 3. Lebensalters (U3L) und *Silvia Dabo-Cruz*, Leiterin der Geschäftsstelle der U3L, schildern die Bedeutung Böhmes als Gründungsmitglied, langjährigen Vorsitzenden und Dozent der U3L und gehen auf Publikationen und besondere Initiativen ein. Hervorgehoben wird zudem Böhmes Auseinandersetzung mit sozialer Gerontologie aus bildungswissenschaftlicher Perspektive und seine Theorie der Altersphasen.

Im nachfolgenden Interview, das *Hartmut Boger*, Direktor der Volkshochschule Wiesbaden, deren langjähriger Ehrevorsitzender Günther Böhme ist, mit diesem geführt hat, steht mehr der Mensch im Vordergrund. Lebendig und anschaulich berichtet Günther Böhme über Kindheit, Jugend, Krieg und seine Einstellung zur Nazi-herrschaft sowie seinen Werdegang nach diesen Jahren und die Bindung zur Volkshochschule Wiesbaden, für die er anlässlich eines Jubiläums sogar ein eigenes Gedicht verfasst hat, dessen erste Zeile „Bildung das ist so ‘ne Sache...“ zum Titel für das Interview wurde.

Eine Befragung als Zeitzeugen hat *Svenja Möller* im Rahmen ihrer Habilitationsschrift zur Reputation in der Erwachsenenbildungswissenschaft mit Günther Böhme durchgeführt und ihrem Interview den Titel „Lebenszeit ist Lebensdienstzeit“ gegeben – Böhmes Lebensmotto, das ihm sein alter Volksschullehrer mit auf den Lebensweg gegeben hat und das ihn bis heute antreibt.

Der Fachbeitrag „Arbeitsteilung im pädagogisch organisierten System lebenslangen Lernens“ von *Rudolf Tippelt* und *Dieter Nittel* ist als Referenz an Günther Böhme gedacht, der nicht nur Lehrer für die verschiedensten Schulformen war, sondern auch Erwachsenenbildner, Sozialpädagogen und Fachkräfte für die Altersbildung ausgebildet hat.

Mit großem Einsatz hält Günther Böhme regelmäßig Vorlesungen im Rahmen der Veranstaltungen an der Universität des 3. Lebensalters. Im letzten Semester habe ich einige seiner Vorlesungen besucht weil ich dachte, dies sei hilfreich für meine Aufgabe als Redakteurin für dieses Sonderheft. Ich sah es zunächst als einmalige Sache an, doch mittlerweile bin ich begeisterter U3L- und vor allem Böhme-Fan und werde auch im neuen Semester seine Vorlesungen besuchen. Ich freue mich dabei nicht nur darauf „in den Landschaften des Geistes zu wandern“ – um mit Böhme zu sprechen, der diese Art von Sport in seinen Vorlesungen mit Vehemenz empfiehlt – sondern vor allem auf einen Erwachsenenbildner, der auch mit 90 Jahren immer noch unbändige Begeisterung am Lehren und Lernen ausstrahlt und dies an seine Hörerinnen und Hörer weitergibt.



Günther Böhme, Grandseigneur der hessischen Volksbildung

Bernhard S. T. Wolf

Wenngleich im Hauptberuf als weithin anerkannter Bildungsphilosoph der Frankfurter Goethe-Universität angehörig, ist er als wahrhafter Volksbildner stets auch einer der Unsrigen. So jedenfalls empfindet die hessische vhs-Szene, wenn er lässig elegant gekleidet mitten unter uns am Wiesbadener Rheinufer vor Schloss Biebrich bei einem Glas Sekt über „Lernen – das ist die reine Lust“ parliert. Soeben hat Böhme an Bord der „Johann Wolfgang von Goethe“ unsere schon legendäre Veranstaltung „Bildung im Fluss“ mit Beiträgen aus seiner persönlichen Bildungsgeschichte und über sein Bildungsverständnis im Gespräch mit Hartmut Boger, dem vhs-Leiter von Wiesbaden, zum Wert der Bildung in stressigen Zeiten eröffnet. Die anwesenden Leiterinnen und Leiter, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der hessischen Volkshochschulen kennen ihn als langjähriges Mitglied der HBV-Redaktion, davon über 10 Jahre als deren Vorsitzender. Und der Hessische Volkshochschulverband ist Professor Böhme für ein außerordentliches Engagement dankbar, dass den HBV in vielerlei Hinsicht in den vergangenen zehn Jahren, die von Einsparungen geprägt waren, die Existenz bis heute sichert.

Nur wenigen ist bekannt, dass Böhme schon in frühesten Jahren dort veröffentlicht hat. Selbst ich, seit 1978 im Hessischen Volkshochschulverband tätig, war verblüfft, ihn bereits im Jahrgang 1957 der „Volksbildung in Hessen“ zu finden, unserer wenig später in „Hessische Blätter für Volksbildung“ (HBV) umbenannten Zeitschrift: Er befasste sich unter der allgemeinen Fragestellung „Der Mensch in der modernen Arbeitswelt – Was bedeutet dies alles für die seelische Substanz des Menschen?“ mit dem Thema: „Der Mensch im Industriebetrieb“ : „Der Mensch wird im rationalisierten, technisierten Betrieb als Persönlichkeit nicht ausgefüllt, umgekehrt ausgedrückt: er kann seinen Platz nicht mit seiner vollen Persönlichkeit, mit allen seinen physischen und psychischen Kräften ausfüllen. Insofern findet mit der Vereinfachung, der Schematisierung, der Rationalisierung der Arbeit eine Reduktion der Persönlichkeit statt, eine Reduktion auf diese oder jene Funktion, die dem einzelnen übertragen ist.“ (VBH 1957, S. 76)

Um dem zu begegnen, forderte Böhme angemessene Arbeitsbedingungen, gerechte Entlohnung und Sicherheit des Arbeitsplatzes für Arbeiter und Angestellte.

Das ist noch immer höchst aktuell – heute wären sicher auch die extreme Belastung durch neue Kommunikationsmittel und verstärkten Zeitdruck sowie die daraus folgende zunehmende psychische Erschöpfung am Arbeitsplatz zu benennen. Ein Thema, das wir im Sommer 2012 mit den Professoren Böhme, Seitter und Nuissl von Rein sehr ernsthaft speziell bezogen auf die sich verändernden Arbeitsverhältnisse in den Volkshochschulen erörterten.

Über die Jahrzehnte hinweg ist es Böhmes Credo geblieben, die „Lust am Lernen“ allen Bildungswilligen zu ermöglichen oder zu erhalten. Dass ihm dies vor allem in Volkshochschulen möglich scheint, zeigt sein bemerkenswertes Engagement in der vhs Wiesbaden: Prof. Böhme ist hier seit bald 60 Jahren Seminarleiter und Dozent. 30 Jahre gehörte er ihrem Vorstand an, davon 24 Jahre als Vorsitzender. Der heutige Ehrenvorsitzende hielt bei der Semester-Eröffnungsveranstaltung am 22. Januar 2013 im Rathaus den Vortrag „Der Mensch – sein Wert und seine Werte“. Das von ihm mit gegründete außerordentlich erfolgreiche Projekt U3L (Universität des 3. Lebensalters an der Universität Frankfurt), ist ein gutes Beispiel für Aktivitäten wie sie auch an Volkshochschulen stattfinden bzw. angeboten werden sollten, nimmt man ihre dritte Wurzel neben Bürger- und Arbeiterbildung, nämlich Vermittlung wissenschaftlicher Bildung für alle, ernst. Das Studium generale vieler hessischer Volkshochschulen, das außerordentlich nachgefragt wird, ist ein gutes Beispiel. Zu den zentralen Zielen von U3L zählt, „ältere Menschen mit neuesten Resultaten verschiedener Wissenschaften vertraut zu machen und ihnen die Möglichkeit der Erweiterung ihrer allgemeinen Bildung zu geben“. Und ausgewählte Veranstaltungen sollten zu einem „Ort der Begegnung der Generationen“ werden: der wichtige Informationsaustausch zwischen den Generationen soll so besser gelingen.

Dass zur „Lust am Lernen“ auch leidenschaftliche Vermittlung gehört, wird direkt erfahrbar, wenn Prof. Böhme bei den schon erwähnten „Bildung im Fluss“ - Schiffsfahrten auf Rhein und Main in kurzen, oft aphoristischen Beiträgen das Publikum in seinen Bann zu ziehen versteht. Und man weiß und fühlt, dass es für ihn nur ein vorrangiges Ziel gibt: einem humanistischen Bildungsprogramm wieder zu Anerkennung und Ansehen zu verhelfen. Und um das zu unterstreichen, aber auch um die Untiefen der Aneignung von Geist augenzwinkernd zu benennen, rezitiert er mal rasch – und stets auswendig – aus Goethes Gedichten oder dichtet selbst:

*„Die Frage ist doch: Was ist Geist?
Und woran ist er zu erkennen?
Warum darf, wen man geistvoll heißt,
Sich dann auch noch gebildet nennen?
Und wer's nicht ist, wird der nicht meist
Zur nächsten Bildungsstätte rennen?
Da kann er, grad wie unsereins,
Sich klugen Geistern anbequemen,
Sitzt er am Ufer Vater Rheins,
Wird er bei geistigen Problemen
Sich reichlich guten Geist des Weins*

*Gedankenvoll zu Hilfe nehmen.
Wird dabei auch sein Geist entschwinden
Entrückt so in die Welt des Scheins,
Wird er ent-geistert Ruhe finden,
Vertrauend auf den Spruch der Alten:
Den Seinen gibt's der Herr im Schlaf.
Doch hat er seinen Schlaf gehalten.
Merkt er, dass es ihn nicht betraf...“*

Günther Böhme, einem Wissenschaftler, der mit volksbildnerischem Schwung die Zuhörerinnen und Zuhörer unterschiedlichster Provenienz in seinen Bann zu ziehen vermochte und immer noch vermag und der den Hessischen Blättern über Jahrzehnte Ansehen und Kontinuität verlieh, spricht der Hessische Volkshochschulverband seine tief empfundene Dankbarkeit aus und hofft auf weiterhin anregende Zusammenarbeit.



*Bernhard S. T. Wolf, Verbandsdirektor Hessischer Volkshochschulverband,
im Gespräch mit Günther Böhme*



Hartmut Boger, Direktor der Volkshochschule Wiesbaden, interviewt Günther Böhme



*Empfang am Wiesbadener Rheinufer für „Bildung im Fluss“ 2012
Von links: Dr. Daniel Schmicking, Helmut von Scheidt,
Bernhard S. T. Wolf, Hartmut Boger*



*Impulsreferat an Bord der „Johann-Wolfgang-von-Goethe“
bei „Bildung im Fluss“ 2012*



Vordere Reihe von links: Dr. Frolinde Balser, Dr. Volker Otto, Helmut Landgraf, Dr. Enno Knobel, Barbara Benedix, Bernhard S. T. Wolf und „Best Age“



Prof. Böhme bei einem Vortrag an der Universität des 3. Lebensalters

„Lebenszeit ist Lebensdienstzeit“

VHS Für Professor Böhme ist der Dienst am Mitmenschen und an der Gesellschaft ein zentraler Wert

Von
Anja Baumgart-Pietsch

WIESBADEN. Der Sitzungssaal im Rathaus platzte aus allen Nähten, von überall her wurden noch rasch Stühle herangeschafft. So viele Besucher wollten den Vortrag von Prof. Dr. Günther Böhme hören, dem Ehrenvorsitzenden der Wiesbadener Volkshochschule, der das neue Semester mit dem Schwerpunktthema „Werte“ eröffnete.

Gier nach Philosophie

VHS-Direktor Hartmut Boger freute sich über die „Gier nach Philosophie“ der Wiesbadener, die er an diesem zahlreichen Besuch zu erkennen glaubte. Und vergaß auch nicht, darauf hinzuweisen, dass just an diesem Tag der Ehrenvorsitzende ins sechzigste Jahr seiner Dozentur eintrat. Genau am 22. Januar 1954 habe er an gleicher Stelle mit einem Vortrag über Ortega y Gasset „Aufstand der Massen“ seine Tätigkeit für die Wiesbadener VHS begonnen.

Der so Gelehrte freute sich ebenfalls über das rege Interesse und gab durch den Vortrag einen Einblick, wie man sich mit (fast) 90 Jahren – der Geburtstag ist am 4. Mai – durch fortgesetzte „Wanderungen in der Landschaft des Geistes“ mit vielen bemerkenswerten Ereignissen bewahren kann.

Bildung und Pflichterfüllung

„Der Mensch – sein Wert und seine Werte“ war der Titel des Vortrags. Böhme unternahm mit den Zuhörern einen wahren Parforceritt durch die Geistesgeschichte der vergangenen beiden Jahrhunderte. Doch nicht ein Philosoph, sondern sein Grundschullehrer habe ihm einen der wertvollsten



Professor Günther Böhme auf den Tag genau 60 Jahre nach seiner ersten Vorlesung in der Volkshochschule Wiesbaden bei der Semestereröffnung im Rathaus. Der VHS-Ehrenvorsitzende, der im Mai seinen 90. Geburtstag feiert, lebt seine Werte.

Foto: wia/Paul Müller

Hinweise gegeben: „Lebenszeit ist Lebensdienstzeit“ – ein Anspruch in Anlehnung an den biblischen Hiob. Dienst am Mitmenschen und an der Gesellschaft stellt für Günther Böhme einen der zentralen Werte dar. „Jeder Mensch ist nur etwas, indem er etwas für andere ist“, zitierte er Goethe. Das mache den Unterschied von Sein und bloßer Existenz aus.

Ein Mensch solle anderen etwas bedeuten, aber auch selbst etwas im Gegenzug entdecken können. Und der Wert der Bildung ist für Böhme entscheidend. Diese und eine Art der „preußischen Haltung“ – selbstredend ohne den damit oft im

gleichen Atemzug genannten Militarismus – seien wichtig für eine humane Gesellschaftsordnung. Demut, die einen Men-

„Ich bin kein Moralprediger. Selbstverständlich darf man sich auch Vergnügungen gönnen.“

PROF. GÜNTHER BÖHME, Ehrenvorsitzender der Wiesbadener Volkshochschule

schen durch Einsicht in die eigene Schwäche nachsichtiger gegenüber Schwächen anderer mache, gehörte zu den idealen Regeln des Zusammenlebens. In dieser Weise rief Böhme zur

„Pflichterfüllung“ auf – „doch ich bin kein Moralprediger. Selbstverständlich darf man sich auch Vergnügungen gönnen“, sagte der Philosophieprofessor. Gemeinschaften gedeihen aber nur auf gemeinsamen Fundamenten.

Vorherrschaft der Ökonomie

Auch Freundschaft im Sinne von Aristoteles als menschliches Band aus Zuneigung und Achtung komme hohe Relevanz zu. Böhme zitierte den französischen Philosophen Julien Benda, der mit seinem „Verrat der Intellektuellen“ anprangerte, dass sich gerade die Intelligenz oft nur politischen

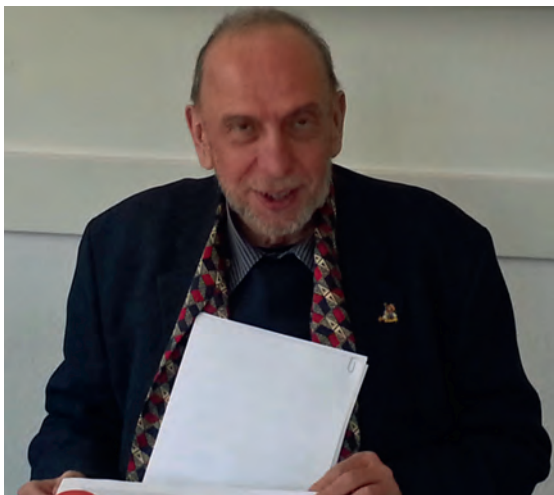
Leidenschaften widme, statt der „Gerechtigkeit, Wahrheit, Vernunft“ – und das bereits im Jahre 1927! Auch sonst habe sich eine Vorherrschaft der Ökonomie entwickelt.

Der Mensch als geistiges und nicht nur biologisches Wesen tue nun gut daran, sich auf Werte wie Freiheit, Glück, Liebe und Humanität zurückzubesinnen, so Professor Böhme, der großen Beifall des Auditoriums erhielt, das sich in den kommenden Monaten mit zahlreichen weiteren VHS-Veranstaltungen dem Thema „Werte“ annähern darf.

www.vhs-wiesbaden.de

Wiesbadener Tagblatt vom 24. Januar 2013

Redaktionskonferenz am 21.2.2013 im hvv



Peter Faulstich, Vorsitzender der Redaktionskonferenz



*Edeltraud Moos-Czech,
Birte Egloff,
Ingrid Schöll,
Dieter Nittel*



*Steffi Robak,
Günther Böhme,
Christoph Köck*

Es fehlen die Redaktionsmitglieder Susanne May und Wolfgang Seitter

Günther Böhme als ironisch-strenger Chefredakteur der „Hessischen Blätter für Volksbildung“

Peter Faulstich

Als ich damals – vor mehr als 25 Jahren: 1987 – in die Redaktion der „Hessischen Blätter für Volksbildung“ berufen wurde, traf ich eine Riege ehrwürdiger Herren mit großen Verdiensten für die Weiterbildung – jedenfalls habe ich das so empfunden: Prof. Dr. Günther Böhme (Wiesbaden), Prof. Dr. Gerd Kadelbach (Frankfurt/M.), Heinz Krings (Groß-Gerau), Dr. Lothar Manker (Hofheim), Dr. Rudi Rohlmann (MdL) (Frankfurt), Dr. Alfred Pfeil (Frankfurt). Daneben saß als einzige Frau Dr. Ingeborg Horn-Staiger, Leiterin der Volkshochschule Darmstadt.

Mittlerweile hat sich die Runde erheblich geändert. Immerhin sind fünf von zehn Mitgliedern der inzwischen gewachsenen Redaktionskonferenz Frauen. Auch die Alterszusammensetzung scheint mir verschoben. Allerdings könnte es auch sein, dass mir das nur so vorkommt: Ich bin selbst erheblich älter geworden und meine Maßstäbe haben sich entsprechend verschoben. Kontinuität der Redaktion wurde über die gesamte Zeitspanne hergestellt durch Günther Böhme.

Er war zunächst Redaktionsmitglied (seit 1973), dann geschäftsführender Redakteur (von 1998 bis 2008). Ich bin ihm in diesen Rollen nachgefolgt (als Redaktionsmitglied seit 1987 und als Vorsitzender der Redaktionskonferenz seit 2008). Seit einem Vierteljahrhundert treffe ich ihn also etwa viermal im Jahr. Er hat bei den Sitzungen fast nie gefehlt. Die Hessischen Blätter waren und sind ihm wichtig. Er hat immer brummig reagiert, wenn Redaktionsmitglieder absagten.

Rahmen und Gestalt der Zeitschrift

Die Redaktion – Günther Böhme voran – war bei Fragen der Gestaltung der Hefte immer zurückhaltend, sie vermied es, sich Modewellen zu unterwerfen.

Das fängt schon an mit dem Namen der Zeitschrift. Sie ist die älteste überlebende periodisch erscheinende Veröffentlichungsreihe in der deutschen Erwachsenenbildung. Der erste Jahrgang erschien im Jahr 1951 monatlich als Verbandszeitschrift „Volksbildung in Hessen“ herausgegeben vom „Hessischen Landesverband für Erwachsenenbildung“. Sie gab Hilfen für die Volkshochschularbeit, erörterte Grundsatzfragen und verbreitete Verbandsnachrichten. Im Jahr 1958 erhielt die Zeitschrift

ihren bis jetzt prägenden Namen „Hessische Blätter für Volksbildung“. Sie erschien bis 1964 zweimonatlich und wird seit 1966 als Vierteljahresschrift nach wie vor in Trägerschaft des Hessischen Volkshochschulverbandes und in inhaltlicher Verantwortung der von ihm gewählten Redaktionskonferenz herausgegeben.

Trotz – oder vielleicht gerade wegen – des regional klingenden Titels bleiben die „Hessischen Blätter“ eine der wichtigsten Veröffentlichungsmöglichkeiten und Diskursforen in der Erwachsenenbildung im deutschsprachigen Raum. Die „Blätter“ haben sich schon von Anfang an von einem provinziellen Image gelöst und trägerübergreifend in die Debatte eingegriffen, sie vorangetrieben und sie sogar angeführt. Die Zeitschrift will dem gewachsenen Gewicht der Erwachsenenbildung in der gesellschaftlichen Entwicklung Deutschlands gerecht werden, indem sie zwei Ansprüchen genügt:

- das repräsentative Organ für die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung in Deutschland zu sein
- und gleichzeitig eine Bühne für das praktische Geschehen in Erwachsenenbildung und Weiterbildung zu bieten.

Sie wird damit zu einem ausgezeichneten und, wie die Redakteure meinen, für alle mit Erwachsenenbildung Befassten unentbehrlichen Ort der Begegnung der Wissenschaft und dem Feld der Erwachsenenbildung in Deutschland. Dies wird auch durch den Untertitel betont: „Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland“. Die „Blätter“ veröffentlichen, nach modernistischen Maßstäben gemessen, überdurchschnittlich lange Artikel zu einem jeweiligen Hauptthema, Sie verfolgen für alle Texte einen wissenschaftlichen Anspruch.

Das Aussehen der Hefte ist seit den sechziger Jahren beinahe gleichgeblieben. Der Übergang vom dunklen, eher herbstlichen Moosgrün zu einem hellen frühlingshaften Birkengrün ist erstmals 1989 im Handstreich durchgesetzt worden, ohne die Redaktion zu fragen, wurde aber im zweiten Schritt von ihr akzeptiert unter der Devise „Forever young“.

Ein möglicher Übergang von der gedruckten Papierfassung zu einer ausschließlichen Internetpräsentation ist von Günther Böhme, aber auch von der Mehrheit der Reaktion, immer skeptisch betrachtet worden.

Auch die letzte „Innovation“, die Einführung eines „peer-reviews“, hat Günther Böhme mit bissigen Bemerkungen begleitet. Hartnäckig hat er danach gefragt, ob dies denn für die Qualität der Zeitschrift etwas bringt, oder ob dies nicht nur die wissenschaftliche Vermarktung fördert.

Mittlerweile ist fehlender Modernismus schon zu einem Markenzeichen der „Blätter“ geworden. Dies ist auch Grundhaltung von Günther Böhme: Wertvolle Traditionen nicht aufzugeben, sondern zu bewahren, aber auch sie immer wieder neu zu überdenken.

Thematische Akzente in der Schwerpunktsetzung

Dies betrifft auch die Themen die Günther Böhme in die Zeitschrift selbst als verantwortlicher Redakteur oder als Autor eingebracht hat. Insgesamt sind mehr als sechzig Titel zu finden.

Eingemischt hat sich Günther Böhme bereits 1974/75 in die auch in den „Blättern“ heftig geführte Debatte, die im Hessischen Volkshochschulverband zum Thema „Synthese beruflicher und politischer Bildung“ ausgetragen worden ist und die – hochaufgeladen – zu erheblichen und erbitterten Konflikten führte. Hintergrund war die von den „68ern“ begonnene Diskussion um „emanzipatorische Erwachsenenbildung“. Diese richtete sich gegen eine verengte „berufliche Bildung“ und betonte die Entfaltung von Mündigkeit. Auslöser war ein vom „Pädagogischen Ausschuss“ des HVV auf einer Klausurtagung im jugoslawischen Ort Plath 1971 erstelltes Arbeitspapier. Auf einer außerordentlichen Verbandsversammlung 1974 in Kassel begründete die Vorsitzende des Pädagogischen Ausschusses, Ingeborg Horn-Steiger, eine darauf beruhende Vorstandsvorlage. Dem stand ein Antrag der Volkshochschule Wiesbaden gegenüber, das Synthese Papier völlig abzulehnen. Grundlage dafür war ein Aufsatz von Günther Böhme, damals auch Vorsitzender der Wiesbadener Volkshochschule: „Kritische Aspekte einer Synthese beruflicher und politischer Bildung“ (anschließend veröffentlicht in HBV (1975) H. 3, 208-214).

Auf das bei seinen damaligen Protagonisten stark politisch hochaufgeladene Synthese-Postulat: „Bildung soll immer der Befreiung der Menschen aus Abhängigkeiten und Unkenntnis dienen“ (HBV (1974) H. 2, 161), stellte Günther Böhme sehr grundsätzlich fest:

„*Das Problem liegt vor allem anderen im Begriff der Bildung selbst.* Mit ihm wird die Intention aller Bildung angezeigt. Danach ist zuerst zu fragen“ (HBV 1975) H. 3, 208).

Der Bildungsbegriff wird dann als personale Bildung ausgeführt: „Immer geht es darum, den Menschen zu befähigen, für sich selbst einzustehen, von Fremdbestimmungen sich so weit zu lösen, dass er sein Leben selbst führen kann“ (ebd.). Böhme setzt sich mit den Begriffen Mündigkeit und Emanzipation auseinander, deren tragfähige Wurzeln er in der Aufklärung verortet. Er sieht in „Mündigkeit“ ein „nicht politisches, sondern pädagogisches Postulat (ebd. 211). „Demgegenüber drängt der Emanzipationsbegriff immer zu parteiischer Interpretation“ (ebd.).

Soweit so gut. Dann aber vollzieht er einen konservativen Schwenk, indem er die Möglichkeit der Befreiung als „total gesetzte Emanzipation“ desavouiert. „Der emanzipierte Mensch als solcher wird zur Utopie erhoben, derjenige, der in den absoluten Stand der Freiheit gesetzt ist, der aller Herrschaft ledig geworden ist, Herrschaft von Menschen über Menschen hinter sich gelassen hat“ ... „Der total gesetzte emanzipierte Mensch als utopische Gestalt teilt das Schicksal der Utopie, nämlich seiner Konkretion vergeblich zu harren“ (ebd. 212). Demgegenüber verweist Günther Böhme darauf, Herrschaft sei unabdingbar mit gesellschaftlicher Ordnung verbunden.

Mit diesem Beitrag hat er das Abstraktionsniveau der Debatte um Synthese deutlich erhöht. Damit war es auch möglich, Argumente einzuordnen, was zur Bereinigung der Diskussion von persönlichen Aggressionen beigetragen hat. Gleichzeitig macht er kein Hehl aus seiner Grundeinstellung, die in den 1970er Jahren gegen die Protagonisten der „Synthese“ gerichtet war. Diese aber haben sich gegen Vorwürfe, sie argumentierten postulativ und unterlägen „Reformillusionen“ nicht hinrei-

chend absichern können. Es wurde übersehen, dass der Rekurs auf Entfaltungsmöglichkeiten des Menschen der Perspektive der Emanzipation durchaus näher liegt als technokratische Funktionalität.

Nach einer eintägigen und wie die Beteiligten berichten sicherlich politischen, aber von großem Ernst getragenen Debatte wurde die Vorstandsvorlage als Arbeitsgrundlage angenommen mit dem Auftrag das Konzept in verschiedenen Ansätzen und Modellen zu erproben.

Die Spannung von tagesbezogener und grundsätzlicher Arbeit durchzieht die folgenden Beiträge von Günther Böhme und die Artikel die er selbst als Redakteur der Zeitschrift zuliefert.

Einige davon beziehen sich auf jeweils aktuelle Themen – auf Fragen der Abschlüsse(1980), der Systematik von Curricula (1980) usw. Deutlich wird aber schnell die Behandlung grundsätzlicher Fragen zu Theorie und Praxis (1981), zum Erfahrungsbegriff (1982), zur Wertorientierung (1984), zum Menschenbild (1985), und zur Sinnfrage (1986).

Die zahlreichen Aufsätze zu Bildungsgeschichte, Bildungstheorie und Erwachsenenbildung entsprechen seinem professionellen Kern als Professor für Bildungsphilosophie und Bildungsgeschichte an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Zunehmend sind dann ab Beginn der 1980er Jahre Fragen der Bildung im Alter thematisiert worden. Böhme war 1982 Mitbegründer und seit 1984 Vorsitzender der Universität des 3. Lebensalters an der Universität in Frankfurt a. M. Er hat während dieser Zeit die U3L zu einer der größten deutschen Institutionen dieser Art aufgebaut. In dieser Funktion hat er selbst Vorlesungen und Seminare zur Geistesgeschichte und Philosophie Europas, zum christlichen Humanismus, auch zu Fragen der Bildung im dritten Lebensalter gehalten. Das hat sich auch in seinen Veröffentlichungsschwerpunkten niedergeschlagen als Herausgeber einer Schriftenreihe zur Gerontologie, darunter mehrere eigene Publikationen zur Altersforschung.

In den Hessischen Blättern taucht die Thematik erstmals 1985 auf: „Lernen im Alter“ als Editorial der herausgebenden Redakteurs (HBV (1985) H. 1, 1/2) und als eigener Beitrag „Soziale Gerontologie und Erwachsenenbildung“ (HBV (1985) H. 1, 44-51). Diese Fragen führt er fort bis zu neuesten Veröffentlichungen.

Günther Böhme hat es vermieden, Altersfragen auf Gesundheitsfragen zu beschränken. Er verbindet dieses Thema mit „Bildungsphilosophischen Reflexionen“ (HBV (2012) H. 1, 6-14). In dem Heft „Gesundheit und Bildung“ greift er unter dem Titel „Mens sana in corpore sano sit“ (ebd. 6) auf Cicero und Juvenal zurück und stellt die Frage nach der Gesundheit des Geistes.

Seine Intention richtet sich auf die Aktualität des Bildungsbegriffs in der Erwachsenenbildung – auch für ältere Menschen. Der Problematik „Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer“ (HBV (/2012) H. 2, 159-166) gilt nach wie vor sein Interesse: „Vor allem aber wollen die älteren Menschen, so wie sie nicht zur Weiterbildung verpflichtet, gar dazu gezwungen werden können, als Studierende – und nicht als Studenten! – im Namen einer Wissenschaftlichen Weiterbildung ihre Gänge durch die ‚Gärten des Geistes‘ zwar sachkundig geleitet, aber nur nach eigenen Bedürfnissen und Zielsetzungen unternehmen“ (ebd. 166).

Persönliche Anstöße

Ich habe von Günther Böhme viel gelernt. Als erstes Gelassenheit: Als Diskussionsleiter der Redaktionskonferenz kommt man nicht umhin, auch scharfe Auseinandersetzungen zu durchstehen. Aber er hat solche Eruptionen dann immer eine Zeit lang zugelassen, nicht unterbrochen und am Schluss ruhig zusammengefasst.

Toleranz: Unsere Positionen sind durchaus verschieden, aber wir konnten uns einigen, Artikel zu akzeptieren, die keineswegs der eigenen Meinung entsprechen – wenn sie denn anregend sind. Die Redaktionskonferenz der „Blätter“ bemüht sich darum, unterschiedliche Lehrmeinungen zu Wort kommen zu lassen und diese mit der Erfahrung in der Erwachsenenbildung zu konfrontieren.

Geholfen hat Humor. Nur wenn man sich zu stark ereiferte, konnte man das Augenzwinkern bei manchen seiner Redebeiträge übersehen. Immerhin beteiligt er sich seit 1956 (bis heute) alljährlich an kabarettistischen Abenden mit eigenen satirischen Gedichten und ist „Oberschlaraffe“, und einer der Vorsitzenden des Vereins Schlaraffia e.V. Wiesbaden, seit 1978 Mitglied des Deutschen Schlaraffischen Schiedsgerichts. (Schlaraffia ist eine 1859 in Prag gegründete, weltweite deutschsprachige Vereinigung zur Pflege von Freundschaft, Kunst und Humor. Der Wahlspruch der Vereinigung lautet „In arte voluptas“.)

Seine Genauigkeit werde ich wohl nie erreichen. Wenn ich für ein Heft verantwortlich war, habe ich gern die von ihm gelesenen Manuskripte eingesammelt. Man kann sich darauf verlassen, dass er alle Fehler gefunden und angestrichen hat.

Durch sein persönliches Engagement hat Günther Böhme sicherlich dazu beigetragen, dass die „Hessischen Blätter für Volksbildung“ so wie er ein hohes Alter erreicht haben. Er bezeichnet sich selbst manchmal als Methusalem. Und dieser ist bekanntlich noch viel älter geworden. Glaubt man dem Bibelbericht, wurde er 969 Jahre alt.

Günther Böhmes Wirken an der Universität des 3. Lebensalters

Silvia Dabo-Cruz, Christian Winter

Zusammenfassung

Der Beitrag zeichnet Günther Böhmes Bedeutung für die Universität des 3. Lebensalters in den vergangenen 30 Jahren nach. Seine Wirkungen als Gründungsmitglied, langjähriger Vorsitzender und Dozent werden dargestellt und sein Einfluss auf Konzeption und Entwicklung der U3L aufgezeigt. Als Bezüge zu theoretischen Fragen Böhmes werden seine Auseinandersetzung mit Sozialer Gerontologie aus bildungswissenschaftlicher Perspektive und seine Theorie der Altersphasen erwähnt. Einige Anmerkungen zu Publikationen und besonderen Initiativen sowie zu persönlichen Wahrnehmungen seiner Studierenden, Kollegen und Mitarbeiterinnen runden den Beitrag ab.

Günther Böhmes 90. Geburtstag gibt Anlass, sein Wirken an der Universität des 3. Lebensalters zu würdigen. Er hat durch sein humanistisches Wissen und seine pädagogischen Fähigkeiten dieser Institution ein unverwechselbares Gesicht gegeben.

Günther Böhme gehörte im Jahr 1982 zu den Gründungsmitgliedern der Universität des 3. Lebensalters. Als Professor für Bildungsgeschichte und Bildungsphilosophie am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Goethe-Universität hat er, gemeinsam mit anderen Professorinnen und Professoren, Studierenden und Frankfurter Bürgern die Initiative der Psychologin und Gerontologin Anitra Karsten tatkräftig unterstützt, eine Öffnung der Hochschule mit gerontologischem Akzent zu verwirklichen. Bereits 1984 übernahm Günther Böhme den Vorsitz des Vereins „Universität des 3. Lebensalters an der Johann Wolfgang Goethe-Universität e.V.“ (U3L), der sich noch in seiner ersten Konsolidierungsphase befand. Gemeinsam mit dem damaligen Präsidenten der Goethe-Universität Hartwig Kelm hat er dann als Vorsitzender die Form der Anbindung der Universität des 3. Lebensalters an die Goethe-Universität erarbeitet sowie deren Positionierung und Ausgestaltung als akademische Bildungsinstitution für ältere Erwachsene vorangetrieben. Bereits bei diesen ersten Schritten zeigten sich Böhmes Verhandlungsgeschick und seine große Tatkraft, die entscheidend dazu beigetragen haben, der jungen Einrichtung ein solides und ausbaufähiges Fundament zu geben. Eine neuartige Institution war entstanden, die die Öffnung der Hochschule für Ältere möglich machte.

Die von Anitra Karsten ursprünglich eingebrachten Impulse einer gerontologischen Orientierung und partizipativen Herangehensweise an Lehre und Forschung hat Günther Böhme als Vorsitzender des jungen Vereins aufgegriffen und sie mit einer eigenen Akzentsetzung weitergeführt. Die Verbindung mit einer Bildungsperspektive in der Tradition des Humanismus war für ihn entscheidend.

Ausgehend von der programmatischen Aufgabenstellung der Universität des 3. Lebensalters, wie sie in der Vereinssatzung von 1982 als doppelte Zielsetzung der Entwicklung eines Bildungsprogramms auf der einen und der Förderung der Alterswissenschaft auf der anderen Seite festgeschrieben worden war, hat Günther Böhme eine theoretisch fundierte Konzeption einer „Universität des 3. Lebensalters“ entwickelt. Damit hat er die im Vorstand der U3L aufgestellten Ziele nicht nur als Teil der steuernden Aufgaben eines Vorstandsvorsitzenden wahrgenommen, sondern auch als Auftrag zu eigener Forschungs- und Lehrtätigkeit im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Gerontologie. In einem 1985 in den Hessischen Blättern für Volksbildung veröffentlichten Aufsatz mit dem Titel „Soziale Gerontologie und Erwachsenenbildung“ legt er sein Verständnis einer Sozialen Gerontologie mit erziehungswissenschaftlichem Kern dar und wirft jene grundlegenden Fragen nach der Spezifik, der Bedeutung und den Aufgaben einer wissenschaftlichen Bildung für ältere Menschen auf, die ihn und die U3L bis heute begleiten und zu immer deutlicheren Antworten in Theorie, Empirie und Praxis anspornen. Von einigen dieser Antworten wird im Folgenden die Rede sein.

Es geht Günther Böhme um eine Justierung gerontologischer Fragen auf eine Bildungsperspektive hin, die er als notwendige Voraussetzung jeglicher Beschäftigung mit Alternsprozessen sieht. Die Idee des lebenslangen Lernens findet so Anwendung auf späte Lebensphasen und mündet in der fundamentalen Erkenntnis einer prinzipiell nicht abschließbaren Bildung. Das bedeutet keinesfalls eine „permanente Pädagogisierung“ und damit lediglich eine „diffizilere Manipulation des Menschen bis in das höchste Alter hinein“, wie Günter Böhme einmal formulierte (vgl. Böhme/Dabocruz 2003, S. 8); die U3L – wie er sie versteht – will nicht Bildung „aufnötigen“ oder gar ältere Menschen fortdauernd „erziehen“, sondern sie will ein möglichst breites Angebot von Themen anbieten, in denen sich die Hörerinnen und Hörer wiederfinden können, die es ihnen ermöglichen, sich so weiterzubilden, wie sie selbst es wünschen, ihnen darüber hinaus aber auch neue Interessengebiete eröffnen.

Universität des 3. Lebensalters heute

Seit der Gründung der U3L sind inzwischen drei Jahrzehnte vergangen. Unter der Leitung von Günther Böhme hat sie sich zu einer Institution des stetigen Wachstums und einer führenden Rolle in der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer in Deutschland entwickelt.

Am ersten Studienprogramm der U3L im Wintersemester 1982/83 haben etwas mehr als 100 Studierende teilgenommen, heute sind es 3500 mit weiter steigender Tendenz. Der Verein zählt heute mehr als 1000 Mitglieder. Die Altersspanne der Teilnehmenden reicht von 50 bis über 90 Jahren, wobei die meisten im Alter zwi-

schen 60 und 70 sind, gefolgt von der Gruppe der 70- bis 80-jährigen. In der Mehrzahl sind die Studierenden weiblich (ca. 60 %), allerdings wird der Anteil der männlichen Studierenden zunehmend größer. Die formale Bildung variiert, da das Abitur für den Zugang nicht gefordert ist: ca. 30 % bringen eine mittlere Schulbildung mit, 45% haben Abitur und ca. 40 % verfügen über einen akademischen Abschluss. Letzte Zahlen haben sich im Laufe der 30 Jahre verändert, die formale Bildung ist insgesamt höher geworden, was vermutlich mit der insgesamt höheren Schulbildung der jetzt die U3L besuchenden Kohorten zusammenhängt, nicht aber mit steigenden Zugangsbarrieren an der U3L. Die formale Schulbildung stellt nach wie vor kein Eingangskriterium für die Teilnahme dar; entscheidend sind das individuelle Interesse und die Bereitschaft, sich auf die Wissenschaft und ihre Methoden einzulassen. Die U3L ermöglicht es Menschen, sich einer neuen Aufgabe zu stellen und das zu studieren, was sie immer schon interessierte oder erst jetzt neu fasziniert und was ihnen nicht nur zur Strukturierung ihres Altersalltags, sondern auch zu neuen Aufgaben und einer persönlichen Weiterentwicklung verhilft. Viele Aussagen von U3L-Hörerinnen und Hörern durch Begleitforschung erhoben (vgl. Böhme/Brauerhoch/Dabo-Cruz 2010), bestätigen, dass dieses Konzept aufgeht.

Entsprechend der wachsenden Nachfrage hat auch das Veranstaltungsangebot der U3L sich im Laufe der Zeit erweitert und ausdifferenziert. Die Zahl der Lehrveranstaltungen ist inzwischen auf mehr als 120 pro Semester gestiegen mit einer Zahl von ca. 90 Dozentinnen und Dozenten und über 8000 Belegungen pro Semester (bezogen auf Vorlesungen und Seminare in Semesterlänge). Das Programm, bestehend aus öffentlichen Ringvorlesungen und Vortragsreihen, Seminaren und Vorlesungen verschiedener Fachgebiete, in Anlehnung an die Fachbereiche der Goethe-Universität, wurde im Laufe der Zeit durch einige besondere Veranstaltungsformen erweitert. Da sind z. B. zu nennen Stiftungsdozenturen und Stiftungslehraufträge, die in Kooperation mit Fachbereichen der Goethe Universität – Psychologie und Erziehungswissenschaft – entstanden sind, sowie ein strukturiertes fünfsemestriges Studienangebot mit interdisziplinärem Charakter, das die Möglichkeit eines Zertifikatserwerbs bietet. „Mythos in Geschichte und Gegenwart“ und „Freiheit zwischen Ideal und Wirklichkeit“ sind die Bezeichnungen der beiden bisherigen Durchgänge des Studiengangs, woran sich sicher schon zeigt, dass es sich hier nicht um Kopien bereits vorhandener Studiengänge handelt, sondern um ein Angebot ganz eigener Prägung. Das regelmäßige Semesterstudienangebot erfährt eine Ergänzung durch Studientage, Workshops und Tagungen, die einmalig oder in bestimmten Zeitläufen wiederkehrend organisiert werden, um Themen besonders herauszuheben, Kooperationen mit anderen Institutionen zu pflegen oder auch um ungewohnte Teilnehmergruppen anzusprechen.

Der Sitz der U3L an der Goethe-Universität und die in vielfacher Hinsicht wechselseitige Verbindung beider Institutionen ist für die U3L ein konstitutives Element. Günther Böhme war und ist bis heute ein Garant für das Gelingen der Kooperation. Während des Zeitraums von fast 30 Jahren ist es ihm gelungen, den Bestand und die Integration der U3L an der Frankfurter Universität zu sichern, auch in Zeiten schwächerer Akzeptanz der Weiterbildung Älterer seitens der Hochschulleitung. 2005, auf

der Höhe des Bologna-Prozesses, der den Bildungsauftrag der Hochschulen auf Ausbildung zu beschränken drohte, musste eine Reduktion des Studienangebots für Ältere seitens der Universität hingenommen werden. Heute ist die U3L in ihrer gegenwärtigen Form sehr gut an der Goethe-Universität aufgehoben. Sie ist mit ihren öffentlichen Vorlesungen Teil der Bürgeruniversität und genießt innerhalb des Präsidiums uneingeschränkte Anerkennung. Dass diese positive Entwicklung in erster Linie als das Werk Günther Böhmes angesehen wird, zeigt die Verleihung der Ehrenmedaille der Goethe Universität an ihn im März 2012.

Günther Böhme als Vorsitzender

Die wachsende Nachfrage, die Erweiterungen des Studienangebotes und der Aufgaben spiegeln sich auch in der permanent wachsenden Arbeit der Geschäftsstelle der U3L wider, die gegenwärtig sechs hauptamtliche Kräfte und zwei studentische Hilfskräfte umfasst. Günther Böhme war und ist in der Geschäftsstelle sehr präsent und seit vielen Jahren einem festen Rhythmus folgend regelmäßig anwesend. Als Vorsitzender erledigte er zahlreiche Aufgaben der Geschäftsführung und der Planung. Den Vorsitz des Vorstandes der U3L hatte Böhme bis 2012 inne. Dieses Datum stellt aber keineswegs das Ende seines Engagements in der U3L dar. In der Mitgliederversammlung im Juni 2012 wurde er in die Position des stellvertretenden Vorsitzenden gewählt. In dieser Funktion übernimmt er weiterhin die wissenschaftliche Leitung im Bereich der Programmgestaltung. Es obliegt ihm die Auswahl der Lehrbeauftragten. Alle, die sich an der U3L um einen Lehrauftrag bewerben, werden von ihm persönlich zu einem Gespräch eingeladen. Dabei wählt er im Auftrag des Vorstandes, der seiner Fach- und Menschenkenntnis absolut vertraut, die richtigen Dozentinnen und Dozenten aus. Bei der gewaltigen Leistung, aber auch der Fülle der alltäglichen Arbeit, die mit der Führung einer Institution wie der U3L verbunden sind, mutet es fast unglaublich an, dass Günther Böhme sein langjähriges Amt als Vorstandsvorsitzender und nun Vize-Vorsitzender auf einer ehrenamtlichen Grundlage ausübt.

„Preußische Pflichterfüllung“ ist ihm dabei oberstes Gebot. In der heutigen Zeit wirkt das von Böhme häufig zitierte Motto seines Volksschullehrers „Lebenszeit ist Lebensdienstzeit“ unzeitgemäß und lässt möglicherweise das Gegenüber zurückzucken, wenn befürchtet wird, Böhme wolle einen allzu strengen Maßstab an die Leistung und Leistungsfähigkeit seiner Mitmenschen anlegen. Allerdings, das Gegenteil ist der Fall. Die zitierte Haltung ist Böhme in erster Linie ein Maßstab, an dem er selbst sich ausrichtet. Die Angestellten der U3L sehen sich keinem strengen und unmäßig fordernden Chef gegenüber, sondern finden in Günther Böhme einen Vorgesetzten, der ihnen in positiver Weise etwas zutraut, frei von allzu enger Führung oder penibler Kontrolle. Befragt nach den Eigenschaften, die Böhme besonders auszeichnen, fallen den Mitarbeiterinnen spontan eine ganze Reihe ein: seine Umgangsformen sind stets höflich und wertschätzend; gute Manieren sind ihm wichtig; er hat einen feinen Humor und kann auch über sich selbst lachen, ist wortgewandt und schlagfertig; großen Wert legt er auf präzise Ausdrucksweise, fragt in Gesprächen genau nach und gibt sich nicht mit Floskeln zufrieden; sein Wissen und seine Bildung sind so

immens, dass man sich über jedes Thema mit ihm mit Gewinn unterhalten kann; nach außen hin stellt er eine Art „Bollwerk“ dar, das Schutz bietet, wenn nötig und ein ruhiges Arbeiten gewährleistet. Die Liste der positiven Wahrnehmungen ließe sich fortsetzen und macht die uneingeschränkte Anerkennung deutlich, die Böhme bei seinen Mitarbeiterinnen genießt.

Günther Böhme als Lehrender

Eine weitere Rolle von zentraler Bedeutung für die U3L stellt Günther Böhmes Wirken als Lehrender dar. Bis heute hat er kein einziges Semester der inzwischen 60 seit Bestehen der U3L ausgelassen, sondern hat jeweils mindestens zwei Vorlesungen im Semesterbetrieb gehalten, also über 120 Veranstaltungen. Inhaltlich hat Günther Böhme eine Fülle an Themen zu bieten aus der Geistesgeschichte und Philosophie Europas, zum Humanismus, zur Geschichte der Pädagogik und der Erwachsenenbildung und zur Bildungstheorie oder zur Bildung im 3. Lebensalter; Legendar sind seine Goethe-Vorlesungen, die er in einigen Fällen durch Studienreisen unter seiner Führung auf Goethes Spuren in Böhmen, dem Elsass oder Italien ergänzt.

Des Weiteren liegt die inhaltliche Planung und Moderation der Ringvorlesungen und Vortragsreihen der U3L ebenfalls in seiner Hand. Auch in allen Ringvorlesungen, bisher 60 an der Zahl, ist Böhme mit einem, meist in die aktuelle Thematik einführenden, Vortrag vertreten. Während die Vortragsreihen der 1980er Jahre noch schwerpunktmäßig gerontologische Themen zum Inhalt hatten, spiegeln die späteren Günter Böhmes Grundkonzept einer allgemeinen wissenschaftlichen Bildung wider, indem sie ein möglichst breites Angebot von Themen anbieten, in denen sich die Hörerinnen und Hörer wiederfinden können. Dazu ist es nötig, Angebote aus einem breiten Fächerkanon auszuwählen: „Darin werden Bildung und Weltverständnis, geistige Bereicherung und individuelle Steigerung, insbesondere historische Kenntnis und Erkenntnis gesucht, welche [...] das kenntnisreiche Eindringen in die historische Situation der Gegenwart immer mit umfasst“ (Böhme/Dabo-Cruz 2003, S. 8). Mit großer Fach- und Sachkenntnis plant Böhme von Semester zu Semester die Ringvorlesungen. Themenkreise wie: „Das Denken und seine Folgen“, werden abgelöst durch Blicke in andere Kulturen, wie etwa „Amerika vor und nach Kolumbus – Perspektiven und Visionen eines Kontinents“ oder „Afrika in Geschichte und Gegenwart“, aber auch „Persönlichkeiten des 20. Jahrhunderts“ oder „Texte, die Geschichte machten“. Jede der Vortragsreihen ist ihm fast ein persönliches Anliegen. Er selbst ist in der Regel so gut in die Thematik eingearbeitet, dass er sogar spontan einen Vortrag übernehmen kann, wenn Referenten kurzfristig absagen. Das hat er mehr als einmal unter Beweis gestellt.

Günther Böhme redet frei, nicht nach ausformulierten Manuskripten, was der Perfektion und brillanten Sprache seiner Vorträge allerdings nicht anzumerken ist. Klarer logischer Aufbau und präzise verwendete Begriffe charakterisieren seinen Vortragsstil ebenso sehr wie die Fähigkeit Spannung zu erzeugen, und hin und wieder einen leisen untergründigen Humor aufblitzen zu lassen. Unter den Studierenden der U3L ist die Schar der Bewunderer und regelmäßigen Hörerinnen und Hörer seiner

Vorträge groß. Er spricht immer vor vollen Hörsälen; die Ringvorlesung der U3L (die gleichzeitig auch für die Öffentlichkeit geöffnet ist) füllt mit 650 Plätzen einen der größten Hörsäle der Frankfurter Universität.

Reisen und Partnerschaften

Ein Themenkreis besonderer Prägung, den Böhme mit Leidenschaft pflegt, ist die Geistesgeschichte Osteuropas. Die von ihm geschätzten gedanklichen Ausflüge in die „Landschaften des Geistes“ finden hier eine Ergänzung in Studienreisen unter Böhmes Leitung, die Einblicke in reale Landschaften und Kulturen bieten. Die erste Reise mit einer Gruppe, bereits im Jahr 1976, führte ihn in die damalige Sowjetunion; etliche weitere folgten. Obwohl nicht im Kontext der U3L organisiert, haben viele U3L-Studierenden an Böhmes Reisen nach Russland teilgenommen, mit großem Gewinn, wie begeistert berichtet wird.

Mit der Hinwendung nach Osteuropa ist für Böhme ein weiteres wichtiges Anliegen verbunden, nämlich Kontakte zu Wissenschaft und Bildung in osteuropäischen Zentren aufzubauen und zu pflegen. Beispielsweise hat er Hochschulen und Kongresse in Litauen, Estland und der Mongolei besucht. Ein bis heute andauernder reger Austausch mit Erziehungswissenschaftlerinnen der Universität Riga in Lettland ist hier besonders zu nennen. Bereits seit 20 Jahren ist Böhme dort beratend in die Lehrerfortbildung eingebunden. Seit 1994 ist er Ehrendoktor der Universität Riga. Eine neuere Partnerschaft, stärker auf die U3L bezogen existiert seit 2008 mit der Universität des 3. Lebensalters in Slupsk in Polen. Böhme sieht diese Beziehungen und gemeinsamen Aktivitäten als eine Art Wiedergutmachung und räumt ihnen einen hohen Stellenwert ein.

Auch Kooperationsbeziehungen der U3L innerhalb der Bundesrepublik hat Günther Böhme stets gefördert. Seit 1986 ist die U3L Mitglied der Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA), in der die Einrichtungen des sog. Seniorenstudiums zusammengeschlossen sind, und war verschiedene Male (z. B. 1990, 2006) Gastgeberin der Kongresse und Tagungen des Verbandes. Aus diesem Spektrum liegen Böhme besonders die Einrichtungen in die neuen Bundesländern am Herzen, so dass er stets Kontakte in diese Richtung forciert hat. Nach der Wiedervereinigung haben Dozenten der U3L mit Partnern aus Berlin und Magdeburg ein Konzept für Begegnungsseminare entwickelt und über mehrere Jahre umgesetzt. Begegnungsseminare fanden statt mit den Seniorenkollegs und -universitäten in Magdeburg, Berlin, Rostock, Leipzig, Mittweida und Chemnitz, woraus eine bis heute gepflegte Partnerschaft mit dem Seniorenkolleg Chemnitz resultiert. Wechselseitige Besuche, die Chemnitzreisen immer unter Böhmes Führung, finden jedes Jahr statt.

Günther Böhme und die Gerontologie

Mit seinem Engagement in der U3L hat Günther Böhme sich, wie bereits angedeutet, zugleich dem jungen Wissenschaftsgebiet der Gerontologie zugewandt. Mit den Fra-

gen des Alters hat er sich aus der Sicht des Bildungstheoretikers und Bildungsphilosophen auseinander gesetzt. So erhält der Begriff der Sozialen Gerontologie Böhmescher Prägung eine wesentliche Zuspitzung durch die Betonung des Aspekts der geistigen Lebensbewältigung. Unter Sozialer Gerontologie soll „jener Bereich des Forschens und Handelns verstanden werden, in welchem die Mittel zur geistigen Lebensbewältigung bereitgestellt werden, jene Mittel also, die es dem einzelnen ermöglichen, ein selbständiges und also nicht bevormundetes Leben zu führen.“ (Böhme 1985, S. 46)

Zum „gerontologischen Auftrag“ der U3L gehörte es für Böhme auch, sich umfassend über die Entwicklungen in diesem Fach in der Bundesrepublik zu informieren und für die Einrichtung einer Professur an der Goethe Universität im Bereich der Gerontologie einzutreten. Obwohl diese Bestrebungen lange Zeit nicht erfolgreich waren (inzwischen gibt es seit 2009 eine Professur für interdisziplinäre Alterswissenschaft), hat Böhme sich nicht darin beirren lassen, immer wieder die Notwendigkeit einer fundierten wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema Altern anzumahnen. Beispielsweise hat er die Frankfurter Gerontologischen Tage ins Leben gerufen, die von 1991 bis 2001 einmal jährlich von der U3L ausgerichtet wurden. Bei dieser zwei bis dreitägigen Veranstaltung wurden renommierte Gerontologinnen und Gerontologen, aber auch andere Fachvertreter eingeladen, um aus interdisziplinärer Perspektive Themen wie „Zeit haben und Zeit finden“ (1991), „Übergänge und Zäsuren“ (1995), „Geschichte und Geschichten“ (1996), oder „Die Bestimmung des Menschen – vom Ende her betrachtet“ (1998) gerontologisch zu beleuchten. Die Titel der Gerontologischen Tage warfen keine typisch-gerontologischen Fragen auf, sondern versuchten eine breitere Sicht auf zentrale Lebensthemen des Alters zu eröffnen. Als Forum der Erörterung aktueller Fragen an Wissenschaft und origineller Perspektiven auf den Themenkreis Alter sind die Frankfurter Gerontologischen Tage weit über Frankfurt hinaus bekannt geworden.

Bei allem Engagement hat Günther Böhme die Entwicklungen in der Gerontologie auch mit einem durchaus kritischen Blick betrachtet, besonders eine von ihm bisweilen konstatierte Tendenz der gerontologischen Forschung, in eine Vielzahl von Detailfragen zu zerfallen und über das Messen und Zählen einzelner Variablen den Menschen selbst aus dem Blick zu verlieren. Gerade die Kritikpunkte waren ihm aber immer wieder auch Herausforderung für Überprüfung und Diskussion. Um an der U3L die Wahrnehmung aktueller Entwicklungen gerontologischer Forschung zu ermöglichen, hat er die Stiftungsdozentur für Gerontologie ins Leben gerufen, die junge Wissenschaftler dazu einlädt, neueste Forschungsergebnisse zu präsentieren und vor dem U3L –Publikum zur Diskussion zu stellen. Dass in der Auseinandersetzung mit den Forschungsdaten in einem solchen Forum ganz unterschiedliche Perspektiven aufeinandertreffen und gegenseitiges Verstehen nicht immer auf Anhieb gelingt, wird manchmal seitens der Referenten wie der älteren Studierenden als Irritation wahrgenommen, ist aber durchaus Programm, wie sich aus Böhmes Vorwort der Dokumentation der Gastdozentur von Stefan Pohlmann schließen lässt: „Der Herausgeber wird wie manche aufmerksamen Leser zuweilen andere Folgerungen aus den hier vorgelegten reichhaltigen Daten ziehen, als dem Verfasser richtig erscheinen

mag. Doch liegt gerade darin der Reiz der Lektüre, sich mit Fragestellungen auseinanderzusetzen zu dürfen, die in den gesellschaftlichen Wandlungsprozessen keine abschließenden Antworten erlauben, sich aber in ihrer Dringlichkeit der wissenschaftlichen Diskussion ebenso wie der öffentlichen Auseinandersetzung stellen müssen. Das Bild, welches sich das Alter von sich macht, steht in Wechselwirkung mit dem Bild, das die Gesellschaft ihrer Beziehung zum Alter zugrunde legt. Jeder Mitdenkende und Mithandelnde ist herausgefordert, durch Klärung seines eigenen Altersbildes und durch Aufklärung über die Momente und Elemente des Alterns an den Klärungsvorgängen mitzuarbeiten“ (Pohlmann 2004, S. 7).

Eine weitere Besonderheit der U3L im Bereich der sozial-gerontologischen Schwerpunktsetzung ist eine Forschungsperspektive, die ausdrücklich Beiträge der Studierenden einzubeziehen sucht, bis hin zur Möglichkeit der Beteiligung an Forschungsprojekten, um auf diese Weise die Erfahrung des Alters einzubringen und zu reflektieren. So sind bisher an der U3L, teilweise in Projektgruppen, etwa 30 Studien entstanden: Untersuchungen, Erhebungen, Befragungen, vor allem zu verschiedenen Aspekten der Bildung im Alter, aber auch zu anderen Fragen des Lebens im Alter. Manche hat Günther Böhme selbst geleitet, z. B. „Über den Umgang des Alters mit sich selbst“ (Böhme 2004), zum Übergang in die nachberufliche Phase oder zum ehrenamtlichen Engagement (Böhme/Brauerhoch/Dabo-Cruz 1998), andere hat er wohlwollend und kritisch begleitet.

Publikationen

Günther Böhme hat im Kontext der U3L eine ganze Reihe von Aufsätzen und Büchern verfasst und als Herausgeber betreut. Die Titel lauten etwa: „Erfahrung in Wissenschaft und Alltag“ (1995) „Geschichte und Geschichten“ (1997), „Die Frankfurter Gelehrtenrepublik (2002) oder „Lust an der Bildung“ (2010). Diese Titel zeigen nicht nur die Spannweite der Themen, die Günther Böhme bearbeitet hat, sondern bringen in den Formulierungen auch die Originalität seiner Gedanken zum Ausdruck.

Das in der ersten Auflage 1992 erschienene Buch „Verständigung über das Alter oder Bildung und kein Ende“ (Neuaufgabe 2012), in dem Böhme seine Bildungstheorie des Alters darlegt, kann als das philosophische Fundament der U3L verstanden werden und nimmt daher eine Sonderstellung ein, vor allem auch in der Rezeption der U3L-Studierenden. Gerade in diesem Buch finden die älteren Leser sich wieder und nehmen es als Anregung zu geistiger Auseinandersetzung, aber auch gleichzeitig als eine Art Lebenshilfe auf philosophischem Niveau. Das Buch habe den Eintritt in eine vollkommen neue Welt geebnet, sei eine tägliche Lektüre und biete ein festes „Geländer“ auf dem Weg ins Alter, ist z. B. von begeisterten Leserinnen und Lesern zu hören. Es wird darin die Auffassung einer sich in drei Teile ausdifferenzierenden Altersphase vorgelegt, wobei nicht das kalendarische Alter, sondern sozialer Kontext, physisches und psychisches Befinden die Grenzen zwischen den drei aufeinanderfolgenden Phasen zieht: Der *ältere* Mensch tritt nach der Aufgabe von Beruf oder aktiver Familienrolle in die Rationalisierungsphase ein, dem *alternden* wird von Böhme die Reflexionsphase zugeordnet und dem *alten* Mensch eine Kontemplationsphase.

Im Durchgang durch die Phasen des Alters zeigt Böhme zugleich Bildungsbedürfnisse auf, die wiederum auf bestimmte Inhalte und Vermittlungsformen verweisen in einem prinzipiell nicht abschließbaren Bildungsprozess, der den Menschen seiner Vollendung näherbringt. Darin liegt für Böhme – bezogen auf die personale Dimension – der Sinn von Bildung im Alter. Seine Rezipienten nehmen die Lehrsätze gern als persönliche Herausforderung an.

Das Resümee im Hinblick auf die Bedeutung der Universität des 3. Lebensalters und ein Ausblick in die Zukunft sollen Günther Böhme selbst vorbehalten sein. Im aktuellen Vorlesungsverzeichnis der Universität des 3. Lebensalters schreibt er über „seine“ U3L:

„So ist – bei aller Bescheidenheit – eine Universität im ursprünglichen Sinne des Wortes entstanden, eine universitas magistrorum et scholarium, die, wie sich in Anlehnung an einen Mönch aus der Gründerzeit der europäischen Universität sagen lässt, für die Wissensdurstigen eine geistige Heimat geworden ist. Die Zuversicht ist ungebrochen, dass auch in der Zukunft, in der die älteren Menschen in noch unbekannte soziale Rollen hineinwachsen, die Bildungsbedürftigen jeder couleur eine Heimat der Wissenschaft in der U3L suchen und finden werden“.

Literatur

- Günther Böhme: Über den Umgang des Alters mit sich selbst. Bildungsprofile und Resultate empirischer Erhebungen über die Beziehungen von Geist und Körper, Idstein 2004
- Günther Böhme, Frank-Olaf Brauerhoch, Silvia Dabo-Cruz: Lust an der Bildung: Resultate eines gerontologischen Projekts zu Studienverläufen im dritten Lebensalter, Idstein 2010
- Günther Böhme, Silvia Dabo-Cruz (Hg.): Gerontologie in Bildungstheorie und Praxis. 20 Jahre Universität des 3. Lebensalters, Idstein 2003, S. 8
- Günther Böhme: Soziale Gerontologie und Erwachsenenbildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 1 1985, S. 46
- Stefan Pohlmann: Das Alter im Spiegel der Gesellschaft, Idstein 2004, S 7

„Mit Bildung also, das ist so ‘ne Sache“

Günther Böhme im Gespräch mit Hartmut Boger

Das folgende Gesprächsprotokoll zeichnet mehrere intensive Gespräche zwischen Günther Böhme (GB) und Hartmut Boger (HB) auf, die zwischen September und Dezember 2012 geführt wurden. Die Gespräche fassen aber einen Zeitraum des seit 24 Jahren dauernden Gesprächs zusammen, das beide miteinander führen. Inspiriert waren die Gespräche von Beginn durch den gemeinsamen Bezug auf die wesentlich von Platon begründete Gesprächskultur des Dialogs, also des „Durchgesprächs“. Oder wie Friedrich Hölderlin es in seinem großen Gedicht „Andenken“ formuliert hat: „Nicht ist es gut, seellos von sterblichen Gedanken zu sein. Doch gut ist ein Gespräch und zu sagen des Herzens Meinung, zu hören viel von Tagen der Lieb und Taten, welche geschehen.“

HB: Herr Professor Böhme, wir sind seit April 1989 im Gespräch. Damals war ich als Interessent für die Stelle des vhs-Direktors zu Ihnen gekommen. Ich hatte Wiesbaden besucht, um herauszufinden, ob die ausgeschriebene Position zu mir und ich zu dieser Position passe. Heute soll es vor allem um Sie als prägende Persönlichkeit der Wiesbadener Volkshochschule gehen. Im folgenden Gespräch interessiert mich vor allem Ihre Lebensgeschichte, Ihr familiärer Hintergrund, Ihre Kindheit, Ihre Jugend, Ihr Leben während der Nazi-Zeit und während des 2. Weltkriegs, der Nachkriegszeit, wie Sie nach Wiesbaden gekommen sind und wie Sie hier gewirkt haben.

Darum lautet meine erste Frage: Aus welchem Elternhaus kommen Sie und wie sind Sie der geworden, der Sie sind?

Kindheit, Jugend, Krieg und Naziherrschaft

GB: Ich stamme aus einem gut bürgerlichen sächsischen Elternhaus, hatte eine nahezu ideale Kindheit, die geprägt war durch das entschiedene Bildungsbewusstsein meiner Eltern. Mein Vater war Kaufmann. Er sagte zu meinem Bruder, der zwei Jahre älter war, und mir: „Ich weiß, was mir fehlt: Humanistische Bildung! Ihr geht auf das humanistische Gymnasium!“ Ich war – Jahrgang 1923 – von 1929 bis 1941 auf der Schule und machte dann – nach acht (!) Gymnasialjahren – mein Abitur mit dem Aufsatz „Formende Mächte in meinem Leben“.

Ich habe geschrieben, dass mich zwei Mächte positiv geformt hätten, das Elternhaus und die protestantische Kirche. Nicht geformt hätten mich dagegen die Hitler-Jugend (HJ) und die politische Schule der Gegenwart – gemeint war die Gegenwart der Nazizeit.

Die HJ habe ich einfach deshalb abgelehnt, weil sie ihre Treffen während der Gottesdienstzeiten am Sonntagmorgen abhielt und uns in Uniform zwang.

Das Abitur erhielt ich erst nach langen Diskussionen des Lehrkörpers, der zur Hälfte aus Nazilehrern bestand. Der Prüfungsvorsitzende in Uniform: „Sie müssen erstmal im Kugelhagel gestanden haben, um das beurteilen zu können.“ Darauf erwiderte ich: „Dann hätten Sie uns das Thema gar nicht stellen dürfen.“ Mein Deutschlehrer, ein überzeugter Nazi, sagte anschließend: „Böhme, ich akzeptiere Ihre Auffassung gar nicht, aber ich gratuliere Ihnen, wie Sie Ihre Meinung vertreten haben.“ Mein Klassenlehrer sagte nur: „Armes Schwein!“ wohl bekümmert meinend, dass ich keine angenehme Zeit im NS-Staat haben würde.

HB: Sie haben das Abitur trotz aller Widrigkeiten bekommen. Wie ging es dann weiter? Immerhin war Nazi-Deutschland damals mitten im Krieg und junge Männer wurden gebraucht als Soldaten.

GB: Ich habe die mir vorgeschlagene Verpflichtungserklärung als Sanitätsoffizier ausgeschlagen und wurde dann als Arbeitsdienstmann bei einer Pioniereinheit in Russland eingesetzt. 1941 war ich bis kurz vor Weihnachten an der Ostfront, kehrte dann aber, da der Arbeitsdienst zu Ende war, nach Dresden zurück. In Dresden wurde ich dann bei der Luftwaffe zum Funker ausgebildet. Danach meldete ich mich als Sanitäter zur militärischen Ausbildung beim Luftnachrichtendienst und wurde nach Frankreich versetzt. Dijon, Paris und Südfrankreich habe ich so kennen gelernt. 1944 kehrte ich zurück, um zwei Semester Medizin in Halle an der Saale zu studieren, was ich durch die Ausrufung des „totalen Kriegs“ abbrechen musste, um zu einem Panzerbegleitzug nach Castel Bolognese geschickt zu werden.

Als mir am 3. Mai 1945 ein italienischer Bauer bei Trient sagte: „Hitler ist tot, der Krieg ist vorbei!“ bin ich ihm um den Hals gefallen und wir haben unsere Tabakspfeifen getauscht.

HB: Wie haben Sie sich als entschiedener Gegner des Nazi-Regimes beim Militär verhalten? Haben Sie Ihre Abneigung zum Ausdruck gebracht?

GB: Ebenso wie in der Schule habe ich auch beim Militär immer klar gesagt, dass ich von den Nazis nichts halte. Das hat mir einmal sogar das Leben gerettet: Wegen meiner klaren Meinungsäußerung wurde ich zu einem Strafeinsatz abkommandiert. Als ich zurück kam, waren meine Kameraden alle tot, getroffen von einer Bombe.

HB: Woher bezogen Sie den Mut und die Kraft für Ihre Haltung?

GB: In der Brusttasche trug ich während des Krieges stets das Neue Testament und Rilkes Stundenbuch. Mein fester christlicher Glaube, mein von Geburt an ausgegli-

chenes, heiteres Wesen und die durch meine Eltern gewonnene sichere Haltung und – nicht zu vergessen – mein Humor haben mich den Krieg weitgehend ohne Angst überstehen lassen. Ich hatte eine ideale Familie und eine unwahrscheinlich schöne Kindheit. Die Kindheit hat man lebenslänglich. Sie ist eine prägende Kraft.

Pädagogische Arbeit nach 1945

HB: Herr Professor, wie ging Ihre Geschichte nach Kriegsende weiter?

GB: Nach englischer Kriegsgefangenschaft kam ich im Herbst 1946 nach Dresden zurück. Wie zu erwarten, war meine Familie ausgebombt. Sie lebte jetzt in dem Dorf Niedersiedlitz bei Dresden, wo mein Vater 2. Bürgermeister war.

Ich fand eine Stelle als „Neulehrer“ – so nannte man in der Sowjetischen Besatzungszone damals nicht durch das Naziregime geprägte neue Lehrkräfte – in der Wirtschaftsoberschule in Dresden-Freital, wo ich von Ende 1946 bis 1948 Deutsch, Physik und Latein unterrichtete. 1948 wollte ich, weil mich die Tätigkeit als Neulehrer nicht befriedigte, mein Studium der Medizin in Halle wieder aufnehmen. Dies scheiterte jedoch an der ablehnenden Haltung der SED-beherrschten Universitätsleitung, die mich mit der Unterstellung, ich sei „nazistisch verseucht“ abgelehnt hat – was angesichts meiner politischen Haltung völlig absurd war. Aber zu diskutieren gab es da nichts. Der Beleg für die Leitung war, dass ich während der Nazidiktatur zwei Semester Medizin studiert hatte. Ich ging daher in den Westen, in die amerikanische Besatzungszone, und studierte in Passau, Erlangen und München Philosophie, Psychologie, Pädagogik und deutsche Literaturgeschichte. 1953 promovierte ich bei Alois Dempf in Philosophie mit dem Thema „Theodor Haecker und die Philosophie der Gnade“.

HB: Warum haben Sie gerade Haecker gewählt und nicht ein Thema, das sich mit Kant und dessen Tradition beschäftigt, die ja wie Sie selbst protestantisch geprägt ist?

GB: Kant hat mich nicht zufrieden gestellt, da er im Moralisieren stecken geblieben war, mich interessierte aber die religiöse Dimension, die Kant entschieden in Frage gestellt hatte. Haecker hatte ich vor allem gewählt, weil er ebenso wie ich Anti-Nazi war und dies religiös begründete. Um eine berufliche Grundlage zu haben, legte ich nach dem abgeschlossenen Studium noch eine Prüfung als Psychologe und Graphologe ab. Mit dieser Qualifikation konnte ich Gutachten für Betriebe erstellen, die wissen wollten, ob die Bewerber für die ausgeschriebenen Stellen geeignet wären.

Beim Arbeitsamt war ich als Sprachlehrer registriert, da ich nebenher bei der US-Army noch als Dolmetscher gearbeitet hatte. Dadurch wurde ich an die Pädagogische Arbeitsstelle in Wiesbaden vermittelt, die von dem bedeutenden Reformpädagogen Franz Hilker, führendes Mitglied des „Bundes entschiedener Schulreformer“ in der Weimarer Republik und Nazigegner, geleitet wurde. Die Pädagogische Arbeitsstelle war eine Nachfolgeorganisation des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht, das in der Weimarer Republik von Ludwig Pallat geleitet worden war. Pallat war in

Ingelheim geboren und hatte 1886 in Wiesbaden das Abitur abgelegt. Später wurde er Direktor des Wiesbadener Museums. Über ihn habe ich ein Buch und einen würdigen Eintrag im Wiesbaden-Lexikon veröffentlicht.

Volkshochschule Wiesbaden: 1954 bis heute

HB: Wie kam dann der Kontakt zur Volkshochschule Wiesbaden zustande?

GB: Zur Pädagogischen Arbeitsstelle kam eines Tages Dr. Eberhard Stephan, der 1953 unter der Verantwortung des Stadtrats Johannes Maaß zum Leiter der Wiesbadener Volkshochschule geworden war, und suchte junge Dozenten für die vhs. Wir verstanden uns auf Anhieb, und so begann ich meine „Karriere“ als vhs-Dozent für Philosophie und Psychologie an der Wiesbadener Volkshochschule mit zwei Vortragsreihen über „Einführung in die Psychologie“ und „Aufstand der Massen“, die beide in der Hessischen – damals „Nassauischen“ – Landesbibliothek stattfanden.

HB: Ihr erster Vortrag zum „Aufstand der Massen“, dem damals viel diskutierten Buch des spanischen Philosophen Ortega y Gasset, war ja besonders eindrucksvoll, wie Sie bereits im vhs-Erzählcafé und bei „Bildung im Fluss“, der Veranstaltung des Hessischen Volkshochschulverbands, geschildert haben, was aber immer wieder hörenswert ist.

GB: Als ich zum ersten Abend in die Landesbibliothek kam, wo das Seminar stattfinden sollte, war es noch völlig leer – und es sollten dann auch gerade einmal 12 Teilnehmer kommen. Nur der damalige Hausmeister der Landesbibliothek saß recht einsam an einem Tisch, und ich, jung an Jahren und jung als neuer Einwohner Wiesbadens, fragte bescheiden: „Was ist denn hier los?“ Und er antwortete lakonisch: „Der Aufstand der Massen!“

Der Direktor der Landesbibliothek war damals Dr. Franz Götting, ein bedeutender Goethekenner und -forscher und ebenfalls engagierter Nazigegner, dessen Goethe-Chronik noch heute als Standardwerk gilt. Götting war von 1956 bis 1968 Vorsitzender der Wiesbadener Volkshochschule, die er 1946 zusammen mit Johannes Maaß – beide waren im Widerstand gegen die Nazis gewesen – wieder gegründet hatte. Götting war es, der mich für den Vorsitz der vhs empfahl, deren Vorstand ich seit 1962 angehört hatte und deren Vorsitzender ich dann 24 Jahre lang von 1968 bis 1992 war. Seither – also seit 20 Jahren – bin ich ihr Ehrenvorsitzender.

HB: Was war denn Ihr vorrangiges Anliegen während Ihrer Zeit als Vorsitzender?

GB: Während meiner Zeit als Vorsitzender habe ich mich immer darum bemüht, einerseits für die vhs von Stadt und Land die nötigen Finanzmittel zu beschaffen, um einer Idee von Erwachsenenbildung als einer hohen Bildung für alle Gehör zu verschaffen und dazu unmittelbar beizutragen, aber gleichzeitig auch die vhs vor (parti-)politischer Inbesitznahme zu schützen. Nach Inkrafttreten des Hessischen

Volkshochschulgesetzes im Jahr 1971, das hauptsächlich von dem SPD-Landtagsabgeordneten Dr. Rudi Rohlmann auf den Weg gebracht worden war, war ich bemüht, die drohende Kommunalisierung der vhs zu verhindern. Als Professor für Bildungsphilosophie an der Universität Frankfurt wusste ich die Freiheit der Lehre zu schätzen und wollte diese auch an der vhs Wiesbaden bewahren. Es gab einfach zahlreiche Beispiele von Volkshochschulen, wo die Kommunalpolitiker, vor allem die Bürgermeister und Oberbürgermeister, reglementierend in die vhs-Programmgestaltung eingriffen. Dies wollte ich verhindern. So blieben wir in Wiesbaden immer ein selbständiger Verein, der von der Stadt bezuschusst wurde – allerdings nie auf dem wünschenswerten und notwendigen Niveau. Das ist leider der Preis der Freiheit. Der Satzungsänderung, die 2009 nach Maßgabe des novellierten Hessischen Weiterbildungsgesetzes vollzogen werden musste und seit der die Landeshauptstadt Wiesbaden die „bestimmenden Entscheidungsbefugnisse“ innehat, habe ich entschieden widersprochen – leider ohne Erfolg.

HB: Sie sind seit 1953 Wiesbadener Bürger und haben sich nicht nur für die Belange der Wiesbadener Volkshochschule eingesetzt, sondern sich auch publizistisch zu Wort gemeldet, zum einen als Kommentator zu tagesaktuellen kommunalpolitischen Ereignissen und Themen. Kommen wir zu Ihrer Tätigkeit als Verfasser von rund 100 Glossen für das Wiesbadener Tagblatt. Wie kam der Kontakt zur Lokalpresse zustande?

GB: Ich hatte einen ironischen Leserbrief über das Briefeschreiben geschrieben, worauf mir Fritz Schmidt, damals Lokalchef des Tagblatts anbot, Glossen zu schreiben, was ich dann auch regelmäßig und gerne tat. Themen waren etwa eine Aufforderung zur Erklärung der Wiesbadener Straßennamen oder ein Kommentar zum alten Schild an der der Röderstraße „Schonet die Zugtiere“.

HB: Sie haben sich als Wiesbadener Bürger darüber hinaus auch in verschiedenen bürgerlichen Gesellschaften für das Wohl des Gemeinwesens engagiert. Welche waren das genau? Waren Sie auch mal Mitglied einer politischen Partei?

GB: Ja, selbstverständlich habe ich mich engagiert: in der Keyserlinggesellschaft, in der Deutsch-Französischen Gesellschaft, selbstverständlich in der Goethegesellschaft, der Mozart- und der Dantegesellschaft und ebenso selbstverständlich in der Gesellschaft für christlich-jüdische Zusammenarbeit. In allen genannten Gesellschaften habe ich Vorträge über philosophische Themen gehalten.

Als Protestant habe ich mich immer auch in den Kirchengemeinden engagiert. Seit 1978 bin ich in der Thomas-Kirchengemeinde, wo ich am Gemeindeblatt mitgearbeitet habe.

Da ich von Theodor Heuss und dessen klarer Position zu den Nazis und zur SED fasziniert war, trat ich in Niedersiedlitz in die Liberaldemokratische Partei (LDP) ein und wirkte als Jugendleiter. Kreisvorsitzender war Wolfgang Mischnick.

Nach Erich Mendes Wortbruch 1961 bin ich aus Protest ausgetreten und nicht wieder eingetreten. Parteipolitik ist eigentlich nichts für mich.

„Unser Großfürst Pipenbrink mit dem doppelten Boden“

HB: Besonders am Herzen lag Ihnen aber die tätige Mitgliedschaft bei der Wiesbadener Schlaraffia. Sie waren 50 Jahre Vorsitzender der Schlaraffia Wiesbaden e. V., von 1958 bis 2008. Ihr Schlaraffennamen lautet „Unser Großfürst Pipenbrink mit dem doppelten Boden“.

GB: Und als Ehrenvorsitzender trage ich seit vier Jahren den schönen Titel „Herrlichkeit auf Lebenszeit“. Ja, die Schlaraffen liegen mir besonders am Herzen. Die Schlaraffen, gegründet 1859, haben die „Pflege von Kunst, Humor und Freundschaft“ als vorrangige Ziele formuliert, was genau meinen Interessen und meinem Wesen entspricht. Verboten waren – und sind – nur die Themen Politik, Sexus und Religion, weil sie für schlechte Laune und Streit sorgen.

Bei den Schlaraffen, denen ich bereits 1954 beigetreten bin, habe ich meine philosophischen und poetischen Neigungen ausgelebt. Dichter wollte ich schon im zarten Alter von zehn Jahren werden: Damals dichtete ich, beeindruckt vom deutschen Sieg bei Tannenberg: „Die Speere zersplittert, die Schwerter stumpf;/so rannten die Russen durch den Sumpf./die Deutschen rannten hinterdrein/weit in das russische Land hinein.“

Die Schlaraffen haben mich inspiriert, Gedichte eigener Art zu schreiben. Daraus sind vier Gedichtbände geworden, die allesamt in Wiesbadener Verlagen erschienen sind. Seit 1956 halte ich einmal im Jahr einen öffentlichen Gedichtvortrag, zuerst in der Volkshochschule, dann im Pariser Hoftheater, seit einigen Jahren im Dotzheimer Weingut Nicolay-Schuster, begleitet von der Wiesbadener Band „Best Age“, zuletzt von Hartmut Boger am Kontrabass und von Hans Fischer an Saxophon und Flöte.

HB: Ihr erster Gedichtband trägt den Titel „Liebeserklärung an den Wein“ und ihr letzter heißt „Wiesbadener Spätlese“. Bis heute sind Sie bekennender Weinliebhaber. Beim vhs-Erzählcafé im Oktober 2009 in der Villa Schnitzler haben Sie folgende „Lyrische Visitenkarte“ abgegeben:

*Ich bin einsfünfundachtzig schlank
Bei hundertachtzig Pfund.
Als Kind war ich an Masern krank,
Doch sonst bin ich gesund.*

*Das Haar trag ich gescheitelt meist,
Die Augen sind nicht blau.
Im Schädel, hoff' ich, hab' ich Geist.
Doch wer weiß das genau.*

*Und weil auch das gesagt sein soll:
Ich finde wunderbar
Wie Goethe auch den Alkohol.
Das ist genug, nicht wahr?“*

Sind Sie in Wiesbaden und im Rheingau zum Weinliebhaber geworden oder haben Sie diese Neigung schon mitgebracht?

GB: Die Neigung habe ich mitgebracht und hier kultiviert. Ich komme ja schließlich aus dem Weinland Elbe, wo seit über 800 Jahren Wein angebaut wird. Meine Oma hatte selbst einen Weinberg. Stellvertretend für viele hervorragende sächsische Weingüter nenne ich Vinzenz Richter in Meißen.

HB: Herr Professor, sind Sie wie Ihr Vorbild Johann Wolfgang von Goethe der Überzeugung, dass der Weingenuss die Fähigkeit zu lieben, zu denken, zu dichten und zu glauben befördert und die Jugendlichkeit des Charakters erhält?

GB: Unbedingt, erinnern Sie sich nur an mein Gedicht „Goethe und der Wein“, vorausgesetzt, man beachtet das richtige Maß, das individuell sehr unterschiedlich sein kann. Mit Goethe teile ich aber nicht nur die Liebe zum Wein, sondern auch sein ironisches Verhältnis zu sich selbst, zu den Menschen und zur Welt. Ironie heißt in diesem Verständnis nicht sich zu verstellen und zu tun als ob, sondern die eigenen Fähigkeiten und Einsichten in ihrem Gehalt und ihrer Bedeutung nicht zu überschätzen, sie in ihrer Unvollkommenheit zu erkennen und anzuerkennen. Dies habe ich auch in zahlreichen Gedichten versucht deutlich zu machen.

HB: Mir fallen in diesem Zusammenhang mehrere Ihrer philosophisch-ironischen Gedichte ein, die ich für einzigartig in der deutschen Sprache halte: „Finanzwirtschaft“, „Jurisprudenz“, „Philologie“, „Philosophie“, „Gedankendämmerung“ und „Touristik“, die allesamt philosophische Reflexion mit dichterischer Könnerschaft verbinden. Wir haben sie in diesem Heft an verschiedenen Stellen abgedruckt. Am meisten schätze ich natürlich Ihr großes Gedicht „Bildung“, das sie der Volkshochschule Wiesbaden zu ihrem Doppeljubiläum – 85 Jahre Gründung und 60 Jahre Wiedergründung – im Jahr 2006 gewidmet haben. Dieses Gedicht, das auch den Titel für unser Gespräch bildet, soll auch der Abschluss unseres Gesprächs sein:

Bildung

Der Volkshochschule zum Jubiläum

*Mit Bildung also, das ist so 'ne Sache,
Da muss doch jeder fragen: ... is'n das?
Zum Beispiel wenn ich schlechte Verse mache –
Wie hier – und dann darüber auch noch lache,
Ist das dann auch schon Bildung? Oder was?*

*Und wenn da einer gar schon seit Jahrzehnten
Mit Platon oder Kant hausieren geht
Und immer übersah, wie alle gähnten
Und sich nach nichts als Vortragende sehnten –
Ob der von Bildung irgendwas versteht?*

*Und hat er's gar mit seinen Kirchenvätern
Und pflegt die Eitelkeit mit Cicero,
Spricht von den Mönchen, wie die zeitlos zetern
Und trotzdem denken, spricht auch von Vertretern
Der Wissenschaft von einst – ist Bildung so?*

*Und ist es anders für die Alten,
Die eisern auf „Akademie“ bestehn,
Dieweil die Schule denen vorbehalten,
Die, schon geziert von eindrucksvollen Falten,
Am Abend doch noch auf die Straße gehn.*

*Die Bildung ist ja nicht umsonst zu haben,
Das weiß doch jeder, der davon was hat,
Wie die, sie statt daheim sich zu vergraben,
Sich bildungshungrig unters Volk begaben.
Da fragt sich schon: Macht die die Bildung satt?*

*Mal von den anderen nicht zuviel zu sagen,
Die, mit Sibyllenlächeln im Gesicht,
Die Esoterik auf den Lippen tragen,
Sich Nordic Walking auf die Piste wagen –
Wenn das nicht Bildung ist, dann weiß ich nicht...*

*He, die Musik, die darfst du nicht vergessen,
Ruft der Direktor, und der weiß es doch,
Der findet Swing und coolen Sound zum Fressen
Und singt auch noch von Bildung wie besessen
Mal mit dem Bass, mal auf dem letzten Loch.*

*Was mich betrifft, ich habe schon seit Jahren
Mit Bildung ziemlich innigen Verkehr.
Doch hab ich längst noch nicht genug erfahren
Und laufe so der Bildung, einer wahren,
Noch immer unverdrossen hinterher.*

*Ich steh der Volkshochschule auf der Matte,
Solange ich noch halbwegs stehen kann,
Da ich die Lust, die ich am Lernen hatte,
Noch lange zu erhalten mir gestatte.
Und dann steht wieder'n Jubiläum an.*

*Natürlich fragt sich, ob wir das erleben;
Denn runde Hundert sind schon ziemlich viel.
Doch kannst du deinem Kleinhirn Nahrung geben,
Dann liegst du auch mit neunzig nicht daneben
Und wirst bestimmt nur peu à peu senil.*

*Man merkt schon: Wie ich's immer dreh und wende –
 Man lernt nie aus. Es ist schon was an dem,
 Was Oma gerne sprach, und das sprach Bände.
 Seitdem komm ich mit Bildung nicht zu Ende.
 Und das noch nicht mal als Methusalem.“*

HB: Lieber Herr Professor, es gibt keinen besseren Abschluss. Ich danke Ihnen sehr herzlich für dieses Gespräch.

GB: Lieber Herr Boger, ebenso herzlichen Dank zurück. Es war mir – wie immer – ein Vergnügen.

Literatur

- Günther Böhme: Mehr als vierzig Jahre. Eine (nicht nur) rückblickende Betrachtung. In: Programmheft der vhs Wiesbaden Frühjahr/Sommer 1996, Wiesbaden 1995
- Ders.: Wiesbadener Spätlese. Gedichte in Versen. Wiesbaden 2006
- Ders.: Herausforderung und Antwort oder: Die Fülle pädagogischer Jahre. In: Programmheft der vhs Wiesbaden 1. Halbjahr 2011, Wiesbaden 2010
- Ders.: „Lebenszeit ist Lebensdienstzeit!“ Prof. Dr. Dr. h.c. Günther Böhme erzählt von den prägenden Kräften seines Lebens. In: 20 Jahre Erzählcafé von 1991 bis 2011, Wiesbaden 2011

„Lebenszeit ist Lebensdienstzeit“ Günther Böhme im Gespräch mit Svenja Möller

Das folgende Gespräch entstand im Oktober 2010 bei Professor Günther Böhme zu Hause in seiner Wohnung. Der Anlass war ein Interviewtermin mit ihm, um ihn als Zeitzeugen der „Hessischen Blätter für Volksbildung“ im Rahmen der Habilitationsschrift zur Reputation in der Erwachsenenbildungswissenschaft zu befragen. Darüber hinaus ging es um seine Arbeit als Redakteur bei den „Hessischen Blättern“. Es wurden auch Themen zur Musik, zur Schöpfung, zu Neue Medien, zur Universität des Dritten Alters an der Wolfgang-Goethe Universität Frankfurt und zur Bildungspolitik gestreift.

SM: Herr Professor Böhme, Sie sind seit 1972 bei den Hessischen Blättern, und Sie waren lange Jahre herausgebender Redaktionsleiter. Wenn Sie zurückblicken, wie nehmen Sie die Hessischen Blätter wahr?

GB: Es war immer mal wieder die Frage, ob wir es bei dem Titel lassen sollten – „Hessische Blätter für Volksbildung“. Ich bin da sehr zwiespältig gewesen, wie eigentlich die ganze Redaktionskonferenz, die sich ja immer wieder gewandelt hat und verschiedene dominierende Gestalten gehabt hat – das bin ich gar nicht gewesen. Ich weiß nicht, wie ich mich annehmen soll und einschätzen soll, nicht, aber Rudi Rohlmann hat also eine Zeit lang da schon eine durchaus dominante Rolle gespielt. Dann auch eine Zeit lang bis zu seinem Tode die letzten Jahre der Volker Otto. Er war ja ein sehr impulsiver und sehr ehrgeiziger und sehr selbstbewusster Mensch, Otto. Nur es kam auch immer mal wieder zur Sprache, dass eben die „Hessischen Blätter“ sicher von vielen nur als hessische Blätter wahrgenommen werden wollen. Und wir dann eben Schwierigkeiten hatten, bis heute, einerseits der Tradition nicht ganz abschwören zu wollen, obwohl sie ja wohl schon mal den Namen geändert hatten in „die Volksbildung in Hessen“ zumindest. Aber wir haben dann eben nur diesen Untertitel dazu gesetzt auch unter dem Eindruck der Verbreitung des Reports. Das vor allen Dingen dann auch unter dem Einfluss von Volker Otto, der beide Zeitschriften wahrgenommen hat, solange er der Geschäftsführer des Deutschen Volkshochschul-Verbandes war.

U3L – Junge Alte

SM: Herr Professor Böhme, 1988 wurden Sie emeritiert, aber Sie sind immer noch tätig und leiten die Seniorenuniversität.

GB: Die inzwischen eine Menge Arbeit abverlangt, weil sie immer größer geworden ist. Wir sind nun bei 3300 Studenten angekommen. Und es sind nicht alle so alt wie ich. (*grinst*)

SM: Sie wirken so unglaublich jung, das ist toll.

GB: Ja, es ist auf jeden Fall schöner, wenn man so ins Alter kommt. Ich sage meinen Alten in Frankfurt immer, sie mögen nicht nur in der Natur spazieren gehen, sondern auch in den Landschaften des Geistes, und wenn man da sich munter halten kann, dann hat man sicher auch einen gewissen Vorsprung, abgesehen davon, dass man den anderen Vorsprung nie einholen kann. Das ist ein, wie soll ich das jetzt ausdrücken, gesundes Elternhaus.

SM: Beziehen Sie sich dabei auf die Gene?

GB: Ich meine das vom Geistigen her gesehen. Mit diesen Gen-Theorien liege ich auf Kriegsfuß. Ich polemisiere mit Leidenschaft und Vergnügen gegen diese Versuche der Genwissenschaftler, die Affenähnlichkeit des Menschen zu beweisen. Das ist ja schon bei den Psychologen schief gegangen, als die noch die Rattenebenbildlichkeit beweisen wollten. Naja, ich glaube also, dass es natürlich Gene sind, aber dass es das nicht allein ist. Nein, nein, das weiß ich sogar ganz eindeutig, dass es das nicht alleine ist, sondern es ist die geistige Atmosphäre, die von den Eltern ausgeht, und das gibt es ja heute kaum noch. Abgesehen davon, dass ich da besonders bevorzugt bin.

SM: Herr Professor Böhme, Sie sind so fit, und scheinen ein gesundes Leben zu führen. Können Sie mir das Geheimnis verraten, wie Sie sich so jung halten?

GB: Ich habe das große Glück gehabt, neben vielen anderen, einen Volksschullehrer gehabt zu haben, der mir den Spruch mitgegeben hat „Lebenszeit ist Lebensdienstzeit“. Jeder hat eine Aufgabe, und der, dem es gelingt, diese Aufgabe zu erkennen, und dann auch wahrzunehmen, der hat sie fürs ganze Leben.

SM: Und haben Sie Ihre Aufgabe erkannt?

GB: Ich bin so alt geworden, weil ich so lange dafür gebraucht habe. (*lacht*)

SM: Aber Sie sind auch jung geblieben. Sie gehören zu den Menschen, die jung bleiben, egal, wie alt sie werden.

GB: Ich bin jetzt der älteste lebende Repräsentant in der praktizierten Erwachsenenbildung und habe fast alle meiner Doktoranden überlebt. Meinen ersten Vortrag in der Erwachsenenbildung habe ich im Januar 1954 gehalten, und seitdem bin ich der Volkshochschule verbunden geblieben, und bin es heute noch. Da halte ich immer noch meine Kurse in der Volkshochschule und habe dadurch eben auch diese Verbindung nach Frankfurt bekommen. Das war zu Anfang der Erwachsenenbildung,

weil der Stefan¹, der Direktor der hiesigen Volkshochschule, der hat mich da aufgebelt in dem Institut, in dem ich tätig war, und dadurch bin ich eben auch nach Frankfurt gekommen und – wie sich das so alles ergibt – hänge seit 72 bei den „Hessischen Blättern“. Aber denen sag ich ja seit Jahren, die sollen endlich mal einen anderen an meine Stelle setzen.

SM: Wieso denn, Ihnen bereitet die Arbeit doch Freude und Vergnügen.

GB: Ja, aber es sollen doch mal junge Leute ran – nicht mehr nur solche Fossile wie ich.

Hessische Blätter für Volksbildung

SM: Die „Hessischen Blätter“ zeichnen sich durch einen großen Rezensionsteil aus. Anfang der 1970er waren sie ja noch sehr stark auf Volkshochschule fokussiert, da gab es Themen zur Didaktik, Fachdidaktiken und Hefte zu Sprachen. Die „Hessischen Blätter“ haben den Wandel zu einer wissenschaftlich anerkannten Zeitschrift hingekriegt. Mich würde jetzt interessieren: unter welchen Kriterien haben Sie im Laufe der Zeit die Bücher für die Rezensionen ausgewählt?

GB: Das hat sich geändert im Vergleich zu früher. Vor 30 Jahren habe ich immer versucht – mit den anderen zusammen natürlich – Rezensionen von Büchern zu dem aktuellen Thema zu bringen. Wir haben ja immer für das ganze Jahr die vier Themen festgelegt gehabt, und dadurch konnten wir dann auch die Rezensionen ein wenig planen. Darauf sind ja nicht alle eingegangen. Die haben sich darauf verlassen, dass ihnen das zugelegt wird und zugetragen wird. Aber es ist grundsätzlich das Kriterium gewesen, wenn von Teilnehmern der Redaktionskonferenz etwas veröffentlicht wurde, dann kam das automatisch mit rein, aber die Hälfte der Redaktionsmitglieder hat ja nicht allzu viel geschrieben.

SM: Sie haben viele Rezensionen geschrieben.

GB: Ich habe ziemlich viel geschrieben, ja. Ich musste mich sowieso auf der Höhe der Zeit halten – wenn es ging, ja. Ich dachte jedenfalls, das gehört mit zu meinen Aufgaben. Und dann kann man auch so eine Rezension dazu schreiben. Ich habe erfrelicherweise auch immer wieder ein positives Echo gehabt auf meine Rezensionen auch wenn die nicht immer nur freundlich waren. Ja, das war früher so, dann habe ich aber vor allen Dingen in dem letzten Jahrzehnt, von dem Sie reden, vor allen Dingen weiter ausgeholt und Rezensionen vermittelt und selbst auch ganz allgemein zur Geistesgeschichte geschrieben und zu dem, was man Humanistische Pädagogik nennen kann, in der uralten Tradition. Mindestens so wie ich mir das selber einmal erarbeitet habe – ich habe ja mehrere Bücher über den Humanismus geschrieben.

Rezensionen, Rezensenten

SM: Haben Sie das Gefühl, dass Sie dem Autor mit der Auswahl eines Buches einen Gefallen tun oder ihm schaden, ich meine, dass ihre Rezension eine Auswirkung auf seine Reputation hat?

GB: Also, nach dem Echo, das ich hin und wieder bekommen habe, sind die Verfasser offenbar ganz dankbar gewesen, wenn sie – wahrscheinlich auch dann von mir – rezensiert worden sind. Obwohl ich nicht glaube, dass mein Name eine Rolle spielt – aber überhaupt nicht. Naja, an der Stelle wenigstens, ja, das möchte ich annehmen. Geschadet hat mindestens das, was ich geschrieben habe, keinem.

SM: Nein, das glaube ich auch nicht.

GB: Ich habe versucht, mich immer so behutsam auszudrücken, dass der Autor unbeschädigt blieb – auch dann, wenn ich nicht einverstanden war und eine andere Meinung hatte. Im schlimmsten Falle – das war einmal, ich weiß nicht mehr, was das war – da habe ich die Rezension zurückgegeben. Sonst hätte ich ihm schaden müssen. Insofern entweder positiv oder gar nicht. Natürlich mit entsprechend kritischen Anmerkungen auch, aber die sind ja im Allgemeinen nicht schädlich. Nach Tucholsky ist es ja viel wichtiger, dass eine Rezension lang ist, als dass sie gut ist.

SM: Sie habe sehr früh mit dem Schreiben von Rezensionen begonnen.

GB: Ich habe noch eine ganze Menge Rezensionen in meiner knabenhaften Frühzeit geschrieben für „Bildung und Erziehung“, da war ich auch schon der Redakteur.

Besprechungen – Bücherauswahl – Zitierkartelle

SM: Sie hatten vorhin gesagt, dass am Anfang die Rezensionen nach den Themen ausgewählt wurden – das hat sich irgendwann geändert, warum?

GB: Aus mehreren Gründen – zum einen, weil sich die Themen wiederholten, notwendigerweise, und nicht im gleichen Maße die Wiederholung auf dem Büchermarkt stattfand. Zum anderen, weil die Themen selbst so angelegt waren, dass man wenig Rezensionen dazu überhaupt finden konnte. Es ging mehr um interne Dinge, und weil ich wahrzunehmen glaubte, dass sich in der Publizistik Erwachsenenbildung zu Vieles einfach wiederholt. Da schreibt einer vom anderen ab.

SM: Das stimmt.

GB: Ja, und dann kommen da Zitierkartelle zustande. Das behagte mir nicht, und deshalb habe ich versucht, dem gegen zu wirken. Die versuchten und versuchen es, glaube ich auch heute noch, sich zu einem elitären Zirkel zu entwickeln, indem sie möglichst niemanden reinlassen bzw. wer reingelassen wird, der muss dankbar sein,

und ich bin nicht drin. Da sind einige, die ich schon sehr schätze, aber die inzwischen die Bodenhaftung verloren haben.

SM: Mir ist aufgefallen, dass die interdisziplinäre Bandbreite der „Hessischen Blätter“ in der Zeit, als Sie Chefredakteur waren, ein bisschen größer war, als heute. Sie hatten die Schwerpunkte immer sehr weit gefächert und auch sehr viele philosophische Themen bearbeitet.

Das hat die Zeitschrift zu dem gemacht, was sie ist. Meinen Sie, sie hat sich dabei selbst etabliert?

Themen der Erwachsenenbildung

GB: Die Frage ist, wie weit die Erwachsenenbildung – besser die Wissenschaft der Erwachsenenbildung – auch ihre Themen selbst entwickelt hat. Anfangs war es genau wie bei manchen Leuten in der Pädagogik, dass die Themen, im Grunde genommen, je nach Mode schwanken. Diese Orientierung an Trends hat mich immer wieder etwas geärgert. Es war manchmal nicht genug Selbstständigkeit vorhanden. An sich bin ich ja in der Erwachsenenbildung immer nebenbei gewesen, denn ich war ja an der Universität für Bildungsphilosophie zuständig, ja, es war zu wenig Selbstbewusstsein und Selbstsicherheit in der Wahl der Themen und in der Bearbeitung der Themen. Dies kam auch durch die Annäherungen an bestimmte zentrale Fragen zustande, wie man es jetzt in größerem Maße in der Frage der Schulreform sieht. Erfindet jemand PISA, und sofort laufen alle hinterher.

SM: So ein Thema ist uns nicht gelungen in der Erwachsenenbildung. Wir sind eben keine Schulpädagogen mit dem erhobenen Zeigefinger. Das Ziel der Erwachsenenpädagogik ist immer, auf einer Augenhöhe mit ihren Teilnehmenden zu sein, und deshalb sind wir auch in der Wissenschaft so nett miteinander, vermute ich mal, da ist der Werdegang eines Erwachsenenpädagogen auch ein komplett anderer als der eines Lehrers. Ich meine, als Erwachsenenbildner muss man schon eine große Menschenliebe mitbringen, sonst schafft man es nicht. Erwachsene Teilnehmer würden einen ausbuhen, wenn man schlecht ist, in der Schule kann man tun, wie man möchte.

GB: Wenigstens bleiben sie in der Erwachsenenbildung dann weg.

SM: Wir haben eine ganz andere Klientel als ein Lehrer.

GB: Ja, das ist wohl wahr. Aber die Wissenschaft ist sich einig, dass sie vermitteln will. Die können nicht alle zu denselben Resultaten kommen, es sind ja auch neue Resultate. Ich habe ja das sagenhafte Vergnügen mit vielen Kollegen zusammenzuarbeiten und habe bei vielen das Gefühl, dass sie sich auch nicht so sicher sind, und so gehört sich das auch. Sie sind sich nicht sicher in einem Begriff von Wissenschaft, den sie in der Arbeit zugrunde legen.

Lerninteressen der „Alten“

SM: Sie kennen die Klientel der Universität des Dritten Lebensalters sehr gut. Wie zeichnen sich denn ihre Lerninteressen aus?

GB: Ich bin immer mehr davon durchdrungen, dass eine humanistische Bildung, nicht nur auf die zwei klassischen Sprachen fixiert bleibt. Das ist das, was uns heute fehlt. Und das ist es, was die Misere unseres heutigen Schulwesens ausmacht. Darin sehe ich mich auch bestätigt durch die Bildungsbedürfnisse der „Alten“, die sind ja jünger als ich. Aber die Bilder zeigen, was für Veranstaltungen sie gerne hätten, und was für Veranstaltungen besucht werden. Und das sind natürlich die geisteswissenschaftlichen Fächer vor allen Dingen. Vor allen Dingen die historischen Fächer, natürlich Kunstgeschichte und Geistesgeschichte, und Philosophie, die ist dort auch vorneweg, und allgemeine Geschichte. Das sind alles die Fächer, die am meisten nachgefragt werden, und, davon bin ich überzeugt, nicht nur nachgefragt werden, weil es relativ einfach ist, das zu betreiben, das ist natürlich richtig. Aber sie werden vor allen Dingen nachgefragt, weil der Mensch, der historisch wirkt, wie Goethe sagt, auch unweigerlich die Frage nach der Geschichte und nach der Zukunft stellt. Dies ist allemal das Fundament, das wir jetzt zerstören, das Fundament einer harmonisch – ist zu viel gesagt – aber zusammenwirkenden und arbeitenden Gesellschaft. Dies sind die gleichen Kulturbedingungen, um das historische Bewusstsein zu leben. Abgesehen davon, dass ich auch immer gerne sage, dass diese Geisteswissenschaften und die Humanwissenschaften am besten in ihrer ungemeinen starken Wirkung gestärkt, gekräftigt und belebt werden durch die Naturwissenschaftler, die es zu hohen Ansehen gebracht haben. Die Naturwissenschaftler des letzten Jahrhunderts haben alle humanistische Gymnasien besucht, denken Sie an Werner Heisenberg, oder wen Sie da sonst auch immer nehmen wollen. Es ist grober Unfug, was unsere Bildungspolitik immer schreibt, aber das wollen die ja gar nicht zur Kenntnis nehmen. Ich schreib da hin und wieder mal, um mich selber zu entlasten. Ja, aber es wird nur zur Kenntnis genommen.

Musik und humanistische Bildung

GB: Es ist für mich schon seit langer Zeit ein Stein des Anstoßes, ich schrieb das mal dem Ministerium – völlig vergeblich natürlich –, dass Musik nämlich neben allen anderen nicht ein Hauptfach ist – mindestens müsste man es wieder in dem klassischen Sinne wie Platon und Andere betreiben – enorm wichtig. Wie sich so ein kleines Gehirn entwickelt, wenn es Musik hört. Das ist übrigens eines der vielen Wunder, die für mich völlig ungeklärt sind, wie Sie das machen und alle anderen auch die gezeichnete Note zum Klingen zu bringen und noch schlimmer ist es, sie zu singen – was geschieht, wenn ich da jetzt lese: „Am Brunnen vor dem Tore“, ist ja wurscht, und die Note hören Sie auch nur, ist ja egal, und ich treffe tatsächlich diese Note genau, indem ich meine Stimmbänder entsprechend einstelle und entsprechend Luft durch-

lasse auch noch in der entsprechenden Stärke. Was geschieht da? Das sind nicht bloß die Gene. Das ist doch ein ganz erstaunliches Phänomen.

SM: Mein sechsjähriger Sohn hat die Schöpfung durchgenommen. Montag war das, Dienstag war das – sie haben jeden Tag ein Thema behandelt, und dann haben die Kinder gefragt: Wann hat der liebe Gott die Musik gemacht?

GB: Aber das ist ja alles Musik gewesen. Darüber haben ja meine Freunde, die Griechen, schon gründlich nachgedacht. Zum Beispiel Pythagoras – ein wunderbares Kapitel.

SM: Sie müssten mal bei den „Hessischen Blättern“ einen Schwerpunkt machen über die Musik – „Musik und Erwachsenenbildung“. Ich spiele in Hamburg in einem Orchester der Volkshochschule mit, in einem Seniorenorchester und bin da mit 41 eine der Jüngsten. Unser Ältester ist 85, also zwei Jahre jünger als Sie, und da weiß man manchmal gar nicht, wie er zu seinem Platz kommt, aber wenn er sitzt, spielt er wie ein junger Gott Geige – wunderschön – und hat Spaß. Da hört man kein Alter raus, wenn meine Kolleginnen und Kollegen spielen – sie sind richtig gut und üben viel – da kommt man gar nicht hinterher.

GB: Ja, das ist was Wunderbares – ich habe mein Klavier abgeben müssen, als wir hier einzogen, weil der Flügel hier nicht reinpasste, – ich musste schon ein paar tausend Bücher abgeben, und diese hier, das ist ja nur ein kleiner Teil – da drüben steht noch mal das ganze Zimmer voll. Aber das ist schade – das Hören von Musik alleine kann das nicht ersetzen.

Umgang mit Neuen Medien

SM: Wie halten Sie es denn mit den Neuen Medien. Haben Sie selbst einen Internetzugang oder gehen Sie ins Internet?

GB: Nö, das würde ich auch nicht mehr anfangen, das ist fast eine Krankheit, furchtbar. Nö, ich finde es auch schlimm. Ja, die Leute rufen gar nicht mehr an, die schreiben nur noch Mails und erwarten, dass man dann guckt. Man kriegt so schnell eine Antwort, dass man gar nicht wieder antworten kann, man ist gerade mal den Brief losgeworden und dann kommt schon gleich wieder Mail. und dann wollen die Leute gar nicht mehr nachdenken.

SM: Herr Professor Böhme, ich bedanke mich sehr herzlich für das anregende Gespräch mit Ihnen.

Anmerkung

1 Dr. Eberhard Stephan, Direktor der vhs Wiesbaden von 1953 bis 1980

Arbeitsteilung im pädagogisch organisierten System lebenslangen Lernens

Zur Aktualität Émile Durkheims

Rudolf Tippelt, Dieter Mittel

Zusammenfassung

Wir ehren mit diesem Beitrag den ältesten aktiven deutschen Wissenschaftler der Erwachsenenbildung und den wohl bekanntesten Repräsentanten der Weiterbildung für ältere Bürger an Hochschulen: Prof. Dr. Dr. h. c. Günther Böhme. Wir reagieren auf seinen Ehrentag in einer Weise, wie er es wohl selbst am liebsten hätte. Die beiden Autoren sprechen „zur Sache“, indem sie einen wissenschaftlichen Fachbeitrag erarbeitet haben. Günther Böhme war von Hause aus eigentlich ein Vertreter der allgemeinen Erziehungswissenschaft und ein leidenschaftlicher Verfechter des lebenslangen Lernens. Wir tragen mit unserem Beitrag diesem Engagement Rechnung, wohl wissend, dass Günther Böhme nicht nur Lehrer für die verschiedensten Schulformen, sondern auch Erwachsenenbildner, Sozialpädagogen und Fachkräfte für die Altersbildung ausgebildet hat. Dabei bemühen wir uns, etwas substantiell Neues zum Thema beizusteuern und die Kategorie der Arbeitsteilung im Erziehungs- und Bildungssystem in einem anderen Licht erscheinen zu lassen, ohne dabei den Bezug zur Geistesgeschichte der Pädagogik zu verlieren. Dies geschieht mit Verweis auf einen Protagonisten unseres Fachs, dem Günther Böhme vermutlich mit Respekt gegenübersteht – Émile Durkheim.

1. Die Institutionalisierung des lebenslangen Lernens als wissenschaftliches Konstrukt

Der von Peter L. Berger und Thomas Luckmann verfasste Klassiker der Soziologie „Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“ (Original: New York 1966) enthält eine auch für die Erziehungswissenschaft bedeutsame Theorie der Institutionalisierung¹. Hier findet sich eine Passage, welche wir als Anknüpfungspunkt für den vorliegenden Beitrag nutzen wollen. Die Autoren geben sich in der von uns ins Auge gefassten Stelle als Sozialkonstruktivistinnen zu erkennen, indem sie davon sprechen, dass die unzähligen Varianten der Institutionalisierung keinem intentional gesteuerten Funktionsprogramm oder einem wie auch immer gearteten „Weltgeist“ nachgebildet

seien. Vielmehr seien diese Varianten primär von der Perspektive desjenigen abhängig, der sie unter einem sozialwissenschaftlichen Fokus beobachtet und untersucht. Demnach sei „größte Vorsicht (...) im Hinblick auf alle Behauptungen über die angebliche ‚Logik‘ von Institutionen geboten. Die Logik steckt nicht in den Institutionen und ihrer äußeren Funktionalität, sondern in der Art, in der sie reflektiert wird. Anders ausgedrückt: das reflektierende Bewusstsein überlagert die institutionelle Ordnung mit seiner eigenen Logik“ (Berger/Luckmann 1977: 68 f.). Diese Randnotiz von Berger/Luckmann ist sehr bedeutsam, wenn wir im Folgenden die *Arbeitsteilung im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens* thematisieren werden. Weder verbirgt sich im Bildungs- und Erziehungssystem eine verborgene Rationalität noch eine Art „Masterplan“. Mit den beiden Protagonisten der Wissenssoziologie gehen wir davon aus, dass keine vom Produzenten sozialwissenschaftlichen Wissens losgelöste Instanz existiert, die sich dieses institutionelle Gefüge unter einem strategischen Kalkül entwickelt hat. Die Identifikation einer sozialen Ordnung liegt nicht in der Sache selbst, sondern ist davon abhängig, wer diese Ordnung wie und warum als *Ordnung* beschreibt.

Was hat der Leser/die Leserin vom weiteren Argumentationsgang zu erwarten? Zunächst gehen wir auf die von uns entwickelte Kategorie „pädagogisch organisiertes System des lebenslangen Lernens“ ein. Danach sammeln wir Belege, mit denen die strategisch wichtige Relevanz dieses Systems im Prozess der Humanontogenese plausibilisiert werden kann. Anschließend wenden wir uns etwas ausführlicher Durkheim zu. Wir zeigen, dass mit Hilfe von Durkheims Theorie der sozialen Arbeitsteilung die vertikale und horizontale Interaktion der Berufsgruppen im Erziehungs- und Bildungswesen transparenter gemacht werden und damit eine Lücke in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung gefüllt werden könnte. Ebenfalls unter Bezug auf Durkheim modifizieren wir in einem letzten Schritt die Kategorie des „pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens“ in die Kategorie „pädagogisch verfasstes System des lebenslangen Lernens“ um, um die Notwendigkeit einer evolutionären Entwicklung von einer mechanischen zu einer organischen Form der Solidarität zu unterstreichen.

2. Das pädagogisch organisierte System des Lebenslangen Lernens – Eine Arbeitsdefinition –

Bildungssoziologische, bildungsphilosophische und erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen (Giddens 1996, Pollak 1991) sind sich in einem Punkt einig: Mit dem sich abzeichnenden Übergang von der Industriegesellschaft in die so genannte Wissens- oder Dienstleistungsgesellschaft und den damit korrespondierenden Prozessen der Modernisierung (Tippelt 1990) sind sukzessiv alle Phasen des Lebenslaufs in den Einflussbereich pädagogischer Ämter, Berufe, Organisationen und Interventionen geraten – ein Tatbestand, der in seiner Tragweite erst allmählich erfasst zu werden scheint. Die Kategorie des „pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens“ greift diese säkulare Entwicklung auf und bietet ein erziehungswissenschaftliches Beschreibungsschema, um mittels einer Extremtypisierung die Einheit des Er-

ziehungs- und Bildungssystems (vgl. Tippelt 2010) sowohl unter organisationstheoretischen als auch unter biographieanalytischen Gesichtspunkten zu fassen². Das Beschreibungsschema hat einen stark egalisierenden Effekt, da zwischen der Logik von Erziehung und Bildung kein normativer, sondern nur ein funktionaler Unterschied gesehen wird. Das hindert uns allerdings nicht daran, sachlogisch zwischen *expliziten* und *impliziten* Bildungs- und Erziehungseinrichtungen zu unterscheiden: Unter dem pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens subsumieren wir nur und ausschließlich jene Bildungs- oder Erziehungseinrichtungen, die einen *explizit* pädagogischen Handlungsauftrag (Mandat) besitzen und damit gesellschaftlich über die Legitimation verfügen, sich in ihrer institutionellen Selbstbeschreibung ausdrücklich als Erziehungs- und Bildungsanstalten zu definieren. Das Mandat ist in der Regel juristisch kodifiziert, wie etwa über Schul-, Hochschul- und Weiterbildungsgesetze. Die impliziten Bildungs- und Erziehungseinrichtungen gehören so gesehen zur Umwelt. Und es handelt sich dabei um Organisationen, die primär einen anderen Zweck außerhalb der Sinnwelten von Bildung und Erziehung verfolgen, obwohl sie ebenfalls pädagogische Dienstleistungen bereitstellen: Krankenkassen unterbreiten ihren „Kunden“ zwar auch Gesundheitsbildungskurse, erfüllen aber in ihrer Organisationsverfassung nicht vorrangig eine Bildungsfunktion, sondern eine Aufgabe im wohlfahrtsstaatlichen Sicherungssystem.

Die hier angesprochene Organisationsidentität einer expliziten Erziehungs- und Bildungsinstitution korrespondiert eng mit lebensweltlichen Plausibilitätsstrukturen (Alfred Schütz), die dazu beitragen, dass die Öffentlichkeit sowie der sogenannte „gut informierte Bürger“ eine mit einem pädagogischen Mandat ausgestattete Institution, wie z. B. eine „Frauengesundheitsschule“ von einer nicht-pädagogischen Institution (Gesundheitskurse der Krankenkasse) intuitiv unterscheiden können. Mit dem hier angedeuteten Beschreibungsschema geraten selbstverständlich nicht nur öffentlich-rechtlich getragene oder finanzierte Einrichtungen, sondern auch private Institute, wie Sprachschulen, private Kindergärten, kommerzielle Weiterbildungseinrichtungen usw. in den Blick. Lern-, Hilfs- und Bildungsangebote finden in den hier fokussierten Einrichtungen organisiert und zielgerichtet statt. Im Rahmen ihres operativen Tagesgeschäfts arrangieren die in diesem Feld aktiven Einrichtungen didaktisch-methodisch strukturierte Lehr- und Lernsituationen oder andere pädagogische Settings bzw. Arrangements (Beratung), wobei die personenbezogenen Dienstleistungen von Mitarbeitern angeboten werden, die in der Regel eine berufliche Lizenz (Zertifikate oder andere Bescheinigungen über abgeschlossene Ausbildungen) besitzen und sich selbst als „Pädagogen“ begreifen. „Die Lizenz, das Leben zu begleiten, ist eine solche, die an bestimmte Fähigkeiten gebunden wird, wie sie beispielsweise durch ein akademisches Studium erworben und durch eine Prüfung beurkundet werden“ (Lenzen 1997: 13). Mit dieser Klärung von Zuständigkeit geht insofern eine Fixierung auf jene Segmente im gesamten System des lebenslangen Lernens einher, die in intentionaler und organisierter Weise mit eigens dafür abgestelltem pädagogischem Personal operieren und primär für das formale und nonformale Lernen zuständig sind. Zur Umwelt des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens zählt das informelle Lernen in der Alltagspraxis und das „Lernen en passant“ in anderen insti-

tutionalisierten Sinnwelten. Um das Spezifische des hier fokussierten Systems des lebenslangen Lernens pointiert auszudrücken, bietet sich folgende Formulierung an: *Pädagogische Praktiker verrichten an „pädagogisch Andere“ (Kinder, Schüler, Studenten, Auszubildende, Klienten, Teilnehmer usw.) adressierte Bildungs- und Erziehungsarbeit in Einrichtungen, die sich selbst als pädagogisch definieren.* Diese Formulierung vergegenwärtigt die drei zentralen Systemelemente, nämlich erstens das Personal in Form von Leistungsrollenträgern (Lehrer, Sozialpädagogen, Erzieher, Weiterbildner usw.), zweitens die Organisationen mit dem jeweiligen juristisch kodifizierten Auftrag und drittens jene Prozessstrukturen im Lebensablauf (Nittel 2013) der Adressaten-, Ziel- und Teilnehmergruppen, die sich mittelbar oder unmittelbar auf institutionelle Ablauf- und Erwartungsmuster des Kindergartenbesuchs, der Schullaufbahn, der Weiterbildungskarriere, des Universitätsstudiums beziehen. Sofern dies nicht in dem Auftrag der Einrichtung ausdrücklich enthalten ist, sind die Adressaten und Zielgruppen pädagogischer Dienstleistungen nach dieser Definition nicht mit ihrer ganzen Biographie bzw. ihrer persönlichen Identität Teil des Systems, sondern nur als Rollenträger bzw. als soziale Identitäten (Schüler, Studenten, Teilnehmer). Dieser begrenzte „Zugriff“ auf den „Educandus“ trifft auch zu, wenn die pädagogische Einrichtung/der pädagogische Praktiker eine andere Prozessstruktur des Lebensablaufs bearbeitet, nämlich die Verlaufskurve des Erleidens (Nittel 2013), was im Feld der Sozialpädagogik an der Tagesordnung ist (Drogenhilfe, Arbeit mit Obdachlosen, Betreuung von Menschen mit lebensbedrohlicher Erkrankung). Die Begrenzung der Lizenz bzw. der pädagogischen Intentionalität schließt allerdings auf der Ebene der Funktionalität, also der faktischen Wirkungen und der langfristigen Effekte keineswegs eine ganzheitliche Prägung der Biographie aus. Wäre dies nicht der Fall, so hätten Erziehungs- und Bildungseinrichtungen auf dem Feld der Humanontogenese deutlich weniger Machtpotentiale.

3. Das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens und die Humanontogenese

Aus der Sicht der individuellen Biographie stellt das pädagogisch organisierte System lebenslangen Lernens jene Instanz dar, die einen entscheidenden Beitrag zur Humanontogenese liefert. Dieser Ausdruck meint aus unserer Sicht die zielgerichtete und organisierte Formierung bzw. Konstituierung, Aufrechterhaltung und Veränderung menschlicher Identitätsformationen, wobei wir zwischen der Bildung des einzelnen Subjekts und der Reproduktion des Gattungswesens Mensch eine dialektische Beziehung sehen. Aus der Perspektive von Dieter Lenzen bezeichnet dieser Terminus das, „was man früher als Entwicklung oder Bildung bezeichnet hat“ (Lenzen 1997: 11). Lenzen bevorzugt den Begriff der Humanontogenese, „weil er beide Dimensionen enthält, die gewissermaßen naturwissenschaftliche der Genese des Organismus und die Dimension der Individualität des jeweiligen Organismus. Insofern Hilfe, die pädagogische Hilfe ist, grundsätzlich sich begreift als Hilfe zur Selbsthilfe, ist in ihr der Bildungsgedanke mit der Dimension der Selbsttätigkeit enthalten“ (ebenda: 11). Humanontogenese macht den Begriff der Bildung nicht obsolet, sondern spezifiziert ihn

sowohl zur Seite des Subjekts als auch zur Seite der Gesellschaft. Im Zuge der historischen Entwicklung ist der Komplex der naturwüchsigen Sozialisation in den letzten hundert Jahren mehr und mehr zurück gewichen, und es sind Formen des nonformalen und formalen Lernens an dessen Stelle getreten; zugleich übernehmen pädagogische Einrichtungen nicht nur die Funktion des Unterrichtens und der Erziehung, sondern erfüllen strategisch wichtige Funktionen der sozialen Integration, der Hilfe und der wohlfahrtsstaatlichen Sicherung von Existenzrisiken (Luhmann 1997). Somit umspannen die Einrichtungen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens die gesamte menschliche Lebensspanne.

- Elternschulen, Familienbildungsstätten und andere Einrichtungen tragen in der Phase der Schwangerschaft, also bereits vor der Geburt eines Menschen zur Vermittlung von pädagogischem und psychologischem Fachwissen an zukünftige Eltern bei. Comenius hat dies unter den Schulen des vorgeburtlichen Werdens gefasst. Die naturwüchsige familiäre Sozialisation wird aber auch durch den Einfluss moderner Massenkommunikation zunehmend von intentionaler Erziehung überlagert.
- Im Rahmen der Elementarpädagogik sind in den letzten 20 bis 30 Jahren deutliche Expansionen zu beobachten. Aufgrund juristischer Vorgaben werden die Angebote der frühkindlichen Erziehung massiv ausgebaut.
- Die Jugendphase wird in modernen Gesellschaften maßgeblich durch die Institution Schule geprägt. Aufgrund internationaler Vorgaben (bspw. der OECD) wird Deutschland die Inklusion der nachwachsenden Generationen in das höhere Schulsystem steigern müssen, so dass die Abiturientenjahrgänge weiter – langsam aber stetig – anwachsen werden.
- Das Verhältnis von universitärer und beruflicher Bildung wird in Zukunft weniger vom Prinzip „entweder oder“, sondern vom Grundsatz des „sowohl als auch“ bestimmt werden (vgl. Bade-Becker/Beyersdorf 2012). Individuelle Aufstiegsmotive, gesellschaftliche Anforderungen und die Verlängerung der Berufsbiographie aufgrund des demographischen Wandels werden zu einer engeren Verzahnung von beruflicher Fortbildung und universitärer Bildung beitragen.
- Selbst wenn keine dramatische Expansion der allgemeinen, kulturellen, gesundheitlichen und politischen Weiterbildungsangebote zu erwarten ist, werden die Einrichtungen hybride Lernarrangements (Mischung aus informellen, technikgestützten und nonformalen Settings) fördern, um die Teilnehmerzahlen auf dem jetzigen Stand zu halten und Zuwächse zu erzielen.
- In der beruflichen Weiterbildung ist in Phasen hoher Erwerbstätigkeit (steigend sind z. B. die Frauen- und die ältere Arbeitnehmerquote), demographisch bedingter neuer Bedarfe (neue Migranten, Jüngere mit starkem Weiterbildungsbedarf, ältere Arbeitnehmer), Steigerung und Akademisierung der beruflichen Bildungsabschlüsse sowie langsam sich verändernder Vorstellungen vom Altern in Betrieben mit starker Expansion zu rechnen.
- Die mit der Rationalisierung der Gesellschaft verbundenen Funktionsverluste familiärer Lebensformen und die Destabilisierung traditioneller Milieus sind mittel-

und langfristig nur durch die Bereitstellung sozialpädagogischer Programme der Kompensation und der Hilfe zu bewältigen.

- Schließlich sind die für die Phase des Alters und der Hochaltrigkeit zuständigen pädagogischen Einrichtungen dem Zugzwang ausgesetzt, die bezüglichen Angebote weiter vorhalten, ja sogar noch ausbauen zu müssen, weil pädagogisch gerahmte Bildungsangebote in der dritten und vierten Lebensphase längst zu zentralen Mechanismen der gesellschaftlichen Integration avanciert sind (vgl. Kade 2009).

Betrachtet man die hier nur grob angedeutete pädagogische Praxis mit der Brille der virtuellen Lebensgeschichte eines durchschnittlichen Gesellschaftsmitgliedes, so gewinnt man ein recht anschauliches Bild von der Prägekraft des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens. Kein anderes gesellschaftliches Funktionssystem hat einen so massiven Anteil an der intentionalen und zielgerichteten Prozessierung des individuellen Lebensschicksals wie das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens. Das markiert das Alleinstellungsmerkmal des Erziehungs- und Bildungswesens gegenüber der Religion, der Wissenschaft, der Wirtschaft und der Politik. Insgesamt verbringt ein Gesellschaftsmitglied nach Berechnungen des PAELL-Projektes (Wahl 2012) durchschnittlich 176.000 Stunden im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens, das sind circa 21 Jahre Einwirkung seitens der nonformalen und formalen Bildung, wobei das informelle Lernen nicht in die Berechnung einfließt.

Selbst wenn einzelne Adressaten des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens eine gewisse Virtuosität im Unterlaufen der Lernanforderungen an den Tag legen mögen, so prägen die so erbrachten (oder nicht erbrachten) Zertifikate, Bildungsabschlüsse und Berechtigungen doch ganz unabhängig von den faktisch erbrachten Aneignungsleistungen in einem entscheidenden Maße den weiteren Lebensablauf. „Lebensschicksal“ ist in modernen Gesellschaften bekanntlich zu allererst „Bildungsschicksal“. Diese objektive Funktion des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens spiegelt sich in alltagsweltlichen Deutungsmustern „non scholae, sed vitae discimus“ („Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir“) wider³. So haben viele Gesellschaftsmitglieder dahingehend feste Überzeugungen ausgebildet, welche Lehrkräfte sie in ihrem Leben besonders stark geprägt haben. Sie rufen die Erinnerungen an bestimmte pädagogische Praktiker in ihrer Bildungsgeschichte wach und denken an diese mit Dankbarkeit – oder auch mit eher negativen Gefühlen – zurück⁴.

4. Arbeitsteilung im pädagogisch organisierten System des Lebenslangen Lernens – die Impulse Emile Durkheims

Ausgehend vom eben angedeuteten Zusammenhang zwischen der Konstruktion einer gesellschaftlichen Normalbiographie (Kade/Nittel/Seitter 2007), der gleichzeitigen Erzeugung von Subjektivität einerseits und der Inklusion des heranwachsenden Gesellschaftsmitgliedes in pädagogische Einrichtungen andererseits lassen sich die

erzieherischen und bildnerischen Tätigkeiten der diversen pädagogischen Berufsgruppen als sozial abgestimmtes, geregeltes und damit institutionalisiertes Vorgehen im Sinne von Berger/Luckmanns Begriff von Institutionalisierung beschreiben. Die erzieherischen und bildnerischen Interventionen und Einflussnahmen auf die Angehörigen einer Kohorte „pädagogisch Anderer“ (Kleinkinder, Kinder, Schüler, Studenten, erwachsener Teilnehmer, Hilfsbedürftiger usw.) erfolgt in der Regel unter Maßgabe der Erwartung, dass das jeweilige Generationsmitglied schon vorher potentieller Adressat einer pädagogischen Intervention und Einflussnahme war und es nach Abschluss der eigenen Tätigkeit in der angestammten Institution in Zukunft sein wird. Pädagogische Dienstleistungen im Lebenslauf stellen ein sequentielles Aufeinanderfolgen von Interventionen dar, welche in Organisationen stattfinden, die für bestimmte Lebensalter zuständig sind. Damit gerät ein dicht gestaffeltes System der sozialen Arbeitsteilung beim Vollzug der Humanontogenese in das Blickfeld der Erziehungswissenschaft. Charakteristisch für diese Arbeitsteilung im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens ist, dass diese nicht wie im industriellen Produktionsprozess nahezu gleichzeitig, obligatorisch und unter strikter Erfolgskontrolle erfolgt, sondern in der Regel zeitlich nacheinander, fakultativ und unter der Bedingung einer losen Kopplung (Weick). Unter Berücksichtigung des gesamten Spektrums möglicher Varianten der Arbeitsteilung (regionale, nationale, geschlechtliche, biologische Arbeitsteilung usw.) handelt es sich im Erziehungs- und Bildungswesen in erster Linie um die Form der vertikalen Spezialisierung: Hier folgen die spezialisierten Instanzen zeitlich nacheinander, wobei es sich um personenbezogene Dienstleistungen handelt, ohne dass die Arbeitsteilung den Zustand der Finalität bzw. Abgeschlossenheit kennt.

Ein Teil der Arbeitsteilung findet im Medium von Kooperationsbeziehungen zwischen den pädagogischen Organisationen statt: Kindergärten arbeiten sowohl mit Schulen als auch mit sozialpädagogischen Einrichtungen zusammen; Universitäten kooperieren mit Schulen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung und die jeweiligen pädagogischen Berufsgruppen begleiten das Gesellschaftsmitglied im Prozess des Älterwerdens und in der Entwicklung seiner Bildungsbiographie. Diese Arbeitsteilung findet ihren Widerhall aber auch in den beruflichen Erwartungsstrukturen: Grundschullehrer erwarten von den Erzieherinnen, dass sie die Kinder auf das Niveau der modernen Grundschule vorbereiten. Hauptschullehrer erwarten von den Grundschullehrern, dass die Schüler die Grundrechenarten beherrschen. Die Wahrscheinlichkeit, dass über diese mehr oder weniger offen unterstellte „pädagogische Bringschuld“ offen kommuniziert wird, dürfte gering sein. Denn immerhin besteht ein großer Teil der pädagogischen Klagekultur darin, dass die Berufsgruppe im jeweils davor geschalteten Segment des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens eine suboptimale Vorbereitung auf die Anforderungen im angestammten Bereich leisten würde. Die Klage transportiert neben Gefühlen der Enttäuschung, auch die Haltung des Angewiesen-Seins auf die Leistungen anderer Pädagogen. Die Arbeitsteilung kommt auch dann offen zum Ausdruck, wenn einer bestimmten pädagogischen Berufsgruppe unterstellt wird, an der Entstehung von Defiziten beteiligt gewesen zu sein (wie etwa an der Entwicklung von funktionalem Anal-

phabetismus), die dann im weiteren Vollzug der Bildungsbiographie durch andere Pädagogen (Kursleiter an Volkshochschulen) bearbeitet werden müssen oder die dann neue Bedarfe, etwa auf dem Feld der sozialpädagogischen Integration, erzeugen.

Neben der dominanten Form der vertikal strukturierten Arbeitsteilung sind an dieser Stelle auch die horizontal angeordneten Varianten der Arbeitsteilung bzw. die synchrone Form des gleichzeitigen Einwirkens auf die Ziel- und Adressatengruppen zu nennen. So ist der Schüler Ralf Müller nicht nur Klient des Gymnasiums, sondern auch Besucher des städtischen Jugendhauses, wobei er von Mitarbeitern der außerschulischen Jugendbildung betreut wird. Zugleich ist Ralf Müller „Kunde“ bei einem Nachhilfeservice und zugleich Adressat einer von der Caritas getragenen Kampagne zur Drogenaufklärung. Darüber hinaus ist die gleiche Person im Sinne der antizipatorischen Sozialisation Zielgruppe der Universität, weil sein Gymnasium „Schnupperkurse“ an der örtlichen Hochschule anbietet und die Universität begabte Abiturienten anzuwerben versucht. Aus der Aneignungsperspektive der individuellen Biographie werden im Fall von Ralf Müller die Sozialisationseffekte der Familie, Massenmedien und Peer-Kultur durch erzieherische und bildnerische Einflüsse von Seiten der schulischen, jugendbildnerischen, sozialpädagogischen und universitären Einrichtungen flankiert.

Die hier angedeutete Arbeitsteilung wird in ihrer dynamischen Konfiguration von der Erziehungswissenschaft als bloßer Bedingungsrahmen betrachtet, aber nicht wirklich ernsthaft empirisch erforscht. Die Verzahnung von systemischen und biographischen Beobachtungsschemata trägt aus unserer Sicht zur Wiederentdeckung des in der heutigen Erziehungswissenschaft nur noch selten zur Kenntnis genommenen französischen Pädagogen und Soziologen Émile Durkheim bei. Dieser hat Größe und Dichte einer Bevölkerung als verursachende Bedingungen erkannt, welche den Übergang von einem einfachen Typus von Gesellschaft zum Typ einer komplexen Gesellschaft bewirken. Die mechanische Solidarität sei charakteristisch für den einfachen Typus, die organische Solidarität sei symptomatisch für die komplexe Gesellschaftsform. Deren Basis bilde die Arbeitsteilung, die sowohl die Unabhängigkeit der Individuen bei einer gesteigerten Interdependenz bzw. wechselseitigen Abhängigkeit gewährleiste und somit die soziale Kohäsion der betreffenden Gesellschaft verstärke. In einem seiner Hauptwerke „Über soziale Arbeitsteilung“ schreibt er: „Als einzige Art, die Arbeitsteilung objektiv zu beurteilen, bleibt, sie zunächst als solche auf ganz spekulative Weise zu studieren und zu untersuchen, wozu sie dient und wovon sie abhängig ist: mit einem Wort, uns einen möglichst angemessenen Begriff von ihr zu bilden“ (Durkheim 1999: 89).

Durkheim als Protagonist der Bildungssoziologie unterscheidet bekanntlich zwischen verschiedenen Formen der Arbeitsteilung: Neben der einfachen Arbeitsteilung, die aus der qualitativ ähnlichen, gleichwohl unentbehrlichen Erledigung von Aufgaben besteht, gibt es die zusammengesetzte Arbeitsteilung „oder die Spezialisierung im eigentlichen Sinne des Wortes“ (Durkheim 1999: 176). Diese letzte Form der Zusammenarbeit werde „vornehmlich (...) durch den Vertrag im allgemeinsten ausgedrückt“, wie etwa den Ehevertrag oder den Gesellschaftsvertrag.

Durkheim schließt dabei Anfang des 20. Jahrhunderts an eine These H. Spencers an, der davon ausging, dass eine fortschreitende Arbeitsteilung und die Etablierung immer neuer Institutionen in einer komplexer werdenden Moderne auch immer neue Anforderungen an Berufe nach sich zieht.

Fortschreitende Differenzierung und Arbeitsteilung begünstige die Entwicklung von organischer Solidarität – so E. Durkheim (vgl. 1999: 239 ff.) – zwischen den Mitgliedern einer Gesellschaft, weil in modernen Gesellschaften die Lebensweisen und -verhältnisse der Menschen auf hoher Heterogenität beruhen. Dieser soziale Wandel erzwingt geradezu Sozialisation und intendierte moralische Erziehung zur Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Solidarität und dies werde dann zu einer wichtigen Aufgabe pädagogischer Berufe – anfangs insbesondere der Erzieher und der Lehrer.

Typisch für moderne Gesellschaften ist, dass in den verschiedenen Teilbereichen ein unterschiedliches Veränderungstempo festzustellen ist, so dass auch – übertragen auf die pädagogische Professionalität im System des lebenslangen Lernens – Ungleichzeitigkeit und Spannungen zwischen pädagogischen Berufen auftreten müssen. In der pädagogischen Rezeption entwickelte sich schon in den 1970er Jahren eine Funktionsbeschreibung pädagogischer Institutionen und damit Aufgabenzuschreibungen pädagogischer Berufe: Qualifikation, Allokation, Legitimation und Enkulturation, die genauere strukturelle Anknüpfungspunkte für die Beschreibung pädagogischer Professionalität boten (vgl. kritisch Fend 2006; Tippelt 1990).

In Anlehnung an E. Durkheim (1972: 25) ist festzuhalten, dass der Wandel pädagogischen Handelns und der pädagogischen Arbeitsteilung ohne die Kenntnis der gesellschaftlichen Bedingungen (der historischen Tatsachen) immer unverstanden bliebe. Denn wie soziales Handeln allgemein so ist auch pädagogisches Handeln und die Gestaltung pädagogischer Institutionen durch gesellschaftliche Bedingungen strukturiert, sie ist aber nicht determiniert. Eine solche handlungstheoretische Annahme gibt Raum für die Gestaltungsperspektiven von Akteuren, wobei ein gemeinsames integrierendes Selbstverständnis von praktisch arbeitenden Pädagogen dabei sicher hilfreich wäre.

5. Soziale Differenzierung, organische Solidarität und Theoreme der Modernisierung bei Durkheim

Zu den wichtigsten Theoremen der historischen Entwicklung moderner Gesellschaften gehören nach Durkheim die Expansion der Bildung und die soziale Differenzierung. Die weitere Ausdifferenzierung von besonderen pädagogischen Institutionen und Organisationen, die auf Bilden, Erziehen und Helfen spezialisiert sind, könnten unter Nutzung der Schriften von Durkheim leicht herausgearbeitet werden. Es lässt sich festhalten, dass der Anteil an „persönlich verantworteter, lebensweltlicher“ Bildung zugunsten „professionell organisierter“ pädagogischer Dienstleistungen zunehmend zurückgedrängt wird (vgl. auch Luhmann 1973). Ohne Zweifel gibt es Nachteile dieser Entwicklung, denn hochspezialisierte pädagogische Organisationen folgen nicht selten reinen Effektivitäts- und Effizienzkriterien, spalten sich voneinan-

der ab und nehmen voneinander wenig Notiz. Eine solche Tendenz spiegelt sich auch in den Befunden des PAELL-Projektes (Nittel/Schütz/Tippelt 2013; Nittel/Schütz/Tippelt 2012; Dellori/Wahl 2012), denn eine solche Separierung zeitigt in der Regel dysfunktionale Effekte, weil nur die Vernetzung der sich ausdifferenzierenden pädagogischen Organisationen und Dienstleistungen zu sinnvollen pädagogischen Innovationen führen kann. Luhmann hatte bereits vor vierzig Jahren formuliert, dass die Entscheidung zu bilden oder nicht zu bilden, zu erziehen oder nicht zu erziehen nicht mehr „eine Sache des Herzens, der Moral oder der Gegenseitigkeit, sondern eine Frage der methodischen Schulung und der Auslegung des Programms, mit dessen Durchführung man während einer begrenzten Arbeitszeit beschäftigt ist... Die Ausführung des Programmes wird durch die Vorteile der Mitgliedschaft in Arbeitsorganisationen motiviert, die Mittel sind weitgehend Geldmittel und werden pauschal beschafft“ (Luhmann 1973: 43).

Die pädagogischen Antworten auf die moderne Differenzierung von Bildungsbereichen sind noch immer weitgehend spekulativ und wenig empirisch erforscht. In der Denkweise von Durkheim wäre die auf der Hand liegende Antwort vermutlich forcierte Arbeitsteilung und Stärkung der organischen Solidarität.

Gerade die Differenzierung der Erziehungs- und Bildungsorganisationen und der Bildungseinflüsse genauso wie die Verlängerung der Bildungszeiten durch Bildungsexpansion, die wachsende Bedeutung individueller Synthese und Orientierungsleistungen haben in der Pädagogik Debatten angeregt, die auf das pädagogische Werk von Emile Durkheim rückverweisen. Er war zunächst der Meinung, dass die zunehmende Arbeitsteilung die Integration einer modernen Gesellschaft prinzipiell nicht gefährdet, sondern dass sie erhöhte Leistungschancen in sich birgt. In seinem pädagogischen Werk allerdings äußert er die Befürchtung, dass Anomie nicht nur ein vorübergehender Ausnahmezustand differenzierter und sich schnell entwickelnder Gesellschaften sein könnte. Er sprach von einer „kollektiven Krankheit, an der wir leiden“, die nicht durch eine wirtschaftliche, sondern nur „durch eine alarmierende moralische Armut“ bedingt sei (Durkheim 1972: 30). (An dieser Stelle treffen sich die Einschätzungen Durkheims mit den Positionen von Böhme (vgl. Böhme 2012)!) Durkheims pessimistische Diagnose wird durch pädagogische und bildungsbezogene Handlungsmöglichkeiten zur Therapie dieser schwierigen Situation allerdings abgeschwächt. So hebt Durkheim (ebenda) hervor, dass jede Gesellschaft ein notwendiges Integrations- und Zusammengehörigkeitsgefühl entwickeln müsse, er nennt dies eben die organische Solidarität. Diese sich von der mechanischen Solidarität abhebende organische Solidarität ist im Bildungsprozess durch drei wesentliche Elemente gestützt: Disziplin, Anschluss an die soziale Gruppe, Autonomie des Einzelnen. Die sozialen Normen der Schule seien der Gesellschaft der Erwachsenen viel näher als die häufig emotional getönten partikularen auch irrationalen Orientierungen in der Familie (vgl. Durkheim 1973: 91)⁵.

Immer wieder insistiert Durkheim – ganz in der Tradition der Aufklärung – auf das Hervorrufen einer rationalen Haltung zur Interpretation der Wirklichkeit. Allerdings hebt Lukes (1973: 132) hervor, dass der sich in Durkheims Erziehungsdefinition andeutende kulturelle Relativismus eine Basis dafür sein kann, die Annahme zu

stärken, dass es keine universale und einzig mögliche Erziehung und Bildung für alle Menschen gibt, sondern dass Bildung ein historisch spezifisches und höchst individualisiertes aus heutiger Sicht vielleicht auch milieuorientiertes Unternehmen sein muss. Die Lebenssituation jedes Einzelnen gerade im Konzept des lebenslangen Lernens muss einbezogen sein. Keineswegs nur in verschiedenen Ländern und in verschiedenen historischen Epochen, was Durkheim sehr hervorhebt, sondern auch in den verschiedenen vertikal gegliederten sozialen Gruppen und in den horizontal gegebenen gegliederten verschiedenen Bereichen der Erziehung variieren die Erziehungsideale, Wertorientierungen und Erziehungskonzepte ganz erheblich (vgl. Tippelt 1990: 301).

Es ist also vor allen Dingen der Anschluss an soziale Gruppen, der die Förderung von Solidarität in einer heutigen Situation als besonders relevant erscheinen lässt und das Interesse an Solidarität und Gemeinschaft in einer sich immer weiter ausdifferenzierenden Gesellschaft, die das lebenslange Lernen auch aus einer Durkheimschen Perspektive befruchtet. Die von Durkheim eingeleitete Argumentation sollte kultur- und traditionsbewusst die Bildungsprozesse auch im Kontext einer lebenslangen Entwicklung stärken, „der Geist der Geselligkeit“ sollte das Interesse am Anderen und am Gemeinwohl unterstreichen und Prinzipien wie Rationalität, Individualität, Privatheit, Autonomie und Lebensfreude sollten auf diese Art und Weise begründet werden. Hier gibt es Anknüpfungspunkte an Interpretationen an Emile Durkheims Werk insbesondere wenn man seine pädagogischen Leitideen zur Stützung von Solidarität in hochdifferenzierten Gesellschaften heranzieht. Diese können zwar nicht wirklich zufriedenstellen, aber zeitgemäße Überlegungen zur sicher notwendigen Förderung von „organischer Solidarität“ in modernen Gesellschaften setzen Vorstellungen von Gesellschaften voraus, in der sich soziale Integration aus den Unterschieden zwischen den Individuen ergibt und in der die Individuen durch eine komplexe Interdependenz von spezialisierten sozialen Funktionen in Wechselbeziehungen zueinander gesehen werden. Gerade in solchen modernen differenzierten Gesellschaften werden zwar Rollen erworben, ganz im Gegensatz zu Gesellschaften mit mechanischer Solidarität, wo Rollen zugeschrieben werden und wo Abweichungen von Wertorientierungen und Verletzungen von gemeinsamen Gefühlen zu sofortigen Bestrafungen des abweichenden Verhaltens führen. In Gesellschaften mit einer institutionalisierten organischen Solidarität ist es selbstverständlich, dass divergente Wertorientierungen und heterogene Ansprüche von Organisationen und Individuen existieren, aber miteinander in Einklang gebracht werden müssen. „Ist mechanische Solidarität typisch für segmentär differenzierte Gesellschaften, so entspricht organische Solidarität funktional differenzierten Gesellschaften, in denen sich unterschiedliche soziale Rollen ausdifferenziert haben. Basiert mechanische Solidarität auf der Bestimmtheit von Glaubensorientierungen und kollektiven Wertorientierungen, so verweist die soziale Integration bei organischer Solidarität auf die Koordination individualisierter, spezialisierter und interdependenter sozialer Rollen“ (Tippelt 1990: 304). Differenzen und Spannungen zwischen Verpflichtungen in verschiedenen pädagogischen Organisationen sind in Gesellschaften auf der Basis von organischer Solidarität der Normalfall, während in traditionellen Gesellschaften mit mechanischer Solidarität solche Spannungen bereits als pathogen gelten.

Die pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens kann vom Konzept der organischen Solidarität wie sie in den pädagogischen Schriften Emile Durkheims entfaltet worden sind, durchaus lernen, wobei Solidarität von Individuen bei ihm im Vordergrund stehen, nicht die Integration von bloßen Funktionen im Zusammenhang von Rollenzuschreibungen.

6. Sozialer Wandel und die Professionalisierung pädagogischer Berufsgruppen Oder: Wie würde Durkheim den bildungs- und berufspolitischen Ist-Zustand beschreiben?

Nach Durkheim wird durch die Realisierung der arbeitsteiligen Spezialisierung in modernen Gesellschaften ein bestimmtes Maß an organischer Solidarität erzeugt, wodurch die entsprechende Gesellschaft insgesamt leistungsfähiger wird (vgl. Durkheim 1999: 183). Durkheim hat allerdings die notorische Diskrepanz zwischen *intentionaler und funktionaler Arbeitsteilung* nicht deutlich bearbeitet. Auf diese Spannung sind wir im PAELL-Projekt gestoßen; diese gilt es analytisch zu vertiefen. Aus der Perspektive des mit der Brille Durkheims operierenden wissenschaftlichen Beobachters ist das Faktum der Arbeitsteilung der pädagogischen Berufsgruppen im Erziehungs- und Bildungswesen gleichsam selbstevident und im Sinne des oben eingeführten Institutionalisierungsverständnisses von Berger/Luckmann als eine genuine Leistung der organisationalen Verstetigung von formaler Erziehung und Bildung zu betrachten. Diese leistet einen wichtigen funktionalen Beitrag für die Bestandssicherung moderner Gesellschaften. Aus der Binnenperspektive der Akteure jedoch, d. h. vom Standpunkt der Vertreter der pädagogischen Berufsgruppen ist ein arbeitsteiliges Wirken an der Humanontogenese keineswegs ein zwingendes Faktum und eben keine Sache des eigenen Willens. Die beruflichen Intentionen der pädagogisch Tätigen zielen nicht zwangsläufig in Richtung lebenslanges Lernen, und die Absichten gehen keineswegs in der Regel in Richtung eines „role-taking“ der pädagogisch Tätigen in anderen Segmenten des Systems. An dieser Stelle tut sich eine exorbitante Diskrepanz zwischen Funktion und Intention auf. Die Erziehungswissenschaft ist mit der Aufgabe konfrontiert, diese Diskrepanz von Funktion und Intention durch Forschung und die Vermittlung von Forschung zu thematisieren, auf ihre Ursachen zu untersuchen und vielleicht sogar ein Stück überbrücken zu könnte. Diesbezüglich böte sich eine optimistische Lesart einer verständigungsorientierten Beziehung von Theorie und Praxis an, um die Spannung von Intention und Funktion zu bearbeiten. Flankiert werden könnte dies durch die intelligente Positionierung einer modernen Projektpolitik.

Eine solch optimistische Sicht auf die Zusammenarbeit ergibt sich beispielsweise in den Lernenden Regionen und den daraus entstandenen regionalen Netzwerken, in denen Schulen, Betriebe, Weiterbildungseinrichtungen, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und andere vernetzte Akteure vor Ort kooperieren (vgl. Tippelt u. a. 2009). In Lernenden Regionen – wo diese zivilgesellschaftlich motiviert sind – lassen sich verschiedene interessante Kooperationsformen zwischen den Bildungseinrichtungen identifizieren, die professionell gestaltet werden konnten: (a) Komplementäre

Kooperation war gegeben, wenn sich verschiedene Einrichtungen auf unterschiedliche Teilnehmer- und Zielgruppen konzentrierten und dabei ihr jeweiliges trägerspezifisches Profil angemessen einsetzten. (b) Subsidiäre Kooperation entwickelte sich stark bei Gemeinschaftsaufgaben, zum Beispiel im Bereich der Beratung, der Fortbildung, der Werbung aber auch der Raumnutzung. (c) Supportive Kooperation entfaltete sich zunehmend und zeigte sich insbesondere in der wachsenden Befähigung, adäquate Finanzierungsanträge an Bund, Land und Organe der EU zu richten. (d) Letztlich kam es auch, wenn auch nicht durchgehend, zu integrativer Kooperation. Diese umfasst die inhaltliche und enge Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen bei Projekten und bei verschiedenen Programmen in enger Abstimmung der differenzierten Teilnehmerorientierung.

Wie würde Durkheim jene Arbeitsteilung, die bei der von pädagogischen Berufsgruppen geleisteten Entwicklungsarbeit im Kontext der Humanontogenese zum Ausdruck kommt, einschätzen? Müsste Durkheim nicht hochgradig irritiert reagieren, wenn er unter Maßgabe der von ihm vertretenen Haltung, dass ein komplexer Stand einer Arbeitsteilung im Regelfall auch ein Surplus an Solidarität zu generieren pflegt, feststellen müsste, dass die Realität ganz anders aussieht? Möglicherweise würde – so eine denkbare Antwort auf diese gedankenexperimentellen Fragen – Durkheim mit folgender Argumentationsfigur reagieren: Er würde in Rechnung stellen, dass die von uns erfolgte Feldbeschreibung eines pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens das eine – nämlich bloße Empirie (!) – sei. Durkheim könnte anschließend konstatieren, dass die vertragsmäßig und juristisch kodifizierten Scharnierstellen zwischen den einzelnen Teilen des Erziehungs- und Bildungswesens aus seiner Sicht viel zu fragil und unverbindlich seien. Er würde die Option in Erwägung ziehen, dass die meisten Einrichtungen schwerpunktmäßig in der Sphäre der Organisationen kooperierten. Dabei ginge es vorrangig um die effiziente und effektive Nutzung finanzieller, räumlicher und anderer Ressourcen. Hierbei sei eine so genannte „Win-win-Situation“ nur dann gegeben, wenn die Überschüsse in den Kapazitäten der einen Einrichtung die diesbezüglichen Defizite der anderen kompensieren helfen. Er würde danach den Vorschlag unterbreiten, die Kooperation viel konsequenter auf die konkrete Arbeit mit der Adressaten- und Zielgruppe auf einzelne Schüler, Kinder und Studenten oder Gruppen auszudehnen, also die eben erwähnte Variante „d“ (integrativer Kooperation) Zugespitzt läuft ein solches Szenario auf einen expliziten oder impliziten Vertrag zwischen den einzelnen Segmenten im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens hinaus, was sich nicht nur auf die „Teilung der Arbeit“ erschöpfen, sondern auch auf die Teilung von Verantwortung bei der institutionellen Prozessierung von Biographien im Erziehungs- und Bildungswesen hinauslaufen würde. Dieses Niveau einer vertragsförmig kodifizierten Kooperation würde er dann nicht „pädagogisch organisiert“, sondern „pädagogisch verfasstes System des lebenslangen Lernens“ nennen. Mit dieser Forderung wäre unweigerlich eine Substitution der lockeren Kopplung durch eine enge Kopplung verbunden.

Das bedeutet auf eine Kurzformel gebracht: Die Erzeugung von organischer Solidarität mittels Gesetze wäre in der Logik des Gedankenexperiments der wohl wahrscheinlichste Weg, den Durkheim gegangen wäre. Gegen eine solche Option spricht

aus unserer Sicht jedoch, dass damit die relative Autonomie der Praxis obsolet werden würde und ein rigides Niveau der Steuerung implantiert werden müsste, gegen das sich alle Beteiligte zu Recht wehren würden. Durkheims Option ist aber nicht der einzige Weg. Möglicherweise gibt es eine Alternative, die praktische Solidarität und die soziale Kohäsion der im Erziehungs- und Bildungswesen tätigen Praktiker zu stärken. Ein integrierendes Selbstverständnis von Pädagogen, das die durch pädagogische Arbeitsteilung notwendig gewordene Kooperation erleichtert, ist bei Pädagogen, die in den wertorientiert unterschiedlichen plural und subsidiär gegliederten Institutionen arbeiten, weder durch normativen Zwang noch durch die Internalisierung von allgemeingültigen normativen Prinzipien und Werten herzustellen. Heute sind wir gefordert, eine Kultur der Kooperation zwischen differenten Institutionen zu gestalten (vgl. Tippelt 2000). Wir wissen von Durkheim, dass sich die notwendigen bereichsspezifischen Differenzierungen nur in arbeitsteiligen Strukturen produktiv weiterentwickeln können, und zwar sowohl auf organisatorischer als auch auf der Ebene der Klienten, also des professionellen Handelns selbst. Durch bereichsübergreifende Formen der moderierten Kommunikation lassen sich sehr wohl ausdifferenzierte pädagogische Berufe, Institutionen und Öffentlichkeiten abstimmen und im günstigen Falle – wie die mittlerweile häufiger werdenden Netzwerke zeigen – auf bestimmte und begrenzte Zielsetzungen verpflichten. Habermas hat darauf hingewiesen (1986, S. 716), dass in Modellen einer prozessualen Rationalität Kommunikation so institutionalisiert werden kann, dass sich herrschaftsfreie Argumentationsformen durchsetzen können. Habermas hat in seiner Durkheim-Interpretation in seinem Hauptwerk „Theorie des kommunikativen Handelns“ (Habermas 1981, Bd. 2) übrigens darauf hingewiesen, dass Durkheim selbst die sakralen und lebensweltlichen Grundlagen des Rechts gesehen und damit die begrenzte Reichweite des formalen Rechts erkannt hat: „Der Vertrag ist vorzugsweise das Instrument, mit dem die Veränderungen durchgeführt werden. Er selbst kann nicht die ursprünglichen und grundlegenden Fundamente bilden, auf den das Recht aufruht (Habermas 1981, Bd. 2, S. 122).

Notwendig ist im pädagogischen Bereich nicht nur eine auf Vertrauen aufbauende Verständigung zwischen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen und zwischen pädagogischen Berufen, sondern auch der Aufbau eines Anreizsystems, das diese Praxis materiell honoriert. Bislang pflegen pädagogische Organisationen vorrangig im Modus des strategischen Handelns zu kooperieren; nach unserer Sicht wäre es an der Zeit, verstärkt auf den Modus des kommunikativen Handelns umzusteigen. Das Verhältnis von beruflichem Mandat und der Lizenz der pädagogischen Berufsgruppen müsste so justiert werden, dass die Verantwortung der Praktiker gegenüber dem Bildungsschicksal der Adressaten im Horizont der Lebenszeit geschärft wird und eine neue Kultur der Anerkennung geschaffen wird. Die mit den qualitativen und quantitativen Methoden operierende empirische Bildungsforschung liefert ja schließlich sehr wohl das Wissen über die biographische Prägekraft der organisierten Bildung. In gemeinsamen Planungs- und Handlungsprozessen lassen sich dann die doch auseinanderstrebenden und sich weiter ausdifferenzierenden pädagogischen Institutionen und Berufe koordinieren und aufeinander abstimmen, allerdings nur, wenn der Austausch kommunikativ rational ist, also beispielsweise bürokratische Verkrustungen

und Machtstrategien überwunden werden. Dies ist sicher in pluralen und offenen Gesellschaften schwierig und erfordert zwischen den Einrichtungen und den pädagogischen Berufen den Konsens die Prinzipien kommunikativer Rationalität anzuerkennen. Gelingt dies nicht hinreichend, dann ist Konkurrenz und Widerstand zu erwarten, die dann – und hier wäre Durkheims Lösung wieder ins Spiel zu bringen – nur durch rechtliche Regelungen und Gesetze geordnet werden können. Realpolitisch gedacht ist die Sicherung einer minimalen Infrastruktur also doch durch die Politik und das Recht notwendig, um die rationale Kommunikation der an Erziehung, Bildung und Sozialisation interessierten Institutionen mittel- und langfristig zu gewährleisten. Die finanzielle Unterversorgung des Erziehungs- und Bildungswesens schmälert keineswegs die generelle Praktikabilität der hier skizzierten realen Utopie.

7. Schluss

Die eben dargelegten Verweise auf Durkheim als einen der Vorläufer der modernen Sozial- und Erziehungswissenschaft unterstreichen ein gravierendes Desiderat in der Theoriebildung und in der aktuellen Forschung: Die Erziehungswissenschaft benötigt einen zeitgemäßen Begriff von Arbeitsteilung, um das soziale Miteinander der pädagogisch Tätigen im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens über die formalisierten Kooperationsformen hinaus besser zu erfassen. Die von Günther Böhme repräsentierte Richtung der geisteswissenschaftlichen Erziehungswissenschaft ist durch die Verankerung des hermeneutischen Paradigmas in unserer Disziplin tradiert worden und spielt bei der Neuinterpretation der Klassiker eine strategisch wichtige Rolle. Dabei soll aber der Aspekt nicht unerwähnt bleiben, dass das Erkenntnisinteresse der geisteswissenschaftlichen Pädagogik im Kern umfassender ist: Die intensive und extensive Beschäftigung mit Texten inkorporiert den gesteigerten Wille zum Verstehen, wobei die Entschlüsselung von Texten als Variante der kommunikativen Kompetenz sehr viele Ähnlichkeiten mit dem Verstehen konkreter Menschen aufweist. Genau hier blitzt die Praxisrelevanz der von Günther Böhme vertretenen Richtung auf!

Mit Blick auf die Organisationen käme es darüber hinaus darauf an, nicht nur (wie im PAELL-Projekt geschehen) die beruflichen Selbstbeschreibungen und die Kooperationsformen zu untersuchen, sondern auch die Resonanz dieser bildungspolitischen Formel in den Einrichtungen selbst zu erforschen und die vorhandenen Institutionalisierungsformen des lebenslangen Lernens im Detail präzise zu beschreiben. Dabei gilt es die Verfassung pädagogischer Organisationen daraufhin zu überprüfen, ob und in welcher Weise sie ihren Gestaltungsspielraum bei der Prozessierung individueller Lebensschicksale in den eigenen institutionellen Selbstbeschreibungen thematisieren und wie sie sich zu dessen praktischer Umsetzung äußern. Dies konnte im PAELL-Projekt noch nichtgeleistet werden, soll aber Gegenstand weiterführender Analysen sein.

Anmerkungen

- 1 Aufbauend auf der These von der „Weltoffenheit“ (Arnold Gehlen) des Menschen als anthropologischer Konstante wird die Entstehung von Institutionen mit der spezifischen Möglichkeit des Menschen begründet, Gewohnheiten und Routineakte auszubilden, diese sowohl zu versachlichen als auch zu verfestigen und somit den bei anderen Lebewesen vorhandenen Instinktapparat zu substituieren. An einer Stelle heißt es: „Institutionalisierung findet statt, sobald habitualisierte Handlungen durch Typen von Handelnden reziprok typisiert werden“ (Berger/Luckmann 1977: 58). Institutionalisierung beschreibt dabei allerdings nur ein Element eines dreigliedrigen Funktionskreislaufs bei der Produktion und Reproduktion gesellschaftlicher Wirklichkeit, der die Elemente der Externalisierung, Objektivation und Internalisierung umfasst (vgl. Berger/Luckmann 1977: 65).
- 2 Die hier vorgestellte Kategorie erscheint uns notwendig, weil die stark bildungspolitisch motivierte Unterscheidung in informelles, nonformales und formales Lernen Trennschärfe gegenüber dem Kern des Erziehungs- und Bildungswesens vermissen lässt und nur schwer für empirische Forschungsvorhaben operationalisiert werden kann.
- 3 Wir sind uns bewusst, dass der Autor dieses Satzes – Seneca – ihn im genau gegenläufigen Sinn formuliert hat; im Zuge der Geschichte hat sich die Bedeutung aber um 180 Grad gedreht. Insofern ist unser Zitat sachlich korrekt.
- 4 Der Umstand, dass sich ehemalige Schüler viele Jahrzehnte nach Abschluss der Schulkarriere regelmäßig treffen, lenkt die Aufmerksamkeit auf eine spezifische Institutionalisierungsform des lebenslangen Lernens in unserer Alltagspraxis, nämlich das Klassentreffen.
- 5 Aber Durkheim geht es dann doch um den „Respekt vor der unpersönlichen und abstrakten Regel. Er erläutert die Bedeutung von Disziplin in einer Gesellschaft in Kategorien, die heute nicht mehr nachzuvollziehen sind, so beispielsweise geht es ihm um ein Einüben kollektiv interpersonalen Regelbewusstseins und er setzt dabei auch auf Sanktionen. Dies ist in den pädagogischen Diskursen der letzten dreißig Jahre deutlich differenzierter und sensibler diskutiert worden und es wurde dann allerdings der Anschluss an soziale Gruppen, der Geist der Geselligkeit und der Sinn der Gruppe, den Durkheim ebenfalls hervorhebt (vgl. Durkheim 1973, 271) als bedeutsamer hervorgehoben. Die entstehenden Probleme des Gemeinschaftsgefühls können innerhalb und außerhalb von pädagogischen Einrichtungen, – Durkheim konzentriert sich dabei doch vor allen Dingen auf die öffentliche Schule – durch die Bildung neuer Gruppierungen wie Verbände, Vereine, Nachbarschaftsgruppen gestärkt werden. Das Lösen von gemeinsamen Aufgaben, ein aktives öffentliches Zusammenleben, die Begegnung und das Gegenwirken zu egoistischen Haltungen, die es zu überwinden gilt, hin zu eher altruistischen Handlungsmotiven sei zu fördern. Durkheims positive Einschätzung des Anschlusses an soziale Gruppen ist immer von der Überzeugung geleitet, dass Heranwachsende für nicht partikuläre Bindungen und die Achtung wechselseitig verpflichtender Regeln gewonnen werden müssen. Bei Durkheim und dies ist aus heutiger Sicht zu kritisieren, finden sich immer wieder Formulierungen, die Erinnerungen an eine doch stark autoritäre Kollektivpersönlichkeit wachrufen – so wenn er zum Beispiel formuliert, dass sich Individuen den Organisationen hingeben oder opfern oder wenn er den Anschluss an ein Vaterland propagiert, wobei er darunter keine egoistische und aggressive Persönlichkeit versteht, sondern ein Organ mit dem sich die Idee der Menschheit verwirklichen lässt. Trotzdem sind hier die kritischen Anmerkungen von Adorno (1976) sehr gut nachzuvollziehen.

Literatur

- Adorno, T. W. (1976): Einleitung zu E. Durkheim, *Soziologie und Philosophie* (S. 7-43). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Bade-Becker, U./Beyersdorf, M. (2012) (Hrsg.): Grenzüberschreitungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Interdisziplinarität, Transnationalisierung, Öffnung. Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF). Hamburg
- Berger, P./Luckmann, T. (1977): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 5. Auflage, Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Böhme, G. (2012): Verständigung über das Alter oder Bildung und kein Ende : eine gerontologische Studie. Idstein: Schulz-Kirchner
- Dellori, C./Wahl, J. (2012): Die Relevanz des lebenslangen Lernens für das berufliche Handeln pädagogisch Tätiger. Ergebnisse aus einer komparativ angelegten Studie zur pädagogischen Berufsgruppenforschung. In: Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie der Sozialen Arbeit. Heft 2/2012, S. 217-230.
- Durkheim, É. (1972): Erziehung und Soziologie. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Durkheim, É. (1973): Erziehung, Moral und Gesellschaft.. Neuwied: Luchterhand.
- Durkheim, É. (1999): Über soziale Arbeitsteilung: Studie über die Organisation höherer Gesellschaften. Mit einer Einleitung von Niklas Luhmann „Arbeitsteilung und Moral“, Durkheims Theorie (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen (1. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften.
- Giddens, A. (1996): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 2, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Habermas, J. (1986): Die Idee der Universität – Lernprozesse. Zeitschrift für Pädagogik, 32, S. 703-717.
- Kade, S. (2009): Altern und Bildung: Eine Einführung. 2. Auflage, Bielefeld: Bertelsmann
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (2007): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart u. a.: Kohlhammer
- Lenzen, Dieter (1997): Professionelle Lebensbegleitung – Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Wissenschaft des Lebenslauf und der Humanontogenese. In: Erziehungswissenschaft. 8. Jg., Heft 15, Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
- Luhmann, N. (1973): Formen des Helfens im Wandel gesellschaftlicher Bedingungen. In H.-U. Otto & S. Schneider (Hrsg.), Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit (S. 21–45). Neuwied; Berlin: Luchterhand.
- Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lukes, S. (1973). Individualism. Oxford: Blackwell.
- Nittel, D. (2013): Prozessuale Lerndimensionen: Instrumente zur Erschließung von Lernprozessen bei Patienten mit lebensbedrohlichen Erkrankungen. In: Nittel, D./Seltrecht, A. (Hrsg.): Krankheit : Lernen im Ausnahmezustand? Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 140-171
- Nittel, D./Schütz, J./Tippelt, R. (2012): „Notwendigkeit des Vergleichs!“ Der Ansatz einer komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung. In: Erziehungswissenschaft. Heft 45, S. 87 – 99
- Nittel, D./Schütz, J./Tippelt, R. (Hrsg.) (2013): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Der Ansatz einer komparativ pädagogischen Berufsgruppenforschung. Beltz Verlag, in Druck
- Pollak, G. (1991): Modernisierung und Pädagogisierung individueller Lebensführung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 87, Heft 4, S. 619 – 636.
- Tippelt, R. (1990): Bildung und sozialer Wandel: Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Tippelt, R. (2000): Wandel pädagogischer Institutionen. In: ZfE (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft), Heft 1, S. 7-20.
- Tippelt, R. (Hrsg.) (2009): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten: Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld: Bertelsmann.
- Tippelt, R. (2010):
- Wahl, J. (2012): Lebenszeit im pädagogisch org. System des LLL. unveröffentlichtes Arbeitsdokument PAELL-Projekt

Ein Lebensgefühl unserer Zeit: INDUSTRIALITÄT

Zur letzten Grundfragentagung des Hessischen Landesverbandes
für Erwachsenenbildung

Die Reihe der Arbeitswochen „Grundfragen der Erwachsenenbildung“ wurde vom 26. Februar bis 1. März 1957 in Königstein Ts. fortgesetzt mit der Behandlung des Themenkreises „Der Mensch in der modernen Arbeitswelt“. Nach einem einleitenden Referat von Prof. Dr. H. Springmeyer (Marburg): „Zur Theorie und Kritik der industriellen Gesellschaft bei Hegel und Marx“ behandelten Prof. Dr. E. Magdeburg, der Ordinarius für Berufspädagogik am Berufspädagogischen Institut in Frankfurt am Main, und der Heidelberger Verleger und Publizist Dr. W. Rothe die vielschichtige Problematik, die sich sowohl aus der industriellen Produktionsweise als auch aus der industriellen Sozialforschung ergibt.

„Volksbildung in Hessen“ wird den reichen Ertrag dieser Arbeitstage durch die möglichst ausführliche Wiedergabe der Referate und Diskussionsergebnisse bergen und ihn so der weiteren Bearbeitung in hessischen Volkshochschulen zugänglich machen. Zur Einführung veröffentlichen wir einen Beitrag von Dr. Günther Böhme, den unsere Leser als Verfasser der grundlegenden Abhandlungen „Der ratsuchende Mensch“ und „Bildung durch Begegnung“ (im Jahrgang 1955 auf den Seiten 68 ff. und 194 ff.) kennen.

Ein Blick auf das Inhaltsverzeichnis dieser Nummer zeigt, daß alle Hauptbeiträge beginnen mit „Der Mensch“ (im Industriebetrieb, in der modernen Arbeitswelt und in der Automation). Damit soll in voller Absicht dargetan werden, daß es nicht darum geht, die unübersehbar vielen Tatbestände und Phänomene in Wirtschaft, Technik und Industriearbeit einfach festzustellen, sondern „daß immer gefragt werden muß: was bedeutet all dies für die seelische Substanz des Menschen? Denn die Erwachsenenbildung hat die Frage zu untersuchen, ob sich die moderne Arbeitswelt als Schädigung oder aber als Steigerung des menschlichen Daseins auswirkt?“

Wir sagten im Titel zu diesen einleitenden Sätzen, daß — nach den Ausführungen von Prof. Magdeburg — Industrialität ein Lebensgefühl unserer Zeit ist, wie früher einmal „Das Zünftige“ und später „Das Bürgerliche“ in den Menschen steckten. Dieser Begriff „Industrialität“ benennt in glücklicher Weise das, was in diesem Heft eingehend behandelt wird: daß nämlich, wie ebenfalls Prof. Magdeburg sagte, die Industrie — ob wir das wahrhaben wollen oder nicht — „als Verhaltensweise in unsere Einzelschicksale und in unser gesellschaftliches Leben maßgeblich eingedrungen ist“.

o. h.

Dr. Günther Böhme, Der Mensch im Industriebetrieb, Volksbildung in Hessen, 1957/Heft 3, S. 75-82, Frankfurt am Main

DR. GÜNTHER BÖHME, WIESBADEN:

Der Mensch im Industriebetrieb

Es gibt wohl kaum eine nützlichere Beschäftigung als die, die Theorie an der Praxis zu messen, und keine Erfahrung dürfte heilsamer sein als der Versuch, die Wissenschaft in das alltägliche Leben zu übersetzen. Dabei findet sich zumindest dort, wo es um den Menschen und seine konkrete Daseinsbewältigung geht, die alte Erkenntnis bestätigt, daß es realiter immer anders aussieht, als idealiter ersonnen. Das sagt nichts gegen die Wissenschaft an sich, dieser muß es immer zunächst um das Absolute gehen. Aber „im Leben draußen“ ist nun einmal alles relativ, und alle wohl erdachten Maßstäbe und Normen sind doch nicht mehr — aber auch nicht weniger — als Richtlinien, in deren Verfolgung man oft zu Resultaten kommt, die am Anfang des Weges durchaus nicht klar erkennbar sind. Es ist schon so: „Beim Menschen ist alles möglich.“

Vermassung — ein Schlagwort auf sehr ernstem Hintergrund

Gerade der Betriebspsychologe — und um dessen Erfahrungsbereich geht es hier — befindet sich in dieser Lage. Er sieht sich einer Vielzahl von Individuen gegenüber, die trotz aller ihrer Gegensätzlichkeit zu einer „Arbeitsgemeinschaft“ zusammengeschweißt werden sollen, wobei zwar — und das ist das grundlegende Problem in jedem Industriebetrieb — auf das Menschliche schlechthin Rücksicht genommen werden muß, der Mensch als einzelner aber oft nur schwer in Betracht gezogen werden kann. Man vergegenwärtige sich einen Betrieb, in dem tausend oder gar mehrere tausend Menschen arbeiten.

Die Schwierigkeit ist, mit anderen Worten, die:

Der Einzelne soll in der Gemeinschaft aufgehen, soll sich in sie einordnen, ja ihrer Gesetzmäßigkeit und ihren Bedingungen und Erfordernissen sich unterordnen, ohne doch seine Individualität aufzugeben. Das ist die große Frage: Wie soll es allen recht gemacht werden, ohne daß der Einzelne als Persönlichkeit Einbuße erleidet?

Das aber ist doch die unablässige Sorge aller derer, die wachen Sinnes die Entwicklung zu einer ständig sich noch steigernden, verfeinerten Rationalisierung beobachten: daß der Mensch unter dem Druck der Technisierung seiner Welt seine Persönlichkeit zu verlieren droht, gleichsam antlitzlos wird. Anders ausgedrückt: daß er im Zuge dieser Entwicklung an Freiheit verliert, was er an Freiheit gewinnt. In diesem Zusammenhang wird man sich sofort des Schlagwortes von der Vermassung erinnern — ein Schlagwort gewiß, aber doch eines auf sehr ernstem Hintergrund.

Sinnentleerung der Arbeit

Es kann in der Tat gar kein Zweifel sein, daß vom Einzelnen her gesehen eine Sinnentleerung der Arbeit stattfindet, was allein schon in der alltäglichen Rede deutlich wird, die im Industriebetrieb ständig zu hören ist: daß man sich

eben eine andere Arbeit sucht, wenn die gerade ausgeübte nicht mehr gefällt. Immer weniger sucht man nach einem „Beruf“ oder sucht, in seinem Beruf zu bleiben — was ja bekanntlich mit Berufung zusammenhängt, welche wiederum erst der Arbeit den persönlichen Sinn verleiht. Es scheint, als würde Berufung zum Beruf immer seltener werden. Das ist übrigens nicht nur im Industriebetrieb so, vielmehr vollzieht sich nach reinen Nützlichkeitsabwägungen in vielen Fällen bereits die Berufswahl, die also gar keine echte Berufswahl mehr ist.

Der Einzelne wird zum Träger der Funktion

Die Hintergründe für diese erschreckende, aber für unser Zeitalter wohl typische Erscheinung sollen hier nicht untersucht werden (darüber ist schon reichlich viel geschrieben worden). Hier geht es um konkrete Probleme, oder wenn man so will, um das eine große, alle in sich schließende Problem: wie der Einzelne der Allgemeinheit bzw. der Gemeinschaft dienen kann, ohne sich selbst zu schaden. Denn mit dem Einfügen, ja schon mit dem Eintritt in die Gemeinschaft einer Betriebsbelegschaft wird der Einzelne zum Träger einer Funktion, d. h. seine Arbeit wird, für sich betrachtet, Stückwerk und ist nur verständlich im Zusammenhang des Betriebsablaufs, den aber der Einzelne kaum zu übersehen vermag. Je enger die ausgeübte Funktion ist, desto enger wird notwendigerweise das Bewußtseinsfeld dessen, der sie ausübt. Mit anderen Worten:

Der Mensch wird im rationalisierten, technisierten Betrieb als Persönlichkeit nicht ausgefüllt, umgekehrt ausgedrückt: er kann seinen Platz nicht mit seiner vollen Persönlichkeit, mit allen seinen physischen und psychischen Möglichkeiten ausfüllen. Insofern findet mit der Vereinfachung, der Schematisierung, der Rationalisierung der Arbeit eine Reduktion der Persönlichkeit statt, eine Reduktion auf die oder jene Funktion, die dem Einzelnen übertragen ist.

Das bedeutet, daß von diesem Menschen weniger gefordert wird und er auch weniger von sich fordert, als er bei einer auch nur annäherungsweise Beanspruchung seiner Leistungsfähigkeit zu leisten imstande wäre. Denn es ist doch beileibe nicht so — um es in aller Deutlichkeit auszusprechen — daß alle Menschen, die in der Funktion des Hilfsarbeiters tätig sind, nun auch wirklich sozusagen als Hilfsarbeiter geboren wären und daß sie über das Niveau des Hilfsarbeiters a priori nicht hinausgelangen könnten. Aber sie werden durch die Form der modernen Arbeit in die Funktion des Hilfsarbeiters hineingezwungen, auch wenn sie die Funktion eines Facharbeiters innehaben könnten. Und gerade dieser Vorgang ist keineswegs abgeschlossen, sondern wird sich vielmehr in erhöhtem Maße fortsetzen.

Zwangsläufiges Geschehen

Soweit die Situation. Aber wenn sie auch mit noch so berechtigter Sorge erfüllen mag, so darf darüber zweierlei nicht übersehen werden.

Das erste: Die Situation ist als solche nicht zu ändern, sie ist zwangsläufig.

Das zweite: Diejenigen, die in ihr stehen, empfinden sie nicht in dieser beklemmenden Weise. Was heißt das?

Da die geschilderte Situation im Zuge der Entwicklung liegt und diese unausweichlich eine weitere Verschärfung herbeiführen wird, hilft es nicht, an ihr herumdeuteln zu wollen. Kurzum: Verbesserungsvorschläge haben sich nicht auf eine Änderung der Situation zu richten, sondern darauf, wie trotz dieser Situation dem Menschen geholfen werden, wie die menschliche Substanz davor bewahrt werden kann, verschüttet zu werden. Die Industrialisierung schreitet fort, ob uns das nun gefällt oder nicht. Was getan werden muß, ist, in ihr Lebensbedingungen zu schaffen, in denen der arbeitende Mensch sich dennoch wohlfühlen kann. Im Hinblick auf das obige Bild der Funktionseinkerbung heißt das, daß Vorsorge zu treffen ist, wie trotz der Reduktion der Funktionen der Mensch als Ganzer nicht verkümmert.

Der Arbeiter lehnt Fließbandarbeit nicht ab —

Das andere, das zu beachten ist, wenn Hilfe geleistet werden soll, dürfte noch wichtiger sein, weil sich hierin jene, die außerhalb der Industriearbeit stehen, wie überhaupt sehr viele Theoretiker in einem grundlegendem Irrtum befinden¹⁾: Der Arbeiter ist gar nicht so unglücklich, wie man uns gern glauben machen möchte, zumindest ist er es nicht dank der rationalisierten Arbeit, der Fließbandarbeit. Daß die Fließbandarbeit den Menschen psychisch verändern kann, daß sie eintönig ist, daß sie geringere geistige Anspannung verlangt, ist richtig. Aber es ist nicht richtig, daß sie der Arbeiter ablehnt, daß er sich dabei grundsätzlich nicht wohlfühlt, daß er sie gar als entwürdigend empfindet. Der Mensch, der am Fließband steht, ist also keineswegs schon deshalb zu bedauern, weil er am Fließband steht, mindestens ist er es nicht von seinem subjektiven Erlebnis her. Jeder Eingeweihte weiß, welche Schwierigkeiten es oft macht, einen Arbeiter von seinem Platz am Fließband wegzunehmen. Er hat sich dort eingelebt und wünscht im allgemeinen gar keine Veränderung.

Es wäre falsch, daraus den Schluß zu ziehen, daß er deshalb abgestumpft wäre, daß er also „nun nichts mehr dabei empfinde“. Das Gegenteil ist richtig. Die Arbeit ist ihm vertraut, er kennt seine Arbeitskollegen und hat sich mit diesen eingespielt, er betrachtet diesen bestimmten Arbeitsplatz als seinen eigenen, er hat davon auf seine Weise Besitz ergriffen — es ist also eine Fülle psychologischer Faktoren im Spiel, von seelischer Stumpfheit kann keine Rede sein.

Es kommt daher auch hier gar nicht darauf an, die Situation an sich zu ändern, sondern darauf, jene psychologischen Faktoren zu berücksichtigen, deren Fehlen erst die Fließbandarbeit wie jede andere Arbeit für den arbeitenden Menschen unerträglich macht.

1) Wie die Folgen der Industrialisierung auf alle Menschen überhaupt unabwendbar übergreifen, kann hier leider nicht geschildert werden. Das ließe auf nichts weniger als auf eine Analyse des modernen Menschen hinaus.

— aber er erwartet eine „menschliche“ Behandlung!

Um Mißverständnissen vorzubeugen, sei wiederholt, daß es sich um zwei völlig verschiedene Probleme handelt, die nur leider selten reinlich getrennt werden: Die Fließbandarbeit bringt Gefahren für den Menschen mit sich; man muß verhüten, daß der „Fließband-Mensch“ zum Menschentyp unserer Zeit wird. Das ist das eine. Aber der Arbeiter empfindet diese Gefahren nicht. Die Fließbandarbeit wird ihm — und das ist das andere — erst dann zur Last, wenn man ihn als „Fließband-Menschen“ behandelt, als Automaten, als Funktionsträger, auf dessen Seele keine Rücksicht genommen zu werden braucht.

Solche seelische Rücksichtnahme wird um so dringender, je weiter die „Entseelung“, also Mechanisierung der Arbeit fortschreitet. Mit dürren Worten: Der Arbeiter verlangt nicht die Änderung oder Aufhebung der Fließbandarbeit (die ihm ja auch viele Erleichterungen bringen kann), sondern er erwartet eine „menschliche“ Behandlung im weitesten Sinne des Wortes. Und gerade diese Behandlung scheint sich, wie die Wirklichkeit immer wieder lehrt, fortschreitend weniger von selbst zu verstehen. Daher ist es richtig und notwendig, wenn sich die Psychologie in immer noch zunehmendem Maße dieses wesentlichen Tätigkeitsfeldes annimmt²⁾.

„Menschlichkeit mit Hintergedanken“

Dabei wird unverändert die eine Schwierigkeit bleiben, daß letztlich im Industriebetrieb dem Menschen nicht allein um des Menschen willen geholfen wird, sondern wesentlich um der Produktion willen. Von Produktionsverbesserung und Produktionssteigerung lebt nun einmal der Betrieb, aller Idealismus kann über diesen Aspekt reiner Zweckmäßigkeit nicht hinwegtäuschen, und es ist nun eigentlich nur noch eine Frage besserer Einsicht, zu erkennen, daß der Produktion dann am besten gedient ist, wenn den menschlichen Belangen genügend Raum gewährt wird. Wenn man es etwas überspitzt ausdrücken will, darf man sagen, daß es eine Menschlichkeit mit Hintergedanken ist. Doch sollte man sich daran nicht stoßen. Schließlich ist es für das Resultat gleichgültig, woher der Anstoß dazu kommt, den Menschen in den Vordergrund der Bemühungen zu stellen.

Ist das erst einmal eingesehen und bejaht, genügt es, das Handeln an dem einen Kardinalsatz auszurichten, der zu allen Zeiten dort, wo Arbeit verrichtet wurde, gegolten hat: Arbeit, die freudig getan wird, wird besser getan; Arbeit, die widerwillig getan wird, wird schlechter getan. Arbeit ohne Arbeitsfreude ist ein leerer, seelenloser Mechanismus. Das ist eine Binsenwahrheit, und sie müßte nicht so oft wiederholt werden, wenn nicht von der Einsicht zur Tat ein so großer Schritt wäre, ein Schritt, der eben auch dort, wo man diesen Kardinalsatz längst eingesehen hat, noch lange nicht vollzogen ist.

²⁾ Was hinsichtlich der Abwendung jener zuerst erwähnten allgemein menschlichen, sozusagen zeitbedingten Gefahren getan werden sollte, muß hier unberührt bleiben. Siehe Anmerkung 1.

Alle Bemühungen, die Arbeitsfreude zu wecken

oder sie zu erhalten, laufen, wie man weiß, darauf hinaus, ein „gesundes, gutes Betriebsklima“ zu schaffen. Das heißt, der Arbeiter braucht eine Atmosphäre, in der er sich wohlfühlt. Damit sich diese Atmosphäre bilde, müssen verschiedene Faktoren beachtet werden.

Der Arbeitsraum muß ansprechend sein; bei der Gestaltung von modernen Industriebauten denkt man infolgedessen an große helle Hallen in freundlichen Farbtönen mit guter Durchlüftung.

Der Arbeitsplatz des Einzelnen muß so sein, daß er ihn gut übersehen, ihn leicht sauber halten und bequem in ihm hantieren kann.

Die Arbeitsbedingungen selbst müssen derart sein, daß sich der Arbeiter nicht überfordert fühlt, daß er nicht einseitig belastet wird, daß ein bestimmter Arbeitsrhythmus ihm Arbeitsschwung verleiht und die Monotonie der Arbeit in eine rhythmisch gegliederte Gleichförmigkeit übergeht, die leicht auszuhalten ist.

Die Arbeitszeit mit einer sinnvollen, vernünftigen Pausenregelung spielt eine wichtige Rolle. Und selbstverständlich hat eine

gerechte Entlohnung einen entscheidenden Einfluß. Nichts ist schlimmer, als wenn der Arbeiter sich in seinem Lohn benachteiligt fühlt und andere bevorzugt sind. Lohngerechtigkeit ist viel wichtiger noch als beliebige Lohnerhöhung. Die unablässigen Forderungen nach Lohnsteigerung, die zum Alltag des Industriebetriebes gehören, verlieren viel, wenn nicht alles von ihrer Bedrohlichkeit, wenn der Arbeiter sich auf keinerlei unterschiedliche Lohnbewertung berufen kann. Die Unzufriedenheit kommt nicht daher, daß der eine oder andere mehr verdient, sondern daher, daß er in den Augen der Mehrzahl ungerechtfertigterweise mehr verdient. Der Arbeiter ist zur Anerkennung höherer Leistung durchaus bereit, und daß sich das in besserer Entlohnung ausdrücken muß, ist ihm selbstverständlich. Auch auf die verschiedenen

sozialen Leistungen sei hingewiesen, mit denen viele Betriebe dem Arbeiter das Bewußtsein geben, menschlich betreut zu werden: Einrichtung von Bädern, Lesezimmern, Kantinen, Spielräumen, Pensionsanspruch bei längerer Betriebszugehörigkeit und was dergleichen Dinge mehr sind. Es ist keine Frage, daß diesen Dingen immer mehr Gewicht beizumessen ist. Aber es sind doch schon Dinge, die allmählich zur Selbstverständlichkeit werden.

Das Hauptproblem: Auswahl der Führungskräfte

Und dennoch! Wie wesentlich alle die aufgezählten Faktoren sind (sie mögen sich vielleicht noch um wenige ergänzen lassen) — sie treten an Bedeutung weit hinter einem Problem zurück, das gar nicht ernst genug genommen werden kann, von dessen Lösung im Grunde Wert und Wirkung aller anderen Maßnahmen abhängen: die Auswahl der Führungskräfte.

Jeder, der den Betriebsalltag kennt, weiß, daß in dem Verhältnis von Vorge-

setzen zu Untergebenen der meiste Zündstoff liegt, und weiß, daß alle anderen Bemühungen vergeblich sind, wenn dieses Verhältnis voller Reibungen steckt. Allgemein gesprochen: Der gesamte Arbeitsablauf hängt von der unmittelbaren menschlichen Begegnung ab. Die zwischenmenschlichen Beziehungen müssen als erste in Ordnung sein.

Das ist leicht gesagt. Aber hier ist nicht nur die meiste, sondern auch die schwierigste Arbeit zu leisten. Die Klagen, denen es nachzugehen gilt, sind dabei immer ganz ähnlicher Natur: Ein Meister ist als Antreiber verschrien, ein Vorarbeiter bedient sich im Zorn unfähiger Ausdrücke, ein Abteilungsleiter kränkt Arbeiter in ihrer Ehre, indem er sie nie grüßt, ein Gruppenführer ist unbeherrscht und schimpft den ganzen Tag, andere behandeln — nach dem Gefühl der Arbeiter — diese als Menschen zweiter Klasse, wieder andere glauben, von dem Arbeiter nur Arbeit verlangen zu können, ohne auf die oder jene Wünsche Rücksicht nehmen zu müssen, manche glauben, Vorschläge der Arbeiter gar nicht anhören zu müssen, weil sie es doch besser zu wissen meinen. Und den meisten mangelt es schließlich einfach daran, auf die individuellen Eigenheiten der ihnen unterstellten Arbeiter einzugehen, jeden in der richtigen Weise anzusprechen und — für jeden ein offenes Ohr zu haben.

Das ist also das Kernproblem! Die menschlichen Beziehungen geben den Ausschlag,

Beziehungen also, in denen der Arbeiter nicht nur als ein Funktionsträger, gar als Arbeitsmaschine oder Befehlsempfänger angesehen wird, sondern als Mensch mit Vorzügen, Neigungen, Eigenheiten, Schwächen. Wieviel beispielsweise liegt in der Klage eines Arbeiters, daß sein Abteilungsleiter im Verlauf vieler Jahre noch nicht ein Wort mit ihm gewechselt habe! Und wieviel Enttäuschung und Verbitterung etwa in dem Vorwurf eines Arbeiters, daß ihm seit Monaten ein anderer, seinen Kenntnissen entsprechender Arbeitsplatz zugesagt, aber noch immer vorenthalten sei! Wieviel Feindseligkeit gar drückt sich etwa in der Beschwerde aus, daß bei Sonderarbeiten immer wieder dieselben — „die dem Meister nicht sympathisch sind“ — herangezogen würden! Und wie vielsagend ist es, wenn ein Meister von seinen Arbeitern als „ein richtiger Schießhund“ bezeichnet wird!

Natürlich ist die Schuld für das zuweilen schlechte Arbeitsverhältnis nicht allein auf Seiten der Vorgesetzten zu suchen. Natürlich ist es oft schwierig genug, mit den Arbeitern fertig zu werden, natürlich können nicht alle Wünsche der Arbeiter erfüllt werden, natürlich gehen viele Komplikationen ausschließlich von Arbeitern aus, natürlich verfügen die Arbeiter über mindestens ebenso viele Unzulänglichkeiten, Schwächen, Fehler, natürlich gibt es Arbeiter, die dem Vorgesetzten bewußt das Leben schwer machen, natürlich sind manche Arbeiter freundlichen Erklärungen gegenüber völlig verschlossen, natürlich hat ein Vorgesetzter sich durchzusetzen und darf sich nicht in seinen Entscheidungen beeinflussen lassen, natürlich versuchen viele Arbeiter den Weg des geringsten Widerstandes zu gehen, Vorgesetzte gegeneinander auszuspielen und müssen energisch zur Arbeit angehalten werden...

Echtes Vorbild und sichere Menschenführung

Aber all das erklärt wohl manches, entschuldigt aber nichts. Es gehört nun einmal zum richtigen Vorgesetzten, daß er der Überlegene zu sein hat, und zwar hat er es nicht nur in arbeitstechnischer Hinsicht zu sein — das ist eine Selbstverständlichkeit, sondern auch in menschlicher Hinsicht. Anders kann er einfach keine Führungskraft sein. Und diese Forderung, echtes und gutes Vorbild und sicherer Menschenführer zu sein, gilt vom Gruppenführer an! Wohl verfährt man bei der Auswahl und Einstellung leitender Angestellter seit längerem schon sehr vorsichtig und zieht in vielen Betrieben die Psychologie zu Rate, sieht also nicht nur auf ihre Fähigkeiten hinsichtlich der Kenntnisse, sondern auch auf ihre menschlichen Qualitäten. Bei den Unterführern handelt man aber noch immer sehr, sehr summarisch.

Man muß sich heute zwar mit der Tatsache abfinden, daß viele Gruppenführer, Vorarbeiter, Meister ausschließlich auf Grund ihrer Leistungen ausgewählt wurden, auf ihre Fähigkeit, mit Menschen umzugehen, aber nicht geachtet wurde. Aber man muß das zu überwinden versuchen. Und so wird es zunächst unumgänglich sein, regelmäßige Aussprachen und Kurse im Betrieb durchzuführen, in denen den Unterführern das notwendige psychologische Rüstzeug für den Umgang mit ihren Untergebenen vermittelt wird. Nebenbei bemerkt, ist dabei sehr vorsichtig zu verfahren. Das Mißtrauen und der Widerstand gegen die Psychologie sind groß und viele, die erst einmal Vorgesetzte geworden sind, glauben, nun, keine Belehrung mehr nötig zu haben. Aber diese Schwierigkeiten dürfen nicht abschrecken. Sie tauchen schließlich überall dort auf, wo eine Umkehrung des Denkens verlangt wird. Und eine Umkehrung des Denkens, durch welche neben der Arbeit auch der Mensch zu sehen gelernt wird, ist unerlässlich.

Wie groß auch diese Schwierigkeiten sein mögen — auf jeden Fall ist hier sehr viel zu tun. Man braucht sich bloß vor Augen zu halten, daß der stärkste menschliche Einfluß auf die Arbeiter von den unteren Führungskräften ausgeht, sind diese doch mit jenen während der ganzen Arbeitszeit zusammen. Das bedingt natürlich auf der anderen Seite, daß die Arbeit gerade der unteren Führungskräfte besonders schwierig ist und an sie in menschlicher Hinsicht die größten Anforderungen gestellt werden müssen. Wer die Praxis kennt, weiß, wie oft hier noch gesündigt wird!

Menschenwürde auch in der Arbeitswelt!

Der Kern aller Schwierigkeiten im Umgang mit den Arbeitern dürfte in dem schon eingangs erwähnten Problem liegen: daß durch die immer weiter fortschreitende Rationalisierung der Arbeit, die Verfeinerung der Fließbandarbeit immer weniger an selbständiger Leistung vom Arbeiter verlangt wird, in zunehmendem Maße an die Stelle von Fachkräften Hilfsarbeiter und Angelernte treten können. Dadurch verliert die zu schaffende Arbeit an persönlichem Wert. Diese „Wertminderung“ auf arbeitstechnischer Seite darf aber keiner

Wertminderung auf der menschlichen Seite entsprechen. Der Arbeiter muß das Gefühl des Wertes seiner Arbeit behalten. Er muß von der Bedeutung und Wichtigkeit seiner Leistung durchdrungen bleiben. Er muß spüren, daß auch er wesentlich ist. Ein Arbeiter, der das Empfinden hat, stets und sofort auswechselbar zu sein, kann nicht Wurzel schlagen. Erst dort, wo die menschlichen Bindungen als unwichtig, ja schon nur als nebensächlich betrachtet werden, wird der Mensch in seiner Würde verletzt.

Ernst Jünger hat einmal gesagt: „Er hatte die Achtung vor sich selbst verloren, und damit fängt alles Unheil unter den Menschen an“. Dieser Satz geht weiter als in unserem Zusammenhang gemeint ist, gewiß. Und doch trifft er das Entscheidende. Der Mensch, dessen spezifisch menschliche Substanz von der technisierten, rationalisierten, automatisierten (wie das neue Schlagwort lautet) Industriearbeit aufgesogen zu werden droht, bedarf in desto stärkerem Maße des inneren Haltes. Diesen Halt kann er nur in der Anerkennung finden, die ihm als Mensch mit seinen Wünschen, Strebungen und Bedürfnissen zuteil wird. Wer weiß, welchen Einfluß die Arbeitswelt auf das gesamte Leben des Menschen hat — und die Arbeitswelt ist doch ein Teil davon —, wer erkannt hat, daß es notwendig ist, auch diese Arbeitswelt für den einzelnen sinnerfüllt zu erhalten, damit er die Arbeit nicht nur als ein notwendiges Übel, sondern als einen wichtigen, nicht aufgebbaren Bestandteil seines Lebens betrachtet, wer weiß, daß Arbeit nur dort wirklich gut geleistet wird, wo sie der Mensch in seiner Würde als Mensch, nicht nur als Automatismus ausübt, der wird auch bemüht sein, an seinem Platz die menschlichen Bezüge zu verbessern und zu vertiefen. Hier liegt eine Aufgabe, die am einzelnen zu leisten ist — zum Wohle der Allgemeinheit.

Günther Böhme, Kritische Aspekte zu einer Synthese beruflicher und politischer Bildung, Hessische Blätter für Volksbildung, 1975, Heft 3, S. 208-2014, Frankfurt am Main

Kritische Aspekte zu einer Synthese beruflicher und politischer Bildung

Günther Böhme

Die folgenden Überlegungen sind kein Erfahrungsbericht, können sich auch nur auf den begrenzten Erfahrungsraum einer Volkshochschule stützen, wohl aber wollen sie bildungstheoretische Reflexionen sein, denen der Zusammenhang von Theorie und Praxis, der alle Pädagogik konstituiert, durchaus bewußt ist. Die Frage kann dabei nicht lauten, ob eine Synthese beruflicher und politischer Bildung möglich ist; denn das ist sie zweifellos. Beispiele liegen vor. Die Frage lautet, wie ein solche Synthese, will man sie zum Prinzip pädagogischer Arbeit — wenn auch nur zu einem neben anderen — erheben, zu rechtfertigen ist und welches Bedenken geltend zu machen, was zu bedenken zu geben ist.

Das Problem liegt vor allem anderen im Begriff der Bildung selbst. Mit ihm wird die Intention aller Bildung angezeigt. Danach ist zuerst zu fragen. Er muß sich auch, wie der Name schon sagt, in der beruflichen wie in der politischen Bildung wiederfinden lassen. Es kann, wie aufgefähert das auch dann immer erscheinen mag, nur die eine Bildung des Menschen geben. Sie trägt viele Namen. Immer aber geht es darum, den Menschen zu befähigen, für sich selbst einzustehen, von Fremdbestimmungen sich so weit zu lösen, daß er sein Leben selbst führen kann. Auch Erwachsenenbildung steht unter dieser Forderung. Der gemeinsame Grund, das Verbindende allen Bildungsgeschehens muß um so eher zum Vorschein kommen, wenn eine Synthese gesucht wird, die als solche schon ohne den Rückbezug auf den gemeinsamen Grund der Bildung nicht wohl möglich ist.

Es läßt sich aber auch umgekehrt und damit in einer viel weiter gespannten Allgemeinheit sagen: jede Bildung ist notwendigerweise Synthese. Sie ist die Synthese vieler Faktoren, die an der Bildung des Menschen beteiligt sind, und sie ist die Synthese der vielen Phänomene, die schließlich zu dem „gebildeten“ Menschen — und jeder Mensch ist in diesem allgemeinen Sinne „gebildet“ — sich zusammenschließen. Damit muß dann freilich auch sogleich nachdenklich stimmen, ob eine Synthese beruflicher und politischer Bildung von anderen Elementen der Bildung absehen und sich abheben darf, ob eine solche herausgehobene und abgegrenzte Synthese das Stigma der Einseitigkeit von vornherein an sich

trägt, ob eine solche Synthese nicht erst das Werk derer sein kann, um deren Bildung jeweils es geht. Das ist um so eher zu bedenken, als die somit gesuchte Synthese nicht beiden Teilen gleichermaßen zu gelten scheint, sondern die politische Bildung eindeutig den Vorrang behauptet. Wird nicht berufliche Bildung nur insoweit zum Problem, als sie der politischen Dimension ermangelt? *Geht es nicht, pointiert gesprochen, um eine politische Bildung, die sich der beruflichen Bildung bedienen soll?* Und wenn dem so ist — zu welchem Ende? Geht es nicht schlichtweg um die Politisierung der beruflichen Bildung, damit um die Politisierung des beruflichen Lebens überhaupt, die sich erst noch auszuweisen hätte?

Dann aber erhebt sich das andere Bedenken, ob damit noch der beruflichen Bildung und so auch den Berufstätigen gedient ist. Daß die berufliche Bildung aus jenem beschränkten Verständnis, welches berufliche Bildung mit bloßer funktionaler Ausbildung identifizierte und insoweit dem Anspruch der Bildung keinesfalls genügen konnte, zu lösen ist, das ist nachgerade ein Allgemeinplatz geworden, seit berufliche Bildung und allgemeine Bildung in ihrer notwendigen Verknüpfung gesehen und Anstrengungen zur Überwindung beruflicher Funktionalisierung, wie unvollkommen auch immer, unternommen werden. Damit sind Ansätze einer tiefer wurzelnden Synthese gemacht, die den Hintergrund für neuere Versuche abgeben. Gerade angesichts dessen kommt ein neues Bedenken in den Blick: *ob denn nun den Platz der allgemeinen Bildung eine erst noch zu definierende politische Bildung einnehmen soll*, damit eine Reduktion von Bildung vornehmend, die zumindest im Ansatz gerade überwunden schien. Zweifel müssen laut werden.

Doch sinkt das natürlich zu sekundärer Bedeutung herab, wenn es darum geht, die berufliche Bildung ausdrücklich zum Vehikel der politischen Bildung zu machen. Dabei würde sich dann herausstellen, daß es gar nicht so sehr um eine berufliche Bildung im strengen Sinne des Wortes geht, jene, die berufsspezifische Faktoren, Fähigkeiten, Fertigkeiten mit ihrer Einbettung in den allgemeinen Bildungsprozeß im Sinne hat, sondern um eine Bildung für das Berufsleben überhaupt, für das Leben im Betrieb, am Arbeitsplatz, mit allen gesellschafts-politischen Prämissen. So gesehen enthüllte sich eine Synthese beruflicher und politischer Bildung im Grunde als nichts anderes als das, was schon seit langem unter dem Namen der politischen Ökonomie bekannt — und im übrigen auch schon von ihrer Herkunft her umstritten ist.

Nun kann sich eine solche Favorisierung politischer Bildung, zunächst einmal gänzlich ungeachtet ihres weitverbreiteten marxistischen Gepräges, auf jene breite Strömung in der gegenwärtigen Pädagogik berufen, die geradezu zu einer Identifizierung von Politik und Bildungsgeschehen drängt und jegliche Pädagogik als politische Pädagogik versteht. Politik ist dabei nicht nur eine Dimension neben anderen, zu denen sich Pädagogik und mit ihr alle Bildungsarbeit ins Verhältnis zu setzen hat, sondern wird zum pädagogischen Spezifikum schlechthin. Dann muß es, wie fragwürdig das auch per se schon ist, konsequenterweise auch zu einer Definition wie der des Synthese-Papiers des Pädagogischen Ausschusses des HVV kommen, wonach Bildung „immer der Befreiung des Menschen aus Abhängigkeit und Unkenntnis dienen“ soll. Gewiß, aus Unkenntnis soll sie allemal befreien, darüber ist kein Wort zu verlieren. Doch ist die Rede von der

Befreiung aus Abhängigkeiten, das wenigste zu sagen, mißverständlich. Denn Bildung führt nicht nur zur Befreiung aus Abhängigkeiten, wie sehr ihr gerade die Freiheit des Geistes angelegen sein muß; sondern sie führt zur Einsicht in Abhängigkeiten, die sich in ihrer Vielfalt qualitativ gewiß unterscheiden, deren der Mensch in toto jedoch nie ledig werden kann. Als *animal sociale* ist der Mensch geradezu das durch Abhängigkeiten definierte Wesen. *Die Illusion darf nicht genährt werden, als wenn der Mensch nicht durch die Befreiung von Abhängigkeiten zu neuen Setzungen von Abhängigkeiten gelangte.* Der Mensch kann die Bedingungen seiner Existenz nicht aufheben, wenn er als Mensch sich nicht aufheben will. Diese liegen darin, daß die Menschen aufeinander in ihren verschiedenen Verrichtungen angewiesen sind.

Hinter dieser Argumentation steht die *Differenz zwischen den heute wiederbelebten Bildungszielen von Mündigkeit und Emanzipation* als Inbegriff von Bildung und Erziehung, die sich keineswegs, wie häufig unterstellt wird, zur Deckung bringen lassen — womit die Eingangsfrage nach dem gemeinsamen Bildungsbegriff wieder aufgenommen wird. Beide Begriffe entstammen der Aufklärung, als deren Erbe wir uns heute wieder verstehen mit allen Hoffnungen, die darauf gründen, und allen Spannungen, die daraus hervorgehen. Die Hoffnungen manifestieren sich in dem hohen Rang, der dem Pädagogischen im allgemeinen Bewußtsein zugemessen wird. Die Spannungen sind, bildungstheoretisch, angezeigt in den beiden hier zur Diskussion stehenden Begriffen, die, soweit alle bisherige Praxis erkennen läßt, sich nicht harmonistisch zum Ausgleich bringen lassen. Der Gegensatz läßt sich wie folgt beschreiben. Wer emanzipatorische Pädagogik will, entscheidet sich für politische Pädagogik, für den Primat der Politik vor der Pädagogik — und muß dann freilich auch sagen können, für welches politische Ziel er emanzipatorische Pädagogik einsetzen will, und zugleich, wogegen Emanzipation sich wenden soll. Wer Pädagogik als Pädagogik zur Mündigkeit will, entscheidet sich für eine personale Freiheitspädagogik, für den Primat der Pädagogik vor der Politik — und wird dann freilich auch politische Bildung auf den Begriff bringen müssen. Aber dieser wiederum wird entwickelt werden aus dem Begriff des Politischen selbst, der nicht Parteilichkeit vorwegnimmt. Denn diese wird Sache dessen, der politisch gebildet ist, und entspringt einer Entscheidung, die erst der Mündige zu fällen vermag. Dieser wird sie zwar wohl nie für sich allein, aber immer für sich selbst fällen müssen.

Mit diesen Überlegungen ist hinlänglich angedeutet, was als Fundamentalsatz hinter allen bildungstheoretischen Überlegungen stehen sollte: daß der Pädagoge auf den, um den er sich sorgt, primär als Pädagoge blicken muß — gerade um ihm ein selbständiges politisches Handeln (neben allem anderen) zu ermöglichen. Die Aufgabe ist, dem Menschen Mittel an die Hand zu geben, zu sich selbst zu kommen und gleichermaßen zu dem Platz, den er ausfüllen und auf dem er sich behaupten kann. *Pädagogisches Handeln führt den Weg von der Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung; politisches Handeln soll erst daraus entspringen.* Die Begriffe Mündigkeit und Emanzipation sind gründlich zu bedenken.

Beide sind juristischen Ursprungs, haben, wie angezeigt, die gleiche historische Wurzel. Aber während der eine, indem er personaler Bildung als Ziel vorgesetzt wird, sich zum pädagogischen Begriff weitet, entfaltet sich der andere, indem er begrenzte Ziele von je zu umreißenden Befreiungsbewegungen anzeigt, zum politischen. Gefahr ist dort, wo die Grenzen nicht mehr gesehen werden; Emanzi-

pation absolut gesetzt wird. Zwar geht die Rede von der Mündigkeit des Menschen in jede Diskussion über Emanzipation ein. Während aber das eine den Menschen überhaupt in seiner Bildungsbedürftigkeit und Bildungsfähigkeit meint, richtet das andere sich immer auf Gruppen, für die Emanzipation im politischen Akt gewonnen werden soll. Unzweifelhaft dagegen ist, daß Mündigkeit vor allem anderen kein Problem einer so oder so verstandenen Gesellschaft, einer Klasse, einer Schicht oder eines Standes ist. Mündigkeit ist vielmehr die Forderung, die mit dem Menschen selbst gesetzt ist, ist, um es zu wiederholen, nicht politisches, sondern pädagogisches Postulat. Der juristische Begriff von Mündigkeit ist formal, abstrahiert vom Individuum. Pädagogisch aber ist die Forderung nach Mündigkeit zu projizieren auf die Komplikationen und Implikationen des individuellen Reifens auf kulturellem und gesellschaftlichem Hintergrund, und darüber reden, heißt nun gerade nicht, wie zuweilen unterstellt wird, ein nur bürgerliches und insofern unverbindliches Mündigkeitspostulat zu deklamieren, weil es eben vom Menschen als Menschen ausgeht und diesen grundsätzlich sieht als das Wesen, das zu sich selbst finden, für sich selbst einstehen muß. Und dann gerade kann es allerdings nicht nur leeres Versprechen sein, Vorwand für die allemal bequeme Unmündigkeitserklärung der zu Beherrschenden. Diesem Verdacht setzen sich gerade die aus, die ausschließlich von Emanzipation reden und prinzipiell die Unmündigkeit derer unterstellen, die zu emanzipieren sind. Der pädagogische Impetus, der sich von der Aufklärung herleitet, drängt aber dazu, Menschen zu mündigen heranzubilden, und indem er auf jeden zielt und sich keinem versagen kann, gilt die Sorge auch jedem. Eine Auswahl, die Ausschluß wäre, kann nicht getroffen werden. So wenig es eine kollektive Mündigkeit gibt, wie es auch keine kollektive Vernunft geben kann, so wenig kann Mündigkeit als individuelle nur auf wenige Individuen beschränkt sein. Aber indem sie nicht an ein wie immer geartetes Kollektiv gebunden, keinem Kollektiv verpflichtet ist — denn das Kollektiv, wenn es schon Mündigkeit nicht verhindert, gibt bestenfalls die Illusion der Mündigkeit — hat auch der einzelne dafür einzustehen, um seine Mündigkeit besorgt zu sein.

Dazu muß er befähigt werden. Gerade das ist von Erziehung, die Bildung und nicht nur Ausbildung oder aber in aller Ausbildung auch Bildung intendiert, zu fordern. Wenn es um Erwachsene geht, ist die Forderung um so dringender. *Bildung muß sorgen, daß sie sich in der Individualität der Totalität verbindet und nicht der Kollektivität.* Nur so wird Mündigkeit, wie sie aus der Aufklärung überliefert ist, zum Bestimmungsgrund der Humanität. Der Bildungsbegriff ist unteilbar. Es kann aus dieser Perspektive nicht darum gehen, die Rechte der einen Klasse gegen die einer anderen auszutauschen und eine Klassenerziehung zu verlangen, die die Trennung perpetuiert. Wer Menschenbildung will, kann nicht die Bildung nur einzelner wollen. Um es mit den Worten des lebensweisen Fontane zu sagen: „Mit ihrer Brüderlichkeit wird es nicht viel werden und mit der Freiheit auch nicht; aber mit dem, was sie dazwischengestellt haben, hat es was auf sich. Denn was heißt es am Ende anders als: Mensch ist Mensch.“ Da ist Bindung einerseits und Differenz andererseits, Unterscheidung und Gemeinsamkeit.

Demgegenüber drängt der Emanzipationsbegriff immer zu parteiischer Interpretation. Das Personale der Idee der Freiheit wird eliminiert, das Kollektiv wird zum emanzipatorischen Subjekt, das dem Irrtum ausgeliefert ist, Emanzipation

könne, erst zum Ideal erhoben, alle Bindungen sprengen. Emanzipation als Synonym für Ungebundenheit ist ein Trugschluß. *Ungelöst muß das Dilemma bleiben, in das total gesetzte Emanzipation sich bringt*, nämlich gleichzeitig die Utopie als Endziel heraufzubeschwören und ihr Valet sagen zu müssen; ihre Konkretion ist ins Unendliche verschoben. Der emanzipierte Mensch als solcher wird zur Utopie erhoben, derjenige, der in den absoluten Stand der Freiheit gesetzt ist, der aller Herrschaft ledig geworden ist, Herrschaft von Menschen über Menschen hinter sich gelassen hat. Doch führt eine so verstandene Emanzipation nicht den Menschen auf sich selbst zurück oder besser: zu sich selbst, führt nicht menschliche Verhältnisse herbei. Emanzipation, die konkret werden soll, kann dieses nur im partiellen Fall, und es ist denen, die von ihr überzeugt werden sollen, zu sagen, zu welchen neuen Bindungen sie führt. Der total gesetzte emanzipierte Mensch als utopische Gestalt teilt das Schicksal der Utopie, nämlich seiner Konkretion vergeblich zu harren. Noch einmal, der Mensch ist ohne Bindungen und Abhängigkeiten nicht denkbar, ja gar nicht lebensfähig. Das braucht im einzelnen hier nicht beschrieben zu werden. Die menschlichen Verhältnisse sind solche der Bindungen, sei es in Gestalt von Zuordnungsverhältnissen, sei es in Gestalt von Verpflichtungen, zu denen der einzelne sich versteht. Gerade wer — um an das Zitat aus dem Synthese-Papier zu erinnern — aus Unkenntnis befreit ist, weiß das.

Kommt hinzu, daß Emanzipation immer schon Emanzipierte voraussetzt, die ihrerseits bestimmen, wovon zu emanzipieren ist, und die insofern immer dem Verdacht ausgesetzt sind, mit dem Interesse an Emanzipation das Interesse an Unmündigkeit zu verbinden, damit Emanzipation als permanente Forderung sich am Leben erhält. Wer Emanzipation zum Ziel erhebt, muß zunächst davon überzeugen können, daß er Emanzipation nicht nur soweit will, als es sich mit seinem eigenen Begriff von Emanzipation verträgt. Denn — um ein altes Wort zu gebrauchen — der Mensch, der davon lebt, daß er für andere sorgt, sorgt sich gemeinhin nur so um sie, daß er davon leben kann. Vielleicht hat in diesem Betracht das Wort von der Emanzipation mit der implizierten Umsetzung von Pädagogik in Politik, die letztlich deren Preisgabe bedeutet, allein darin seinen guten Sinn: Emanzipation von jenen Dogmatikern, die als Erkenntnis ausgeben, was nur Glaubensbekenntnis ist. *Der solcherart emanzipierte Mensch ist, um es paradox zu sagen, jener, der sich auch gegen seine Emanzipation wehren kann, wehren können muß.*

Damit aber ist das andere, das pädagogische Ziel wieder vor das Auge gekommen, das mit dem Begriff der Mündigkeit bezeichnet ist und jene Idee der Freiheit in sich aufnimmt, die an die Unwiderholbarkeit der menschlichen Person gemahnt und Mündigkeit nicht als emanzipatorischen Effekt unter dem Aspekt gesellschaftlicher Veränderung, wie ihn Gesellschaftsveränderer verstehen, begreift, sondern als Inbegriff des gebildeten Menschen, der für sich selbst eintreten und damit auch der „Umkonditionierung im Programm von Emanzipation“ (Bath) widerstehen kann. Pädagogik ist dann nicht nur die Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln, und das Interesse an Emanzipation vermag dann nicht das Interesse an Freiheit zu verhindern. Die Leugnung von Herrschaft als unabdingbar mit gesellschaftlicher Ordnung wird desavouiert, Bildung nicht auf politisches Handeln eingeschränkt. Und nur so wird Bildung nicht um ihre Freiheit gebracht, die die Freiheit der zu Bildenden ist, die Freiheit derer, die ihre Bildung wollen.

Und solche Freiheit ist, klassischem Verständnis zufolge, Freiheit im verstandenen Gesetz.

Damit ist auch politische Bildung der prinzipiellen Idee der Freiheit unterworfen, hat sich zu orientieren am mündigen Subjekt, dem Bildung freie Entscheidung ermöglichen soll, eine Entscheidung, in die grundsätzlich, wie nun mit Deutlichkeit hinzugesetzt werden kann, auch die Bejahung des Bestehenden im politischen Bereich mit eingeschlossen werden muß. Ist denn nicht zumindest wahrscheinlich, daß die oft beschworenen „Widersprüche des Systems“ zum guten Teil weniger solche des Systems als vielmehr solche des Menschen in seiner Widersprüchlichkeit sind? Die Pointe einer Synthese beruflicher und politischer Bildung besteht ja nicht darin, daß berufliche Bildung immer auch politische, insbesondere sozialpolitische Implikationen hat. Das ist seit langem in Veranstaltungen zur beruflichen Bildung eingegangen, die immer mehr sind als Einübungsmuster für Techniken und Fertigkeiten und das gesellschaftliche Umfeld nicht außer acht lassen, in welchem berufliche Tätigkeit erst sinnvoll wird, mit Sinn erfüllt werden kann. Die Pointe einer Synthese beruflicher und politischer Bildung besteht vielmehr darin, daß, besonders unter den Auspizien von absolut gesetzten Konfliktmodellen, berufliche Bildung zum Vehikel von politischen Veränderungen gemacht werden kann, die durch politische Bildung vorgegeben werden, daß die politische Absicht dem pädagogischen Auftrag den Rang abläuft. Nicht zu reden davon, daß die damit unmittelbar verbundene These von den Lohnabhängigen, denen als dem überwiegenden Teil der Bevölkerung Erwachsenenbildung zu dienen habe, zur Voraussetzung eine Gleichheit der Interessenlage macht, die nicht gegeben ist, schlimmstenfalls dann gar dekretiert wird. Es ist unschwer zu sehen, daß dann, wenn der überwiegende Teil der Bevölkerung zu einer Gruppe zusammengefaßt wird, völlig Heterogenes auf einen Nenner gebracht werden soll und von gemeinsamen Interessen schlechterdings nicht gesprochen werden kann. Nicht einmal von einer Gemeinsamkeit im Interesse an Befreiung von Abhängigkeit kann gesprochen werden: Einerseits sind die Abhängigkeiten ganz unterschiedlicher Art, andererseits werden Abhängigkeiten unterschiedlicher Art auch durchaus akzeptiert, schließlich sind ebenso unterschiedlicher Art die neuen Abhängigkeiten, zu denen sich auch die „Emanzipierten“ verstehen müssen, solange der Traum von der allgemeinen menschlichen Emanzipation, die die Befreiung aller von allen wäre, nicht Wirklichkeit geworden ist. Das aber wird erst am Ende aller Tage sein.

Bis dahin wird Bildung weiter auf Verständigung des Menschen im Sinne der Humanität drängen, wird an der Veränderung seiner Bedingungen und gesellschaftlicher Verhältnisse mitwirken — was sie im übrigen zu allen Zeiten tat und nicht erst eine Entdeckung unserer Tage ist. Sie wird, gerade wenn sie Freiheit und Mündigkeit ernst nimmt, denen gegenüber zur Vorsicht mahnen, die den Schlüssel zum Glück in der Hand zu haben vorgeben. Sie wird mißtrauisch sein gegenüber einer omnipotenten Politisierung, die den Menschen usurpiert, und die Bildungsinstitutionen zum Instrument parteilicher Politik macht, wird politische Bildung als Reflexion des Politischen verstehen. Insbesondere wird sie jenen gegenüber ihren Anspruch behaupten, die sich zur Rechtfertigung ihrer Intentionen explizit oder implizit auf den von Marx in der Schrift über Feuerbach formulierten Gedanken berufen: „Die revolutionierende Klasse tritt von vorn herein, schon weil sie einer Klasse gegenübersteht, nicht als Klasse, sondern als Vertreterin der ganzen Gesellschaft auf, sie erscheint als die ganze Masse der

Gesellschaft gegenüber der einzigen herrschenden Klasse.“ Wer den mündigen Menschen will, kann nicht zugleich ihm aufnötigen, wer für ihn stellvertretend politisch zu handeln hat. Und wer sich zur revolutionären Klasse erklärt, hat damit noch nicht einen sich auf Vernunft berufen könnenden Vertretungsanspruch. Wird so nicht politische Bildung, um in vertrauter Terminologie zu bleiben, zur politischen Ausbildung, gewinnt also gerade jenen Charakter, der der beruflichen Bildung in langem Prozeß genommen wurde? Würde so berufliche Bildung nicht gerade von dem bedroht, was sie doch gerade hinter sich gelassen hat?

So wird politische Bildung, wenn sie nach einer Synthese mit der beruflichen sucht und berufliches Tun glaubt mit politischem Handeln verbinden zu müssen, die Mitte halten müssen zwischen einer nur formalen Bildung, die unter dem Aspekt der Forderung nach demokratischer Beteiligung unbefriedigt ließ, und einer materiellen Bildung, die Einsichten in die Bedingungen konkreter Situationen vermittelt, um politisches Handeln zu ermöglichen, ohne es zu indoktrinieren, aber auch, um diesen Bedingungen sich einfügen zu können. Dabei wird die Grenze immer neu zu bedenken sein, die, bei allen fließenden Übergängen, zwischen jenen politischen Implikationen, die aller beruflichen Bildung inhärent sind, und jenen politischen Prozessen, die jenseits derselben sich vollziehen, verläuft, also auch von einer Synthese, die nicht manipulieren will, gar nicht erreicht werden kann.

Die Möglichkeit bleibt damit schließlich als eine wesentliche offengehalten, daß der einzelne Bildungsberühmte seine berufliche wie seine politische Bildung auch außerhalb einer Synthese beider suchen kann. Diese ist nicht unabdingbar — es sei denn für diejenigen, die alles nur aus politischer Perspektive sehen können. Es nicht einzusehen, warum berufliche Bildung sich nicht auch etwa einer wissenschaftsbezogenen oder einer musisch-kreativen Bildung verbinden sollte. Und für eine politische Bildung, die nicht das Schild einer emanzipatorischen Erziehung vorhält, gilt das Gleiche. Und schließlich ist nicht einzusehen, warum nicht in reinlicher Scheidung beider, wie sie der Erfahrung vieler und dem Lebenswillen nicht weniger entspricht, Erfüllung im einen oder im anderen gesucht wird. *Eines ist die berufliche Sphäre, ein anderes die politische Sphäre. Sie haben ihren gemeinsamen Bezugspunkt im planenden, denkenden und handelnden Subjekt, das darüber zu entscheiden fähig werden muß, wie es sich selbst versteht. Es zeigt sich gerade, indem es Berufliches und Politisches zu scheiden vermag, daß es über die dem kritischen Bewußtsein unentbehrliche Gabe der Unterscheidung verfügt. Das schließt ein, daß es dann an ihm liegt, aus der hier vertretenen politischen Reflexion heraus selbst Konsequenzen für politisches Handeln zu ziehen. Das schließt nicht minder ein, daß der Mensch sich auch als unpolitischer verstehen können muß. Der Mensch kommt, wie unzweifelhaft ist, nicht notwendigerweise im politischen Raum zu sich. Die Omnipotenz des Politischen macht sich allemal verächtlich; zuletzt absorbiert sie den einzelnen.*

Günther Böhme: Gedichte zur Bildung

Bildung immer wieder

*Also ehrlich – geht nicht, unter Brüdern,
Oder Schwestern, mächtig auf den Geist,
Was tatsächlich Lifelong Learning heißt?
Geht das wirklich nicht mit ein paar Readern?*

*Anders kriegst du doch kaum noch die Kurven,
Wenn sich keiner mehr mit Büchern schleppt.
Tut's da nicht ein Flyer, aufgepeppt,
Und im Internet geschäftig surfen –*

*Oder sagt man: sörfen?? Muss man's, wenn die
Bildung wieder zur Debatte steht?
Wozu lernen, wenn's doch leichter geht
Weil TV gibt's auch und Chips am Handy?*

*Sagt der Bildung: Tschüss, Hallo und Grüsse –
Oder gibt's vielleicht dazu was News?
Steht mit ihr noch wer auf gutem Fuß?
Wenn man hinhört, kriegt man kalte Füße.*

*Denn die Sprache geht den Bach hinunter
Und treibt alte Hasen in die Flucht.
Längst kämpft Bildung mit der Magersucht
Und hält sich nur noch mit Fast-Food munter.*

*Hallo reicht doch statt ein: Guten Morgen,
Tschüss verzichtet gleich auf Wiedersehn.
Und mit Power durch die Welt zu gehen,
Heißt, sich nicht um Underdogs zu sorgen.*

*Und dann siehst du, dass das stimmt: Die Sprache,
Die gepflegte, macht sich aus dem Staub.*

*On the top ist Peircing. Mit Verlaub,
Mit der Bildung ist das so'ne Sache.*

*Oder klagt so nur ein Mensch von gestern,
Der davon doch selbst 'ne Menge braucht:
Bildung pur, und auch noch eingetaucht
In Humor, um über sich zu lästern.*

*Denn mag man von Bildung auch entfernt sein,
Weiß man doch: der Spott steht dem nur an,
Der sich selbst zum Besten haben kann.
Aber das will erst einmal gelernt sein.*

*Jedenfalls, macht dir der Kopf Beschwerden,
Steht dir besser Bildung zu Gesicht.
Up-to-date wirst du dabei noch nicht,
Aber kannst's durch Qualifying werden.*

*Dazu bist du an die Hand zu nehmen,
Beispielsweise an des Lehrers Hand,
Hat er Bildung und auch noch Verstand,
Kann er sich den Mühen anbequemen,*

*Die der Geist beim geistigen Scharmützel,
Mit sich selbst und mit dem Denken hat.
Da wird doch der Bildungshunger satt
Wie der Magen durch ein zartes Schnitzel.*

*Früher, wenn auf Bildung man versessen,
Aß man, wie man sagte, Hirsebrei.
Doch der Name, der ist einerlei,
Wirst du nur die Bildung nicht vergessen.*

*Worauf alle Sonntagsreden zielen,
Ist: Der Mensch geht ohne Bildung ein.
Und da kann's auch Life-Long-Learning sein.
Jedenfalls wirst du dich happy fühlen.*

Internet und Bildung

*Da haben wir das Internet
Und werden's nicht mehr los.
Auch wer es lieber gar nicht hätt',
Fragt doch: Was ist das bloß?*

*Da fliegt das Wissen durch die Welt,
Dass man nur staunen kann.
Auch wer von Technik nicht viel hält,
Hält doch den Atem an.*

*Denn wenn's der Mensch auch nicht durchschaut –
Und wer durchschaut das schon –,
Ahnt er, wie nett das Net erbaut,
Und das mit Perfektion.*

*Da kommt man mal mit Links herein
Und, wenn man will, mit rechts.
Und bringt es einem sonst nichts ein,
Sagt man sich doch: das brächt's –*

*Wie man hier an das Surfen glaubt,
Und das ganz ohne Meer
Und ohne Segel! Überhaupt
Bestaunt man den Verkehr,*

*Durch den sich alle Welt vermailt –
Vermählen ist doch out –,
Verkehr, der Online viel erzählt
Und doch sich nirgends staut.*

*Und auf der Website findet sich
Die Homepage lang und breit
Samt Bildnis quasi öffentlich –
Das stärkt die Eitelkeit.*

*Und die wird dem noch mehr gestärkt,
Der auf der Plattform lebt
(Lern-Plattform) und dabei bemerkt,
Wie das die Bildung hebt,*

*Vorausgesetzt, man wirft die Chats
Mit ihr in einen Topf..
Gesünder ist's, man hängt am Netz
Als immer nur am Tropf.*

*Man sieht: die Welt ist google-rund
Und Wikis gibt es auch.
Und macht man web-sites einen Fund,
Steht man nicht auf dem Schlauch.*

*Drum fängt der Mensch mit Witz und Sets
Das Netzeknüpfen an.
Und schließlich sitzt er selbst im Netz
Mit Blogs für jedermann.*

*Da weiß er: Ohne Internet
Wär' doch die Welt nichts wert.
Denn wenn man's nicht erfunden hätt',
Wär'n wir nicht so gelebt...*

Bildung oder was so heißt

*Bildung kommt in Mode, sieh mal an –
Ist sie doch fast außer sich gekommen,
Als sie ihre Auszeit sich genommen,
Wie man an der Sprache sehen kann,*

*Und mit ohne Sprache geht's doch nicht,
Dabei will sich Bildung selbst bei Sachen
Samt der Sprache aus dem Staube machen,
Wo man eigentlich noch vornehm spricht.*

*Nur nicht dort, dass man nicht missversteht,
Wo man's immer mit der Bildung hatte.
Da stand Sprache niemals zur Debatte,
Und das Denken war nicht obsolet.*

*Aber dreht er seinen Kasten an
Oder blättert lasch in den Journalen,
Leidet auch der schlichte Sprachfreund Qualen...
Doch ist er nicht selber schuld daran?*

*Könnte er denn nicht nach all dem Stress,
Statt sanft vor der Glotze einzunicken,
Dorthin geh'n, wo sie die Schulband drücken,
Schlicht und einfach in die VHS?*

*Dafür ist's zum Glück doch nie zu spät.
Außerdem wird über Schnee von Gestern
Immer nur der Einfallslose lästern
Und nicht der, der eben dorthin geht,*

*Wo er seinem Kopfe Beine macht,
Um sich für die neue Zeit zu rüsten. –*

*Die so tun, als ob sie alles wüssten,
Bleiben auf der Strecke über Nacht.*

*Oder auch zuweilen über Tag,
Bleibt der Mensch ein Tröpfchen unter Tröpfen,
Kann kein Hohlkopf aus dem Vollen schöpfen,
Und das will doch, wer bestehen mag.*

*Deshalb muss er, bis er selig stirbt,
Sich mit Geist dem Zeitgeist anbequemen!
So lässt sich die Politik vernehmen,
Die fürs Lernen bis zum Tode wirbt.*

*Und da hat sie ausnahmsweise recht.
Denn mit ohne Lernen wird's nichts werden,
Will der Mensch beizeiten sich auf Erden
Tummeln wie im Karpfenteich der Hecht.*

*Will er, wie das heutzutage heißt,
Das beliebte selbstbestimmte Leben
Nicht vorzeitig aus den Händen geben.
Braucht er einen halbwegs munt'ren Geist.*

*Also denn: das Lebenselixier,
Das uns aufrecht hält und dazu heiter,
Das heißt schön viel Lernen und so weiter...
Wie das jung hält sieht man doch – an mir.*

Ein Wort zur Sprache

*Statt zu stammeln und zu geifern,
Sprachgewalt'gen nachzueifern,
Das will wohl geübt sein,
Muss auch, wer die Sprache achtet
Und sie zu erhalten trachtet,
Nicht in sie verliebt sein.*

*S'braucht der Einsicht nur, der schlichten,
Dass das Denken, gar das Dichten
Mehr als Wortgebrauch ist,
Und dass eines Menschen Wesen
Aus der Sprache abzulesen,
Die des Geistes Hauch ist*

*Oder das Gewand des Geistes.
 Darum, guten Grundes, heißt es:
 Wie er spricht, so ist er.
 Umgekehrt gilt's auch für jeden:
 Wie er ist, so ist sein Reden.
 Anderes vergisst er.*

*Etwa, dass wir mit dem Schönen
 In der Sprache uns verwöhnen,
 Wenn sie noch nicht tot ist –
 Dass auf Sprachverwüstung zielen,
 Die mit Anglizismen spielen,
 Ohne dass es not ist.*

*Wer die Sprache preisgegeben,
 Steht bald sprach-los selbst daneben,
 Also geist-los meist auch.
 Darum, eh' wir das erfahren,
 Woll'n die Sprache wir bewahren.
 Und mit ihr den Geist auch.*

*Nur die vielen, die nicht wissen,
 Wieviel sie entbehren müssen,
 Können unbeschwert sein.
 Aber die erfüllt von beiden,
 Wort und Geist, sind zu beneiden.
 Mag's auch uns gewährt sein.*

Gesellschaftslehre

*Zum Besondern ging das Allgemeine
 Täglich sieben Stunden in die Lehre,
 Weil es auch gern was Besondres wäre,
 Sei's auch nur, wie oft, zum schönern Scheine.*

*Der Versuch gelang sogar.
 Und so ward es was Besondres zwar,
 Doch ganz unvermeidlich war
 Das Besondere nun allgemein,
 Hatte somit aufgehört zu sein.
 Beide fühlten lähmendes Entsetzen,
 Wie es ihnen in die Glieder kroch,
 Beide warn sowohl als auch und weder noch.
 Weitere Folgen sind nicht abzuschätzen.*

*Um auch denen, die nur schwer verstehn –
Sagen wir: im Allgemeinen – zu erklären:
Wenn wir alle was Besonderes wären,
Wäre nichts Besonderes mehr zu sehn.
Alles würde allgemein Besonderes sein,
Dieses aber würde als gemein
Allgemein und auch mit Recht empfunden.*

*Bleibt die Bitte an Vernünftige zu richten,
Künftig auf Besonderes zu verzichten,
Andrer Ausweg ward noch nicht gefunden.*

Philologie

*Das Wegen, seiner Arbeit satt,
Den Genetiv sich nachzuziehn,
Was es seit Olims Zeiten tat,
Ihm aber stets beschwerlich schien,*

*Und auch darüber aufgebracht,
Dass solche selbst, die's wissen sollten,
Mit ausgesprochener Niedertracht
Den Dativ an es hängen wollten,*

*Das Wegen dachte kurzerhand,
Sich künftig nicht mehr aufzuregen,
Erhob sich in den Adelsstand
Und nannte sich: von Wegen.*

Philosophie

*Es wollt ein Nichts verreisen.
Wie aber fing's das an?
Es konnte nicht beweisen,
Dass es nicht nichts sein kann.*

*Es war ein Nichts und füglich
Etwas, das nichts sich nennt.
Nichts aber ist untrüglich
Als Nichts nicht existent.*

*Es hockte hinterm Ofen,
Ein Nichts von alledem.*

*Dann ging's zum Philosophen.
Der macht es zum System.*

Gedankendämmerung

*Die blasse Ahnung schminkte sich.
Doch das stand ihr fürchterlich.
Jeder sah von weitem schon:
Unecht ist der rote Ton.
Jede blasse Ahnung hat
Blass zu sein, nicht rot anstatt.
Denn wer würde ohne Not
Nur aus blasser Ahnung rot?
Umgekehrt Erröten zeigt,
Dass die Ahnung sichtlich steigt,
Somit wiederum verblasst,
Weil Bewusstsein danach fasst.
Hat nur davon hinterher
Keine blasse Ahnung mehr.*

An seinem Ende ist der Mensch...

*An seinem Ende ist der Mensch allein,
Was auch die andern für Gesichter machen.
Man schaut doch in den Nächsten nicht hinein,
Und das mag meistens sicher besser sein –
Wer weiß schon, was wir denken, wenn wir lachen?*

*Lässt sich doch keiner in die Karten schaun.
Und alle stehen stramm in den Kulissen,
Die sie sich für das Welttheater baun.
Dass wir dem anderen lieber nicht vertraun,
Ist schließlich alles, was wir von ihm wissen.*

*Was folgt daraus?
Der Philosoph, der sieht's platonisch
Und bleibt zu Haus.
Dort flüstert er lakonisch:
Man hält es aus,
Nimmt man die Welt ironisch.*

Geistesblitz

*Ein Geistesblitz ging nieder
Am hellerlichten Tag.
Doch der Physik zuwider
Kam drauf kein Donnerschlag,*

*Auch sonst geschah nichts weiter.
Er traf, das sah man nun,
Just einen Blitzableiter,
Und der war ganz immun,*

*Was wiederum den Regeln
Entspricht, die wir gewohnt:
Am Abend ging er kegeln,
Von Blitz und Geist verschont.*

*Das ist bei Geistesblitzen
Nun einmal der Effekt:
Sie sind nicht auszuschwitzen,
Sie halten sich bedeckt.*

*Womit zugleich gesagt ist,
Was zum Gewitter passt:
Wer nicht von Geist geplagt ist,
Hat damit keine Last.*

*Doch sollt's ihm widerfahren
Und reißt ihn aus dem Traum,
Der Geistesblitz, nach Jahren,
Begeistert ihn das kaum.*

*Denn besser lebt sich ohne,
Sprich: ohne Geistesblitz.
Der Mensch in der Schablone,
Braucht keinen Geist zum Witz.*

*Trifft aber doch der Witz ihn,
Ihn, der vom Geist verwaist,
Erschrickt er, wenn der Blitz ihn
Aus allen Träumen reißt.*

*Dann läßt er Korken knallen
Und spricht: Das wär gelacht,
Mir ist was eingefallen.
Das hätt ich nicht gedacht.*

Altern und Bildung – Generationen und Lernen

Peter Faulstich

Zusammenfassung

Ich will mich mit der Frage auseinandersetzen, was denn Zielsetzung von Bildung im Altern sein könne. Bildung – eines der schwierigsten Worte der deutschen Tradition – gefasst als die immer wieder neue Aneignung von Kultur durch die einzelnen Menschen ist eingebunden in den Verlauf ihrer Biographien über die ganze Lebensspanne. Hinter Bildungsvorstellungen stehen Menschenbilder – also auch Altersbilder. (Verschriftlichung eines Vortrags; gewidmet Günther Böhme).

Die Zukunft ist offen – was sonst?

Verbreitet wird dramatisierend die These vertreten, dass die Gesellschaft „vergreist“ und die Belegschaften „ergrauen“. Das ganze System des Verhältnisses der Generationen – so das Szenario – funktioniere nicht mehr: Renten müssten sinken und erst später gezahlt werden, Gesundheit werde unbezahlbar, die Gesellschaft drohe – so wird unterstellt – am Generationenkonflikt zu zerreißen (kritisch dazu: Böhme 2010).

Die Prognose gilt aber keineswegs automatisch. Zwar stimmt es, dass der Anteil der Älteren am Erwerbspersonenpotential insgesamt wächst. Die Bevölkerungspyramide, die auf einfachen Projektionen der Mortalität und Fertilität beruht, scheint sich umzukehren und auf die Spitze zu stellen.

Diese biologistische Darstellungsweise unterschlägt Gestaltungsmöglichkeiten. Inwieweit Alterung z. B. in konkreten Belegschaften zutrifft, hängt ab von der regionalen Arbeitsnachfrage, der Branche, der Personalpolitik der Unternehmen, den Strategien des Technikeinsatzes und den politischen Rahmenvorgaben vor allem bei den Renten. Hier wird juristisch fixiert, wer alt ist. Ungeklärt ist vor allem, was denn unter „Alter“ oder besser – weil es nicht um ein Resultat, sondern um einen fortschreitenden Prozess geht – unter „Altern“ zu verstehen sei.

Defizitmodelle oder andere Bilder des Alterns

Auf welchen Entwurf des Alterns richten sich Ansätze von Bildung? Es ist für das Verhältnis der Generationen ausschlaggebend, wie die Stellung und die Entwicklungsmöglichkeiten der Älteren bestimmt werden. Man stößt auf die Tatsache, dass das herkömmliche Alternsbild selbst sich in Auflösung befindet. Es beruhte auf gesellschaftlichen Konventionen und Konstruktionen, die aufbrechen. Notwendig ist eine Neufassung, welche naturalistische Determination und resultierende biologische Interpretationen überwindet.

Fragt man nach empirisch gesicherten Erkenntnissen, so muss man sich auch heute noch mit eigentlich überholten *Defizitmodellen* des Alterns als Kontrastfolie auseinandersetzen, um Korrekturen am Alternsbild vorzunehmen.

„Von nun an geht's bergab“ (Hildegard Knef)

Obwohl wissenschaftlich kaum noch vertreten, prägen immer noch einlinige Auf- und dann Abbau-Unterstellungen die Debatte. Sie gehen davon aus, dass die menschliche Leistungsfähigkeit bis höchstens zum dritten Lebensjahrzehnt zunimmt und dann unaufhaltsam und unumkehrbar sinkt. Zum Erfolg und zum Weiterwirken dieser Vorstellung dürfte nicht zuletzt ihre eingängige bildliche Darstellung als Lebenskurve beitragen, die das scheinwissenschaftlich formulierte Defizitmodell unterlegt und bis heute ein negatives Bild des Alterns prägt.

„Mit Sechsendsechzig fängt das Leben erst an!“ (Udo Jürgens)

Andere Prozessstrukturen sind möglich. Während die verbreitetste Erzählform der Defizitmodelle gekennzeichnet ist durch einen *Verfallsbegriff*, findet man daneben einen *Fortschrittsbegriff* oder aber ein offenes *Variationskonzept* des Alterns, das biographische Prozesse mit vielfältigen individuellen Variablen pointiert und Unterschiede der Aktivität und Partizipation Älterer in verschiedensten Gesellschaftsbereichen betont. Der Verfall der „Normalbiographie“ – wobei diese auch schon immer eine Konstruktion war – öffnet die langen Bögen der Lebensläufe vom einheitlichen Schema Kindheit, Jugend, Erwachsensein und Alter hin zu sozialer und individueller Heterogenität. Damit werden auch Generationengrenzen durchlässig.

„Wir wollen alle älter werden, aber nicht alt“

Noch eine zweite Korrektur – außer bei den Erzählstrukturen – ist notwendig, wenn wir von Altern reden. Verbreitet ist ein *Grenzbegriff*. Man lebt so vor sich hin, und auf einmal wird man als zu den *Alten* zugehörig erklärt und hat eine Grenze überschritten. Angemessener ist demgegenüber ein *Kontinuitätskonstrukt*, das den Prozess des Alterns betont, der sich über die gesamte Lebensspanne vollzieht. Älter wird man ab der Geburt.

Altersabbau der Lernfähigkeit oder veränderte Bedeutsamkeit

Für die Erwachsenenbildung stellt sich vor allem die Frage, ob Erwachsene bis ins hohe Alter lernfähig bleiben oder ob sich Einschränkungen ergeben, bestimmte Denk- und Lernleistungen zu vollziehen.

Das *Defizitmodell* wurde in der Lernforschung als Adoleszenz-Maximum-Hypothese formuliert: Grundlegend ist die Vorstellung, dass intellektuelle Leistungen mit etwa 19 Jahren am besten seien und danach immer nur abnehmen. Gemessen wird dies mit den üblichen Intelligenztests. Inzwischen gibt es in den Wissenschaften vom Altern aber einen breiten Konsens darüber, dass diese Hypothese falsch ist. Kritische Einwände verweisen vor allem auf methodische Probleme:

- Je künstlicher und fiktiver Problemlöseaufgaben, desto schlechter sind die Untersuchungsergebnisse bei Älteren. Werden gleiche Probleme lebensnah formuliert, werden die Aufgaben besser gelöst.
- Intelligenztests sind meist an jüngeren Vpn. geeicht und getestet, benachteiligen Ältere.
- Der Prüfungscharakter bei Tests mindert die Leistungsbereitschaft bei Älteren; sie haben einen höheren Anspruch an sich selbst
- Durchgeführt werden meist Querschnittuntersuchungen; es fehlt die Beachtung der unterschiedlichen Startbedingungen der Kohorten
- Die große Variabilität der Altersverläufe wird nicht beachtet; das gilt vor allem für emotionale und gesundheitliche Bedingungen
- Der Einfluss des Sozialstatus, der Milieus, des Schulabschlusses, der Berufstätigkeit, des Gesundheitszustandes sowie von Lebenszufriedenheit, familiäre und andere Sorgen, biographische Erfahrungen wie die Auseinandersetzung mit vielen Lebensthemen werden nicht berücksichtigt.

Es geht mir nicht darum, *Lernschwierigkeiten* beim Altern zu leugnen. Zweifellos gibt es *Lernwiderstände*, wenn die Lernenden die Bedeutsamkeit der Themen für ihre eigene zukünftige Weltverfügung nicht sehen oder sogar befürchten müssen, dass sie nach einer Weiterbildung schlechter gestellt werden. Lernschwierigkeiten haben ihre Hauptursache in fehlenden Lerngründen oder in berechtigten Gründen, etwas nicht zu lernen, wenn die Sinnhaftigkeit von Lernbemühungen und -anstrengungen nicht nachvollziehbar ist. Wofür brauche ich das (noch)? Was habe ich davon?

Oft gibt es auch *Lermüdigkeit*. Es tauchen Zweifel auf: Traue ich es mir das zu? Warum soll ich es mir (noch) zumuten? Will ich das überhaupt lernen? Kann ich es überhaupt lernen wollen? Ist das, was ich da lernen soll oder will, überhaupt mein Ding, passt es zu mir? Ist die Zeit dafür nicht vorbei, habe ich die Möglichkeit, dies (noch) zu lernen, nicht endgültig verpasst? Ergebnis ist oft: Ich kann das nicht und es lohnt sich für mich auch nicht (mehr).

Auch externe Faktoren als *Lernhemmnisse* und *-schraken* sind für das Lernen im Alter keineswegs unwichtig, allerdings erst bedeutsam, wenn sie für die Lernenden relevant werden. „Widerständig ist nicht unbegründet“ (Faulstich/Grell 2005) ist die zusammenfassende Formel. Lernschwierigkeiten können weitgehend kompensiert

werden, wenn deutlich wird, wozu die anzueignenden Fähigkeiten gebraucht und sinnvoll eingesetzt werden.

In Anschluss an die Rezeption der *subjektwissenschaftlichen Lerntheorie* in der Erwachsenenbildungswissenschaft (Faulstich/Ludwig 2004) steht die Frage der Bedeutung des Lernens im Zusammenhang mit individuellen Begründungen im Vordergrund: Lebensgestaltung ist in einer *kritisch-pragmatischen Lerntheorie* (Faulstich 2013) eingebunden in Sinn- und Bedeutungszusammenhänge des Weltbezugs der handelnden Individuen im gesellschaftlichen Kontext.

„Die Jüngeren laufen schneller, aber die Älteren kennen die Abkürzung“

Die Annahme, Alternende seien weniger lernfähig als Kinder und Jugendliche, rührt von der traditionellen Vorstellung, dass Kindheit und Jugend die Phasen des Lernens seien und danach die Phase des Anwendens käme. Unterstellt wird ein primitives Akku-Modell, das den Menschen betrachtet als Batterie, die einmal gefüllt dann leerläuft.

Verschiedenste Ergebnisse der Wissenschaften vom Altern bestätigen aber heute, dass das Auftreten von „Altersdefiziten“ nicht ursächlich mit dem physischen Lebensalter zusammenhängt, sondern durch viele sich wechselseitig bedingende Faktoren bestimmt wird. Leistungsmöglichkeiten wie -einschränkungen eines Menschen können deshalb nicht anhand seines Alters vorhergesagt werden. Plakativ formuliert: Wenn man das Geburtsjahr kennt, weiß man weniger über einen Menschen als durch die Kenntnis seiner Anschrift. Man kennt dann nämlich nur das biologische Alter, während aus der Adresse auf Lebens- und Einkommensverhältnisse, regionale Kontexte und soziale Milieus geschlossen werden kann.

Die vorliegenden Forschungsergebnisse lassen sich in drei Thesen zusammenfassen:

1. Altern ist bei gesunden und sozial integrierten Menschen bis ins achte Lebensjahrzehnt hinein kein zwangsläufiger natürlicher Abbauprozess.
2. Altern ist ein multikausal bedingter, offener Prozess, in dem es Abbau- und Aufbau gibt.
3. Beim Altern gibt es eine hohe interindividuelle Variabilität und Flexibilität.
4. Wichtigstes Ergebnis der Berliner Altersstudie (Mayer/Baltes 1999) ist: Unser Wissen bleibt auch jenseits der 70 durch Lernen ausbaufähig und erweiterbar. Ergebnisse der Wissenschaften vom Altern bestätigen in erstaunlicher Übereinstimmung, dass das Auftreten von Defiziten nicht ursächlich mit dem Lebensalter zusammenhängt, sondern durch viele sich wechselseitig bedingende Faktoren bestimmt wird. Leistungsmöglichkeiten wie -einschränkungen können deshalb nicht allein anhand des kalendarischen Alters vorhergesagt werden. Ressourcen können sich fortdauernd erweitern.

Knappe Hinweise auf Handlungsmodelle

Die Ergebnisse der Altersforschung haben inzwischen zu einer Aufgabe des *Defizitkonzepts* geführt. Ein alternatives *Ressourcenkonzept* legt aber – nicht zuletzt wegen der individuellen Verschiedenheit von Alternsprozessen – keine positiv formulierbaren, zwingenden Konsequenzen fest. Es betont Handlungsfreiheit. Daraus ergeben sich differenzierte Handlungsmodelle.

- So kann es sein, dass man müde geworden ist. Entsprechend erwartet man nichts Neues mehr und fällt in ein *Resignationsmodell*. Damit allerdings gerät man in eine gefährliche Spirale von Stillstand und Verfall. Die EdAge-Studie (Tippelt u. a. 2009) benennt ein „Negatives Altersbild“: Einsamkeit, Entfremdung, sinkende Lebensfreude, hohe Belastung, Nutzlosigkeit, Langeweile, schlechter Gesundheitszustand, weniger Respekt und Unzufriedenheit (Tippelt 2009).
- Dem entgegen steht ein *Aktivitätsmodell*, das auf neue oder weitergehende Erfahrungen setzt. Erfolgreiches Altern ist angesagt. Ein „positives Altersbild“ (Tippelt 2009) ist gekennzeichnet durch Gelassenheit, Selbstvertrauen, Selbstverwirklichung, Selbstgestaltung, Unternehmungslust, Zufriedenheit und eine positive Gewinn-Verlust-Bilanz. Dies kann anknüpfen an verschiedenste Lebensbereiche, die dem Individuum wichtig waren, sind oder werden: Beruf, Familie, Sport, Kultur, Politik u. a. Aber auch dies ist entwicklungs offen:
 - Ein *Kontinuitätsmodell* versucht, die vorgängigen Berufs- oder Familienerfahrungen fortzusetzen.
 - Ein Alternativmodell beruht auf einem Bruch mit dem Vorgängigen und einem Neuanfang;
 - Ein Expansionsmodell verbindet Erfahrung und Öffnung und setzt auf weitere Entfaltung beim Altern durch aktive Zeitgestaltung.

Resignationsmodell	Kontinuitätsmodell
Aktivitätsmodell	Expansionsmodell
	Alternativmodell

Abb. 1: Handlungsmodelle beim Altern

Dieses systematische Schema von zwei Hauptmodellen und weiteren drei Untermodellen listet prinzipielle Strategien auf. Ein Fazit aus vorliegenden Untersuchungen zu Lerninteressen Älterer (Tippelt u. a. 2009, 159) kommt zu dem Ergebnis, dass wir dazu nur wenig wissen und dass die Altersforschung nach wie vor arm an Theorie und Empirie ist.

Offenheit I: Narrenfreiheit der Alten

Dies drängt dazu, unser Bild vom Altern als ein kollektives Konstrukt neu zu zeichnen. Es gibt ein Zurückbleiben der kulturellen Perspektive gegenüber der demographischen und ökonomischen Situation – einen „cultural lag“: Als Strukturprinzip der Verortung in unserer Gesellschaft wirkt nach wie vor die Erwerbsarbeit. Danach werden die Erwerbstätigen in einen Zustand der nachberuflichen Freiheit entlassen, der einerseits von fremden Ansprüchen entlastet, andererseits aber denjenigen, dessen Wissen, Können und Erfahrung für niemanden mehr von Bedeutung ist, seiner Aufgaben, seiner Teilhabe, seines Selbstverständnisses und letztlich seiner Würde beraubt: Man gilt nichts mehr: Freiheit wird zur Narrenfreiheit.

Die resultierende hohe Variabilität des Lebens im Alter, seine individuelle Eigentümlichkeit und die offenbare Schwierigkeit, erfolgreiches Altern angemessen zu bestimmen, werden als Willkürfreiheit der Alten interpretiert. Das gibt Anlass, darüber nachdenken, ob unsere Gesellschaft sich auf Dauer eine große Zahl funktionsloser alter Närrinnen und Narren leistet, oder ob es eher wahrscheinlich ist, dass die Willkürfreiheit durch Zuweisung von Funktionen – z.B. nachberuflicher Arbeitstätigkeit im „Ehrenamt“ – mittelfristig wieder beschränkt werden wird.

Offenheit II: Ressourcenmodell des Alterns

Es gibt offensichtlich kein verbindliches Bild des Alterns mehr, das Alternenden zugemutet wird, das sie übernehmen oder gegen das sie sich auflehnen können – mit Ausnahme des unhaltbaren, aber fortwirkenden Defizitmodells. Wir wissen nicht, was die Alten sinnvollerweise tun sollen, welcher Ort ihnen billigerweise zukommen kann, welche Aufgaben sie übernehmen, welche Rechte sie haben und worauf sich ihre Würde gründet.

Altern ist damit zu einer Aufgabe des individuellen Entwurfs geworden – und dies selbst in Fällen, in denen der Traum, den man im eigenen Altern zu verwirklichen trachtet, sich an vorgefundene Bilder anschließt und diese übernimmt. Man könnte ja auch ganz anderen Horizonten folgen und ist insofern zumindest für seine Wahl verantwortlich. In anthropologischer Perspektive ist diese Situation der alternenden Menschen keine Situation angenehmer Wahlfreiheit, sondern eine Situation individueller Be- und Überlastung durch Zwang zum permanenten Selbstentwurf.

Diese Freiheit führt oft zu beeindruckender Kreativität, ebenso oft aber auch zu Skurrilitäten und Kruditäten, die sich häufig dem misslingenden Versuch verdanken, für den Blick der Anderen wieder als Person kenntlich zu werden, die ihre Einzigartigkeit nicht nur aus ihrer Vergangenheit herleitet, sondern aufgrund ihrer gegenwärtigen Lebensleistung beanspruchen kann.

Anerkennung und Verantwortung

Worauf es ankommt, ist Einbeziehung in gesellschaftliche Zusammenhänge. Dies ist die Quelle von *Anerkennung*, darauf beruht *Verantwortung*. Wir brauchen einen neuen Begriff und ein Selbstbild des Alterns aus bildungsphilosophischer Perspektive (Böhme 1992). Letztlich sichern Ältere in ihrem Verhältnis zu den Jüngeren den Zusammenhalt unserer Gesellschaft. Dabei ergibt sich ein hohes Spektrum der Gestaltungsmöglichkeiten. Rainer Maria Rilke hat 1899 – damals 24-jährig – das Thema Altern und Bildung behandelt und im „Stundenbuch“ gefasst:

*Ich lebe mein Leben in wachsenden Ringen,
die sich über die Dinge ziehn.
Ich werde den letzten vielleicht nicht vollbringen,
aber versuchen will ich ihn.*

Literatur

- Böhme, Günther (1992): Verständigung über das Alter oder Bildung ohne Ende. Idstein: U3L
- Böhme, Günther (2010): Bildung aus demographischer Perspektive. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1. 11-20
- Faulstich, Peter (2008): Lernen. In: Faulstich, P./Faulstich-Wieland, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft – Ein Grundkurs. Reinbek: rororo. 33-57
- Faulstich, Peter (2013): Menschliches Lernen. Bielefeld: transcript
- Faulstich, Peter /Grell, Petra (2005): Widerständig ist nicht unbegründet – Lernwiderstände in der Forschenden Lernwerkstatt. In: Faulstich, P. u. a. (2005): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Bielefeld: wbv
- Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (Hrsg.) (2004): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Mayer, Karl U./Baltes, Paul B. (Hrsg.) (1999): Die Berliner Altersstudie. Berlin: Akademie Verlag
- Tippelt, Rudolf u. a. (2009): Bildung Älterer. Bielefeld: wbv
- Tippelt, Rudolf/Gebrande, Johanna (2013): Weiterbildung im Alter. In: education permanente H. 1. 9-11

Veröffentlichungsübersicht Günther Böhme

Aufsätze

- circa 40 zur Bildungsphilosophie und -theorie
- ca. 20 zur Bildungsgeschichte
- ca. 50 zur Erwachsenenbildung und Gerontologie, darunter mehrere übersetzt ins Englische, Spanische, Litauische, Lettische

Monographien

- Psychologie der Erwachsenenbildung. München 1960
- Der pädagogische Beruf der Philosophie, München 1968
- Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht und seine Leiter. Neuburgweier 1971
- Die philosophischen Grundlagen des Bildungsbegriffs. Eine Propädeutik. Kastellaun 1976
- Mündigkeit und Anspruch des Geistes, Kastellaun 1979
- Bildungsgeschichte des frühen Humanismus. Darmstadt 1984
- Bildungsgeschichte des europäischen Humanismus. Darmstadt 1986
- Urbanität, Frankfurt am Main und Zürich, 1987
- Wirkungsgeschichte des Humanismus im Zeitalter des Rationalismus. Darmstadt 1988
- Einführung in die Historische Pädagogik (mit Heinz-Elmar Tenorth). Darmstadt 1990
- Goethe – Naturwissenschaft, Humanismus, Bildung. Frankfurt a. M./New York/Bern 1991
- Verständigung über das Alter oder Bildung und kein Ende. Idstein 1992
- Humanismus zwischen Aufklärung und Postmoderne. Idstein 1994
- Erfahrung in Wissenschaft und Alltag (mit Klaus Potyka), Idstein 1995
- Forschung als Herausforderung (mit Frank-Olaf Brauerhoch und Silvia Dabocruz) Idstein 1998
- Studium im Alter. Ein Handbuch für das Studium im 3. Lebensalter. Frankfurt am Main 2001
- Schulalltag zwischen Ideologie und Wirklichkeit (mit Christine Hamann). Idstein 2001

- Über den Umgang des Alters mit sich selbst. Schulz-Kirchner-Verlag, Idstein 2004
- Kultur und pädagogische Reform. Zur Aktualität einer humanistischen Bildung. Schulz-Kirchner-Verlag, Idstein 2008
- Lust an der Bildung: Resultate eines gerontologischen Projekts zu Studienverläufen im dritten Lebensalter. Idstein 2010 zusammen mit Frank-Olaf Brauerhoch und Silvia Dabo-Cruz
- Verständigung über das Alter oder Bildung und kein Ende. Eine gerontologische Studie, Idstein 1992, 2. erw. Aufl. 2012

Als Herausgeber

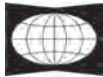
- Bildungsbedürfnisse - Ursachen und Folgen. Auswahl aus Veröffentlichungen der OECD. Frankfurt am Main 1981
- Zeitgeschichte im Spiegel einer Stadt. Frankfurt am Main 1986
- Erfahrung und Subjektivität - Der ältere, der alternde, der alte Mensch im Horizont gesellschaftlicher Bezüge (Hrsg. gem. mit Silvia Dabo-Cruz), Idstein 1991
- Zeit haben und Zeit finden Idstein 1992
- Kindheit - Über die Relation von Alter und Kindheit. Idstein 1994
- Geschichte und Geschichten Idstein 1997
- Die Frankfurter Gelehrtenrepublik. Idstein 1999
- Hugo Mennemann: Sterben und Tod zwischen Verdrängung und Akzeptanz. Idstein 2000
- Martin, Mike: Verfügbarkeit und Nutzung menschlicher Ressourcen im Alter. Idstein 2001
- Die Frankfurter Gelehrtenrepublik. Neue Folge. Idstein 2002
- Gerontologie in Bildungstheorie und Praxis. Idstein 2003 (Hrsg. gem. mit Silvia Dabo-Cruz) Jubiläumsschrift der Universität des 3. Lebensalters.

Mitarbeit an Sammelwerken

- Neue Deutsche Biographie, München 1972
- Lexikon der philosophischen Werke, Stuttgart 1992
- Großes Lexikon der philosophischen Werke, Stuttgart 2001
- Europa Forum Philosophie, Philosophische Aspekte einer demokratisch verfassten Gesellschaft, Minden, Dokumentation, Feb. 2002
- Bildung, Frankfurt am Main 2011

Festschriften

- Aus Anlass des 80. Geburtstags: Bildung – Alter – Kultur, Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 3/2003
- Aus Anlass des 85. Geburtstags: Gertrude Deninger-Polzer, Christian Winter, Silvia Dabo-Cruz: Das Denken und seine Folgen. Wege des Denkens aus der Sicht unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen, Idstein 2008



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

**Das Journal für
alle politischen
Bildner**

Das Journal für politische Bildung

- ist die übergreifende Kommunikationsplattform für alle außerschulischen politischen Bildungsbereiche
- diskutiert wissenschaftliche Kontroversen
- berichtet aus der Praxis für die Praxis
- betreibt Lobbyarbeit für politische Bildung
- verdeutlicht, wie wichtig politische Bildung für die Gesellschaft ist

Die Redaktion

Redaktionsleitung Johannes Schillo,
Journalist mit den Schwerpunkten Jugendhilfe,
Jugend- und Erwachsenenbildung.

Erwachsenenbildung Dr. Christine Zeuner,
Professorin für Erziehungswissenschaft
unter besonderer Berücksichtigung der
Erwachsenenbildung an der Helmut-Schmidt-
Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg.

Jugendbildung Dr. Benno Hafener,
Professor am Institut für Erziehungswissenschaft der
Philipps-Universität Marburg.

Non-formale Bildung Benedikt Widmaier, M.A.,
Politikwissenschaftler, Direktor der Akademie
für politische und soziale Bildung der Diözese
Mainz „Haus am Maiberg“ in Heppenheim und
Lehrbeauftragter für Politische Bildung an den
Universitäten Gießen und Heidelberg.

Herausgeber

Bundesausschuss Politische Bildung (bap)
und Wochenschau Verlag



Der Jahrgang 2013

- 1/13 Enttäuschte Bürger
- 2/13 Rechtsextremismus
- 3/13 Politische Sozialisation
- 4/13 Selbstverständnis und
Professionsentwicklung

**Jetzt ein Jahr zum halben Preis
testen:**

- im Testabo nur € 29,90*

* zzgl. Versandkosten,
Preise gültig bis 31.12.2013

Info und Bestellung:

journal.wochenschau-verlag.de

INFOSERVICE: Neuheiten für Ihr Fachgebiet unter www.wochenschau-verlag.de | Jetzt anmelden!

Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts., Tel.: 06196/86065, Fax: 06196/86060, info@wochenschau-verlag.de

Bildungs- und Berufsberatung

Tagungsband zur Fachtagung des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung (bifeb)

Bildungs- und Berufsberatung ist im deutschsprachigen Raum wenig erforscht. Das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) in Österreich veranstaltete im Jahr 2012 eine Fachtagung für Akteurinnen und Akteure in diesem Feld. Leitlinie und Bezugspunkt war das Thema der Identität.

Der Band enthält die Beiträge der Tagung und gibt Impulse zu einer verstärkten theoretischen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Aspekten der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung. Die Verbindung von theoretisch-wissenschaftlichen Positionen mit Inhalten der beraterischen Praxis macht die Vielfalt und Heterogenität dieses Berufsfeldes deutlich. Das Buch ergänzt die Ergebnisse des ersten Bandes aus dem Jahr 2010.



Marika Hammerer,
Erika Kanelutti-Chilas,
Ingeborg Melter (Hg.)

Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung II

Das Gemeinsame in der
Differenz finden

2013, 232 S., 24,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5128-4

ISBN E-Book 978-3-7639-5129-1

Best.-Nr. 6004291

wbv.de



W. Bertelsmann Verlag

service@wbv.de | wbv.de | wbv-journals.de | wbv-open-access.de



Mitarbeiter/innen

Hartmut Boger, Dipl.-Päd., Jg. 1952, Direktor vhs Wiesbaden – Veröffentlichungen u. a.: *Bildung für alle! Kulturleben und Bildungsstreben in Wiesbaden seit 1800*, Wiesbaden 2000.

Silvia Dabo-Cruz, Jg. 1958, Leiterin Geschäftsstelle Universität des 3. Lebensalters Frankfurt a. M. – Veröffentlichungen u. a.: (zusammen mit Günther Böhme und Frank-Olaf Brauerhoch) *Lust an der Bildung*, Idstein 2010; (zusammen mit Günther Böhme) *Gerontologie in Bildungstheorie und Praxis*, Jubiläumsschrift – 20 Jahre Universität des 3. Lebensalters, Idstein 2003.

Peter Faulstich, Prof. Dr., Jg. 1946, Hochschullehrer Universität Hamburg – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Mechthild Bayer) (Hrsg.) *Lernorte. Vielfalt von Weiterbildung- und Lernmöglichkeiten*, Hamburg 2009.

Svenja Möller, Dr. phil., Jg. 1968, Vertretungsprofessur für Erziehungswissenschaft, Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung Universität Münster – Veröffentlichungen u. a.: *Inhaltsanalyse*. In: Olaf Dörner/Burkhard Schäffer (Hg.): *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*, Opladen 2012, S. 381-394; *Marketing in der Erwachsenenbildung*, Bielefeld 2011.

Edeltraud Moos-Czech, Dipl.-Päd., Dipl.-Betriebsw. (FH), Jg. 1949, VHS-Direktorin (ATZ) – Veröffentlichungen u. a.: *Technical Colleges in Wisconsin: Modelle für*

Zentren lebensbegleitenden Lernens in Hessen? In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, Heft 2/2007, S. 162-165; *Die vhs als Motor kommunaler Kulturentwicklung*, in: *Spurensuche*, Heft 1-4/2004, Wien, S. 183-187; *Aufbruch 2000: Die Volkshochschulen und ihr Marketing*. 35. Bundeskonferenz der regional arbeitenden Volkshochschulen in Kitzingen, *dvv-magazin*, Heft 7/2000, S. 54-56.

Dieter Nittel, Dr., Jg. 1954, Uni.-Professor Erziehungswissenschaften Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung Universität Frankfurt a. M. – Veröffentlichungen u. a.: (zusammen mit Astrid Seltrecht) (Hrsg.) *Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive*, Heidelberg 2013; (zusammen mit Cornelia Maier) (Hrsg.) *Persönliche Erinnerung und kulturelles Gedächtnis. Einblicke in das lebensgeschichtliche Archiv der hessischen Erwachsenenbildung*, Opladen 2006.

Rudolf Tippelt, Dr., Jg. 1951, Professor Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung Universität München (LMU) – Veröffentlichungen u. a.: (zusammen mit Aiga von Hippel) (Hrsg.) *Handbuch Erwachsenenbildung*, 5. Aufl., Wiesbaden 2012; (zusammen mit Christoph Emminghaus u. a.) (Hrsg.) *Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen*, Bielefeld 2009.

Christian Winter, Jg. 1934, Prof. i. R., Dr. h. c. – Veröffentlichungen u. a.: (zusammen mit Gertrude Deninger-Polzer/Silvia Dabo-Cruz) (Hrsg.) *Das Denken und seine Folgen – Wege des Denkens aus der Sicht unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen*, Idstein 2008.

Bernhard S. T. Wolf, Jg. 1947, Verbandsdirektor Hessischer Volkshochschulverband – diverse Veröffentlichungen seit 1976.

Fremdsprachen- erwerb

Lernprozesse Erwachsener

Das Erlernen von Fremdsprache ist ein zentrales Angebot in der Erwachsenenbildung. Dieser Band betrachtet den Fremdsprachenerwerb aus Sicht der Lernenden und stellt die Erwachsenen mit ihren besonderen Voraussetzungen und Bedürfnissen in den Mittelpunkt des Lernprozesses.

Am Beispiel der Fremdsprache Englisch entwickelt die Autorin ein Vier-Phasen-Unterrichtskonzept, in dem der Erwachsene als lernendes Individuum in den Vordergrund rückt. Sie plädiert für die Wahrnehmung Erwachsener als eigene Zielgruppe und für eine stärkere Einbindung erwachsenenpädagogischer Erkenntnisse in den Fremdsprachenunterricht.



Christina Auer

Fremdsprachenerwerb Erwachsener in der Weiterbildung

Entwicklung eines teilnehmerorientierten Unterrichtskonzepts

**Erwachsenenbildung und
lebensbegleitendes Lernen
– Forschung und Praxis**

2013, 210 S., 34,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5092-8

ISBN E-Book 978-3-7639-5093-5

Best.-Nr. 6004288

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

service@wbv.de | wbv.de | wbv-journals.de | wbv-open-access.de



methoden- kartothek.de

Spielend Seminare planen

methoden-kartothek.de ist ein Multimedia-Tool zum kreativen Planen von Seminaren, Kursen und Trainings.

methoden-kartothek.de vereint neueste Webtechnologie mit einer praktisch bewährten Systematik für didaktisches Planen.

methoden-kartothek.de ist das ideale Arbeitsmittel für Dozenten/innen und Lehrer/innen, die bei der Seminarplanung auf Individualität setzen, ohne dabei auf Ordnung zu verzichten.

methoden-kartothek.de umfasst:

- Online-Tool zur Seminarplanung
- Ordner inklusive Begleitbuch, Checklisten, Infokarten und Wegweiser

**Kostenloser Demozugang zum Online-Tool unter
methoden-kartothek.de**



Ulrich Müller u.a.

methoden-kartothek.de

Spielend Seminare planen
für Weiterbildung, Training
und Schule

2012, 249,- € (D)

zzgl. Abonnement

für die Nutzung des

Online-Tools: 24 €/Jahr

(im ersten Jahr kostenfrei)

ISBN 978-3-7639-4985-4

Best.-Nr. 6004249

methoden-kartothek.de

Spielend

Seminare

planen

W. Bertelsmann Verlag

service@wbv.de | wbv.de | wbv-journals.de | wbv-open-access.de

