

aus
politik
und
zeit
geschichte

beilage
zur
wochen
zeitung
das parlament

Klaus-Peter Hufer

„Praxisschock“ in der politischen Bildung
— am Beispiel einer Kreisvolkshochschule

Hans Tietgens

Politische Bildung
zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Stellungnahme zu dem Beitrag
von Klaus-Peter Hufer

ISSN 0479-611 X

B 19/79

12. Mai 1979

Ulrich Baumann / Franz Hamburger

Sozialisation durch die Hochschule

Klaus-Peter Hufer, M. A., geb. 1949, Studium der Politikwissenschaft, Philosophie und Geographie an der TH Darmstadt; 1974 Wissenschaftliche Prüfung für das Lehramt an Gymnasien sowie Magisterexamen (Hauptfach Politikwissenschaft); Lehrtätigkeit an verschiedenen allgemeinbildenden Schulen sowie freie journalistische Arbeit; seit 1. 2. 1976 hauptberuflich tätig als Fachbereichleiter für Geistes- und Sozialwissenschaften an der Kreisvolkshochschule Viernsen; seit Wintersemester 1976/77 nebenamtlicher Lehrauftrag für politische Bildung/Erwachsenenbildung an der Fachhochschule Niederrhein in Mönchengladbach.

Veröffentlichungen: Probleme mit Schulabschlüssen — Chancen der Weiterbildung (zus. mit Dietmar Mischa), in: Neue Unterrichtspraxis, 11. Jg., 1/78; Politische Bildung in Landgemeinden (Buchbesprechung), in: Hessische Blätter für Volksbildung, 28. Jg., 3/78.

Hans Tietgens, Dr. phil., geb. 1922; Direktor der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes in Frankfurt; Honorarprofessor an der Universität Marburg; seit 1954 in der Erwachsenenbildung tätig, zuerst in Niedersachsen, seit 1960 bei der Pädagogischen Arbeitsstelle.

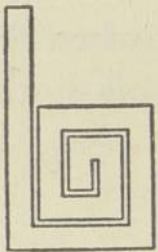
Veröffentlichungen u. a.: Lernen mit Erwachsenen, Braunschweig 1967; Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung (Hrsg.), 1969; Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1970 (mit W. Mertineit, D. Sperling); Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens, Braunschweig 1971 (mit J. Weinberg); Zur Beobachtung von Weiterbildungsprozessen, Braunschweig 1974; Erwachsenenbildung zwischen Wissenschaft und Unterrichtspraxis (Hrsg.), Braunschweig 1977; Einführung in die Erwachsenenbildung, Darmstadt 1979.

Ulrich Baumann, Dr. phil., geb. 1942; Diplom-Handelslehrer, Akademischer Rat am Erziehungswissenschaftlichen Seminar der Universität Heidelberg; Studium der Wirtschaftswissenschaften und Pädagogik in Frankfurt/M. und Mannheim.

Veröffentlichungen u. a.: Krupskaja zwischen Bildungstheorie und Revolution, Weinheim/Basel 1974; Das Verhältnis von Wirtschaftspädagogik und Bildungsökonomie, in: Entwicklung und Stand der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (hrsg. von Heinrich Schanz), Stuttgart 1976; Der Abteilungs- oder Mehrstufenunterricht, in: Kontakt. Materialien zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung, Band 8: Pädagogische Differenzierungsmodelle, Stuttgart 1977; Studentische Berufsvorstellungen und Akademikerarbeitslosigkeit, in: Die Deutsche Universitätszeitung, Jg. 1978, 1. Aprilausgabe (zusammen mit F. Hamburger); Student und Hochschule, in: Ruperto — Carola. Zeitschrift der Vereinigung der Freunde der Studentenschaft der Universität Heidelberg, 29. Jg., H. 60, Dezember 1977 (zusammen mit F. Hamburger); Die Interdependenz zwischen Berufs- und Wirtschaftspädagogik und Bildungsökonomie, in: Das Besondere und das Allgemeine — ein Widerspruch? Zur Situation der Sekundarstufe II, Krefeld o. J. (1978).

Franz Hamburger, Dr. phil., geb. 1946; Studium der Soziologie, Philosophie und Pädagogik in Heidelberg und Köln; 1972 bis 1978 wiss. Assistent in Heidelberg; seit 1978 Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Mainz.

Veröffentlichungen u. a.: Friedenspädagogik und Dritte Welt (mit Hans Bosse), Stuttgart 1973; Erziehungssoziologie (mit Jochen Gerstenmaier), Opladen 1978; Weiterbildung als gesellschaftliche Institution (mit Volker Lenhart), in: Handbuch der Erwachsenenbildung 6, Stuttgart 1977; Aufsätze zur Erziehungsgeschichte, zur Hochschulsoziologie und zur Situation von Ausländerkindern.



Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung, Berliner Freiheit 7, 5300 Bonn/Rhein.

Leitender Redakteur: Dr. Enno Bartels. Redaktionsmitglieder: Paul Lang, Dr. Gerd Renken, Dr. Klaus W. Wippermann.

Die Vertriebsabteilung der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, Fleischstr. 61—65, 5500 Trier, Tel. 06 51/4 61 71, nimmt entgegen

- Nachforderungen der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“;
- Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung DAS PARLAMENT einschließlich Beilage zum Preis von DM 12,60 vierteljährlich (einschließlich DM 0,72 Mehrwertsteuer) bei Postzustellung;
- Bestellungen von Sammelmappen für die Beilage zum Preis von DM 6,— zuzüglich Verpackungskosten, Portokosten und Mehrwertsteuer.

Die Veröffentlichungen in der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“ stellen keine Meinungsäußerung des Herausgebers dar; sie dienen lediglich der Unterrichtung und Urteilsbildung.

„Praxisschock“ in der politischen Bildung – am Beispiel einer Kreisvolkshochschule

I. Vorbemerkung

Die Gedankenspiele und Modelle innerhalb der politischen Bildung füllen inzwischen — das ist bekannt — meterweise die Regale der Bibliotheken. Neues kommt ständig hinzu. Die folgenden Überlegungen dagegen wollen vom Kopf auf den Boden der Tatsachen hin führen, sie wollen im Gegensatz zu schillernen Theoriebildungen die Situation der politischen Bildung vor Ort beschreiben. In diesen Überlegungen spiegelt sich die Ohnmacht des „Praktikers“ der politischen Bildung angesichts der episch breiten akademischen Diskussion der Didaktiker, Methodiker, Curriculumentwickler und -revisoren wider. Die Praxis schockiert — das schlägt sich in der Fachliteratur allerdings kaum nieder.

Um vorweg alle Vorurteile aus dem Weg zu räumen: Hier soll keinem Theorieverzicht das Wort geredet werden — ganz im Gegenteil. Nur sollten diejenigen, die Theorie produzieren, an die Selbstverständlichkeit erinnert werden, daß das Erkennen der Praxis und ihre Aufarbeitung die Grundlage theoretischer Reflexion sein sollte. Alles andere käme schon einer Fahrlässigkeit gleich, denn gerade derjenige, der sich unversehens in die Situation gestellt sieht, politische Bildung zu realisieren, ist dann auch allein gelassen. Er ist es, der den so offensichtlichen Kontrast zwischen Praxis, die er bewirkt und weit fortgeschrittener Theorie aushalten muß.

Aus der Sicht eines unmittelbar „Betroffenen“ wird beschrieben, unter welchen Bedingungen

und Schwierigkeiten politische Bildung im Bereich einer vorwiegend ländlich orientierten Kreisvolkshochschule verwirklicht werden soll. Die folgenden Darlegungen sind authentisch, wenn sie auch — aus sicherlich einsichtigen Gründen — oft auf eine genauere Konkretisierung verzichten.

In diesem Beitrag wird das Fazit aus selbsterlebter Praxis und dem Erfahrungsaustausch mit unter ähnlichen Bedingungen arbeitenden Kollegen gezogen. Die angeführten Beispiele sind zwar jeweils spezifisch, aber sie scheinen für die Arbeit an einer in kommunaler Trägerschaft befindlichen Weiterbildungseinrichtung generalisierbar zu sein.

Dabei sollen drei *Thesen* aufgestellt und untermauert werden:

— Politische Bildung hat sich in der Diskussion um ihre Theorie von der Praxis und deren Bedingungen abgehoben.

— Auch *die* Theorie von der Erwachsenenbildung erweist sich bei näherer Betrachtung als problematisch. Denn die jeweiligen sozioökonomischen und anderen Voraussetzungen, unter denen sie stattfinden soll, erfordern eine jeweils spezifische theoretische Aufbereitung.

— Das Dilemma der jeweiligen Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis sowohl der politischen Bildung als auch der Erwachsenenbildung überhaupt erscheint gerade im Bereich ländlicher Bildungsarbeit besonders groß.

II. Politische Bildung in der Schule — politische Bildung im Rahmen der Erwachsenenbildung

Hat der theoretisch ausgebildete politische Bildner (allein sein akademischer Werdegang ist sicherlich bereits sein größtes Handikap: wie will er, der sich mitunter noch nie in gesellschaftlichen Praxiszwängen bewegen mußte, in seiner Arbeit diejenigen, die in eben diesen Zwängen leben müssen, darauf orientieren?) sich die Ziele seiner Arbeit angele-

sen, Partei genommen ¹⁾ in der höchst kontrovers verlaufenden Diskussion, dann ist für

¹⁾ Meinen eigenen Hintergrund will ich sehr allgemein und plakativ einen „emanzipatorischen“ nennen: nicht nur Mitbestimmung, sondern Selbstbestimmung unserer Beteiligten, anknüpfend an deren konkreten Interessen, befähigen zur Veränderung.

eine Realisierungschance dieser Ambitionen sicherlich entscheidend, in welchem Praxisfeld er sich bewegt. Ist er Lehrer in einer allgemeinbildenden Schule, dann ist ihm — allen Lehrerfrustrationen zum Trotz! — bestimmt ein leichteres Los beschieden, als wenn er sich für die politische Bildungsarbeit mit Erwachsenen entschieden hat. Denn der Lehrer hat sein Publikum sicher, der Erwachsenenbildner muß gar um dessen Erscheinen bangen. Der Lehrer muß bei seinen zwangsweise rekrutierten Schülern „nur“ deren Motivation wecken, aber der Unterricht kommt so oder so zustande. In der Erwachsenenbildung aber müssen Strategien ausgedacht werden, um die Bedürfnisse der Beteiligten entweder so zu treffen oder aber so zu manifestieren, daß diese sich zur freiwilligen Teilnahme entschließen. Hunderte oder Tausende von Handzetteln müssen gedruckt und versandt, dutzendfach müssen Pressemeldungen geschrieben, allzuoft muß Mund-zu-Mund-Propaganda betrieben werden, um die ersehnten zehn Teilnehmer, deren Erscheinen in der Regel unabdingbare Voraussetzungen für das Zustandekommen eines Kurses ist (es gibt Weiterbildungseinrichtungen, die sogar noch höhere Mindestzahlen haben!), zum Kommen zu bewegen. Ein bei der Planung nicht zu kalkulierendes Fußball-Länderspiel, schlechtes Wetter an diesem Abend, ein Fortsetzungskrimi im Fernsehen, ein Dorfabend, eine Kirmes kann alle Mühen bereits hinfällig werden lassen.

Sind aber tatsächlich die mitunter schon herbeigebeteneten zehn Teilnehmer erschienen, dann sind die Probleme des Erwachsenenbildners i. d. R. wiederum völlig andere als die des Lehrers. Trifft letzterer auf junge Menschen, zu deren weiteren Schulerfahrungen er noch beitragen kann, so ist dieser Zug in der Erwachsenenbildung bereits abgefahren. Die negativen Schulerinnerungen, die weiteres Lernen nur blockieren²⁾, haben die Erwachsenen, die nun — vielleicht das erstmalig seit Jahrzehnten! — so deplaciert erscheinend in der für Schüler gebauten Bank sitzen, die so artig Kugelschreiber und Schreibblock vor sich liegen haben, die — nur zu oft ist das noch festzustellen — in Erwartung des drohenden Lehrgewitters artig beide Hände neben dem Papier liegen haben, für alle Zeiten geprägt. Wie kann hier eine emanzipatorische Erwachsenen-

²⁾ Strzelewicz, Raapke und Schulenberg stellen die „These (auf), daß etwa jeder zweite Erwachsene in Westdeutschland den Begriff Schule mit mehr oder weniger bewußten Empfindungen persönlich erlittenen Unrechts assoziiert“, in Strzelewicz u. a., Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, gekürzte Taschenbuch-Ausgabe, Stuttgart 1973, S. 198.

bildung ansetzen, wenn sie zunächst einmal diesen Ballast abbauen muß?

Und dann: der Lehrer kennt seine Schüler, ist mit ihnen im Regelfall über Jahre hinweg zusammen. Derjenige, der in der Erwachsenenbildung unterrichtet, sieht die Teilnehmer seiner Veranstaltung am Anfangsabend meistens das erstmalig, nach zehn Kursabenden unter Umständen nie mehr wieder. Zehn Kursabende? Eine Folge von zehn Abenden erscheint fast als ein pädagogisches Minimum; vermutlich ist sie das sogar noch nicht einmal. Denn was kann in didaktischer Hinsicht an diesen zehn Abenden schon geschehen, was kann inhaltlich geleistet werden angesichts der mitunter unüberbrückbaren Spannbreite der Teilnehmergebietungen und -erfahrungen (auch hier ein Unterschied zum Lehrer, der einer weitgehend homogenen Lerngruppe gegenübersteht)? In der Praxis der politischen Erwachsenenbildung stellt ein realisierter Kursus von zehn Abenden jedoch bereits ein Traumziel dar. Da mit jedem weiteren Abend für die Teilnehmer vermehrte Kosten verbunden sind (nur die wenigsten Volkshochschulen lassen, was unbedingt notwendig wäre, Veranstaltungen aus dem politischen Bereich kostenfrei laufen), reduziert man die Stundenzahl. Eine nur über drei bis vier Abende hinweggehende Veranstaltungsfolge — finanziell erschwingbar, um immerhin diese Barriere für die Teilnehmer zu nehmen — stellt indessen jedoch eine kaum noch zu verantwortende Beschneidung der Inhalte und Ziele dar.

Eingehen wollen und müssen auf die Teilnehmergebietungen, ein „bedarfsdeckendes Angebot“ konzipieren³⁾ — sicherlich gibt es hierfür gute Gründe. Aber ist dies nicht auch ein nur schwierig zu lösender Zielkonflikt, gerade in der politischen Bildung mit Erwachsenen? Denn wo steht geschrieben, daß das, was sich hier als bedarfsdeckend erweisen sollte (auch hier wird eine haltlose Prämisse vorausgesetzt: gibt es denn eine „Bedarfsdeckung“ in der politischen Bildung? Die Heerscharen der ausbleibenden Teilnehmer scheinen das Gegenteil zu beweisen), tatsächlich mit den emanzipatorischen Ambitionen übereinstimmt, die wir, die Konzeptentwerfer der politischen Bildung, von den Didaktikern auf den Universitätslehrstühlen übernommen haben? Und wenn dies nicht der Fall ist, wofür entscheiden wir uns: dafür, daß wir den „Bedarf“ treffen (indem zehn Teilnehmer gekommen sind) oder aber für unsere theoretische Sauberkeit (auch auf die

³⁾ Siehe z. B. § 4 des „Ersten Gesetzes zur Ordnung und Förderung der Weiterbildung im Lande Nordrhein-Westfalen (Weiterbildungsgesetz — 1. WbG)“ vom 31. 7. 1974.

Gefahr hin, daß unter diesen Umständen niemand kommt)?

Man kann es immer wieder beobachten: Treffen sich Kollegen aus der politischen Erwachsenenbildung (hauptberuflich pädagogische Mitarbeiter — HPM), dann verblaßt jede inhaltliche Diskussion bei der unausweichlichen Frage, wieviel Teilnehmer der eine in diesem, der andere in jenem Kurs hatte. So banal wird „politische“ Bildung, wenn sie — wie von ihr gefordert — unter Maßstäben arbeiten muß, nach denen „Erfolg“ mit einer erreichten Teilnehmerzahl gleichgesetzt wird.

Diese Probleme hat der Lehrer nicht; er gibt Themen vor und setzt darauf, die Motivationen seiner Schüler im Unterrichtsverlauf ausreichend wecken zu können. Der Praktiker

der Erwachsenenbildung muß dagegen zur List, zur konspirativen Tätigkeit gar greifen. Seine Themenausschreibung muß „bedarfsdeckend“ erfolgen, nur um die Teilnehmer zum Erscheinen zu bewegen. So übersieht er aber, daß er nicht selten alles andere als emanzipatorische Arbeit leistet, denn die Gesinnungslage seiner Teilnehmer wird mitunter eine andere sein, als er sie erwartet hatte. Das Lernziel „Demokratisierung“ bleibt so im Vorfeld bereits auf der Strecke, wenn die Teilnehmerbedürfnisse, die er — endlich einmal! — getroffen hat, dem entgegenstehen.

„Macht nichts, auch die Methode ist Inhalt“, wird oft gegenargumentiert, „die Teilnehmer müssen erst einmal kommen, dann setzt unsere Emanzipationspädagogik an!“ An vier, sechs, höchstens zehn Abenden?

III. VHS-Arbeit unter den Bedingungen einer kommunalen Trägerschaft

Arbeitet der politische Erwachsenenbildner in einer VHS, dann hat er es in der Regel mit einer weiteren Größe zu tun, die seine Arbeit entscheidend blockieren und, wenn er Anhänger einer konfliktorientierten politischen Bildung ist, gar unmöglich machen kann: der kommunalen Trägerschaft. Etwa 55 Prozent aller Volkshochschulen werden zur Zeit von Kommunen oder Kommunalverbänden getragen, wobei es hierbei unterschiedliche Rechtsformen gibt: vom Gemeinde- oder Kreisamt bis zur kommunalen Arbeitsgemeinschaft oder zum Zweckverband. Knapp 40 Prozent der Volkshochschulen arbeiten in der Trägerschaft eines eingetragenen Vereins, die meisten davon als „quasi-kommunale VHS“⁴⁾.

Ist die VHS eine Stadt- oder Kreiseinrichtung, dann sieht das zunächst einmal so aus, daß sie eingebunden ist in die in dieser Verwaltung üblichen Organisations- und Weisungsbedingungen, die für sie ebenso zutreffen wie für jede andere Einrichtung dieser Behörde. Arbeitet die VHS in der Trägerschaft eines eingetragenen Vereins, dann ist sie der Entscheidung der hier tätigen Organe (Mitgliederversammlung, Vorstand) verpflichtet.

Wie auch die Entscheidungsprozesse im einzelnen verlaufen, welcher Instanzenzug auch

immer eingehalten werden muß, eines ist allgemeingültig: Es kann immer im Extremfall dazu führen, daß per Dienstanweisung Inhalte der politischen Bildungsarbeit verfügt bzw. verboten werden. Denn die Freiheit der Lehrplankonzipierung (eigentlich eine Art von Lehrfreiheit) bleibt nicht den pädagogischen Akteuren überlassen, sondern es ist die Freiheit der Behörde oder des Trägers, ihr oder sein eigenes Programm zu erstellen⁵⁾.

⁵⁾ Diese resignative Ansicht war auch der Grundtenor einer Dozentenfortbildungstagung des Landesverbandes der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen am 17. bis 19. 11. 1976 in Wetter/Ruhr. Hier war deutliches Unbehagen zu spüren über die sich vermehrenden Beispiele „für die in der Regel unter dem Vorwand angeblicher Linkslastigkeit oder mangelnder Ausgewogenheit vorgenommenen Eingriffe von wechselnden Mehrheiten in zuständigen Ratsausschüssen, von der Verwaltungsspitze, von Beiräten oder Vorständen in das Programmangebot oder gar in einzelne Veranstaltungen.“ („Zur systematischen politischen Bildung an Volkshochschulen“, Nr. 2 der „vhs-schriftenreihe nordrhein-westfalen“, hrsg. vom Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen, Dortmund 1977, S. 6). Umstritten ist die Auslegung des Rechts auf selbständige Lehrplangestaltung, das z. B. der § 4 des Ersten Weiterbildungsgesetzes von Nordrhein-Westfalen einräumt. Der nordrhein-westfälische Städte- und Gemeindebund sieht keinen Grund zur Beanstandung von Streichungen politischer Veranstaltungen aus dem Lehrplanentwurf durch ein politisches Gremium (siehe ebenda). Ein selbst von einer Entlassung betroffener HPM zieht nach seinen Erfahrungen in einer kommunalen Volkshochschule folgendes Resümee: „Es ist unschwer zu erkennen, daß der ‚kommunalisierte‘ VHS-Pädagoge zwar für seinen Sachvorschlag in Programmplanung und Werbemaßnahme z. B. ‚ver-

⁴⁾ Volker Otto/Hans Müller, Die Volkshochschule im Gefüge der kommunalen Selbstverwaltung, in: Materialien zum SESTMAT-Seminar der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes e. V. — Programmplanung an regional arbeitenden Volkshochschulen, — 4. bis 9. 12. 1978, S. 11.

Letzten Endes kann dies sogar bedeuten, daß es die Freiheit des Oberkreisdirektors, des Oberstadtdirektors, des Landrats oder Bürgermeisters bzw. des Verbandsvorstehers ist, Inhalte festzulegen. Diese Ebene wird jedoch in den seltensten Fällen erreicht, denn die Korrektur der Arbeitsplanentwürfe (nur einen Entwurf vorzulegen ist den Pädagogen in der Regel zugestanden — mehr nicht) bleibt den Amtsleitern oder Fachdezernenten überlassen. Und sie werden sicherlich nicht nur objektive und unabhängige Sachgesichtspunkte unter der Brille der pädagogischen Notwendigkeit gelten lassen. Denn es ist zur politischen Binsenweisheit geworden, daß die Machtpositionen der Kommunen entsprechend ihren parteipolitischen Präferenzen besetzt sind. Das heißt: der Amtsleiter bzw. der Dezernent, der der CDU bzw. SPD angehört, wird den Programmwurf nicht unbedingt unter Sachgesichtspunkten, sondern nach Maßgabe parteipolitischer Opportunität prüfen und ggf. verwerfen.

Volkshochschule wird so sehr schnell zum Instrumentarium bestehender Mehrheitsinteressen. Die Pädagogik, genauer: die politische Emanzipation, bleibt auf der Strecke (denn von Emanzipation kann nur die Rede sein, wenn sich die Teilnehmer notfalls gegen eine Indoktrination der sie regierenden Mehrheiten wehren). Der Pädagoge in der Erwachsenenbildung hat diesen Zusammenhang natürlich in seinem Hinterkopf, wenn er daran geht, sein Semesterprogramm vorzubereiten, das er möglichst unbeschadet über die Prüfungsklippen der ihm vorgeschalteten Hierarchie bringen will. Er hat die „amtlich“ gültigen Maßstäbe so verinnerlicht, daß er bereits zum ersten Funktionsorgan der ausübenden Mehrheiten wird, daß er in seiner Themen-, Dozenten- und Anspracheauswahl — meistens ohne es zu wissen — die erste Vorprüfung repräsentiert. Zum manchmal traurigen Erfolgserlebnis wird es dann, wenn er seine Vorstellungen möglichst unbeschadet über die Runden und zum Programmdruck retten kann.

antwortlich' ist. Es hat den Anschein, als impliziere diese ‚Verantwortlichkeit‘ ein gewisses Maß an ‚Freiheit der Lehre‘ (Art. 5 Abs. 3 Grundgesetz). Diese Schlußfolgerung ist jedoch irreführend, da die ‚Verantwortlichkeit‘ des jeweils übergeordneten Vorgesetzten wiederum seinem Vorgesetzten gegenüber die Lehrfreiheit des untergeordneten VHS-Pädagogen oder VHS-Bildungsplaners aus Furcht vor Rügen von ‚oben‘ auf eine risikolose Lehre reduziert.“ H. Jörg Frymark, Kommunalisierung der Volkshochschule: Gefahren der Reglementierung durch Verbürokratisierung, in: Klaus Bergmann / Günter Frank (Hg.), Bildungsarbeit mit Erwachsenen, Reinbek 1977, S. 329.

Das Problem ist gewissermaßen das gleiche, wenn — wie bei vielen Volkshochschulen üblich — die Konstruktion besteht, daß der Arbeitsplanentwurf einen zuständigen politischen Ausschuß, den Schul- oder Kulturausschuß der Gemeinde bzw. des Kreises, oder einen VHS-Beirat, in dem die vor Ort vertretenen politischen und gesellschaftlichen Gruppen repräsentiert sind, passieren und von diesem „abgesegnet“ sein muß. Hier wird es bei brisanten Themen entweder zur Kampfabstimmung (bei der sich wiederum die lokale Mehrheit durchsetzt) oder zum Kompromiß kommen, der jedwede politische Schärfe aus dem Programm nimmt, der Außenseitermeinungen nicht repräsentiert sein läßt (weil hierfür kein Fürsprecher votieren wird) und der sogar unter Umständen darauf dringt, daß die Dozentenbesetzung nach dem Strickmuster „einmal SPD, einmal CDU, ein halbes Mal FDP“ geschieht.

Wie massiv ein politisches Gremium in die Arbeit der VHS eingreifen kann, zeigte das Beispiel Bergisch Gladbach. Dort hatte 1976 der Rat der Stadt im Interesse der mehrheitlich regierenden CDU extensive Änderungen im vorgelegten Arbeitsplanentwurf der VHS vorgenommen⁶⁾. Eine kleine Anfrage einiger Abgeordneter des nordrhein-westfälischen Landtages brachte folgende Antwort des Kultusministers Girgensohn: „Das Recht auf selbständige Lehrplangestaltung für Weiterbildungseinrichtungen schließt Eingriffe des Trägers bei der Lehrplangestaltung nicht grundsätzlich aus.“⁷⁾

Davon, daß die VHS mit einer ihr typischen „institutionellen Liberalität“⁸⁾ charakterisiert werden könne, kann dann doch wohl, der Girgensohn-Antwort zufolge, keine Rede sein. Vielmehr wird politische Bildung unter solchen Bedingungen sehr leicht entweder zum Hebel bestehender Mehrheitsinteressen oder zum unpolitischen Neutrum — sie ist auf jeden Fall dazu da, tendenziell einen bestehenden Zustand eher festzuschreiben als zu verändern.

Was aber, wenn uns die Didaktiker und Theoretiker nahelegen, daß „politische Bildung nicht neutral, sondern selbst ein Stück eigentümlicher politischer Tätigkeit“ ist? „Sie

⁶⁾ Siehe „DVV-Informationen“, Bonn 1977, Folge 25, 19/77.

⁷⁾ Ebd. 20/77.

⁸⁾ Blätter zur Berufskunde, Band 3, Leiter und pädagogische Mitarbeiter an Volkshochschulen, hrsg. v. d. Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg, im Einvernehmen mit dem Deutschen Volkshochschulverband, 1972³, S. 5.

ist für die Interessen des Lehrlings, des Arbeiters, des „Sozialfalls“, des Jugendlichen, und somit folgerichtig gegen die Interessen des Meisters, des Unternehmers, der Fürsorgebehörde, der Schulbehörde usw.; allgemeiner: sie ist für die Interessen und Bedürfnisse des jeweils Schwächeren, Ärmeren, Unterprivilegierten“⁹⁾.

Die konsequente Befolgung solcher — innerhalb der Diskussion um die politische Bildung keineswegs „radikal“ erscheinenden — Thesen würde mit Sicherheit dem betreffenden VHS-Pädagogen disziplinarische Maßnahmen eintragen, ihm unter Umständen gar Kopf und Kragen kosten. Denn das würde ja bedeuten, daß die politische Bildung Partei nehmen müßte gegen diejenigen, die Macht ausüben, und für diejenigen, die davon betroffen werden.

Nun ist aber die Volkshochschule selbst eingebunden in die öffentlich-rechtlichen Bedingungen. Verstünde sich ein VHS-Kursus als kritisches Korrektiv z.B. gegenüber Behördenwillkür, dann geriete der VHS-Pädagoge

in Konflikt mit seinem Status als öffentlich-rechtlich Bediensteter, der ihm ein besonderes Treueverhältnis auferlegt. Nur ein Beispiel: Eine Kreisbehörde plant eine Trassenführung, der Wald zum Opfer fällt; dies stellt eine Beeinträchtigung der Wohn- und Lebensqualität der Anlieger dar. Die pädagogische Formel von der „Betroffenheit“ vor Augen, knüpft der Erwachsenenbildner hier an. Die gewollte — weil immanenter Bestandteil einer parteiischen politischen Bildung — Konsequenz eines angesetzten VHS-Seminars ist: die Gründung einer Bürgerinitiative, die sich gegen die Absichten der Kreisbehörde zur Wehr setzt. Der initiiierende Pädagoge, selbst Angestellter dieser Kreisverwaltung, hat einen „klassischen“ Konflikt durchzustehen: entweder Durchsetzung einer als wichtig erkannten politischen Bildungsarbeit oder aber freiwillige Kündigung (denn die Kündigung durch den Arbeitgeber kommt in diesem Fall von selbst)¹⁰⁾. Wer bliebe da angesichts der fast aussichtslosen beruflichen Situation für politische Bildner noch seiner Überzeugung treu?

IV. VHS-Arbeit unter den Bedingungen einer regional arbeitenden Volkshochschule

Hat es den politischen Bildner ausgerechnet an eine regional arbeitende Volkshochschule verschlagen, wird — zusätzlich noch angenommen, diese arbeite im „Schatten der Städte“ unter vorwiegend ländlichen Bedingungen — die Palette der Schwierigkeiten noch größer.

Zur Struktur einer Kreisvolkshochschule

Ich beschränke mich hier auf einen Lagebericht der VHS, in der ich selbst arbeite. Ich halte die aus ihrer Struktur resultierenden Probleme durchaus für typisch.

Unser Einzugsbereich hat folgende geographischen Dimensionen: 38,5 km weiteste Entfernung von Osten nach Westen, 21,6 km von Norden nach Süden. Die 180 000 Einwohner leben in 21 Orten, die für uns jeweils VHS-Zweigstellen sind (hier arbeiten ehrenamtliche Zweigstellenleiter). Ein fruchtbarer Löß-Boden sorgt für eine ausgeprägte Landwirtschaft; Industrie (und somit auch Industriearbeiterschaft) ist kaum vorhanden — und wenn, dann herrscht hier eine sehr starke

Monostruktur vor. Im Westkreis sind Bemühungen um Industrieansiedlungen alles andere als erfolgreich, im Gegenteil: einige Unternehmen haben in der letzten Zeit geschlossen, bei anderen steht dies drohend an. Die Zahl der Industriearbeitsplätze ist stark zurückgegangen, entsprechend ist die Arbeitslosenzahl gestiegen. Der Kreis wird begrenzt von einer Reihe sehr zugkräftiger Großstädte und Wohngebieten im Osten und Südosten. Daher haben sich dort auch Gemeinden und Städte mit wachsender Einwohnerzahl entwickelt. Es

¹⁰⁾ Dieses hier völlig frei erfundene Beispiel hat Parallelen: Die als progressiv geltende VHS Dortmund hat Stadteitarbeit unter dem Motto betrieben, „die Menschen in die Lage zu versetzen, ihre Situation, die politischen und ökonomischen Ursachen ihrer Lebensbedingungen zu erkennen und bereit zu sein, diese zu verändern“ (VHS-Direktor Emmerich). Die Konsequenz allerdings: Absetzung eines von drei geplanten Kursen, Entlassung der Dozenten, starke reglementierende Einschneidungen bei der Weiterarbeit der beiden noch verbliebenen Kurse. Was war geschehen? Es hatte sich eine Bürgerinitiative gebildet, und es war nicht mehr einsichtig, „ob es sich nun um Aktionen der Bürgerinitiative oder der Volkshochschule handelte“ (Emmerich). Siehe: „Sie sollen ihre Lage erkennen, aber nichts ändern“, aus: Sozialmagazin, September 1976, S. 47 bis 62, Zitate ebenda (S. 47 und 50).

⁹⁾ Hermann Giesecke, Didaktik der politischen Bildung, München 1974⁹⁾, S. 127.

leben hier Pendler aus den umliegenden Großstädten; umgekehrt haben ca. 18 Prozent der Erwerbstätigen, die im Kreis leben, einen Arbeitsplatz außerhalb. Für die VHS-Arbeit ist das eine Größe, die einkalkuliert werden muß. Drei nach der Gebietsreform entstandene Städte haben etwa 35 000 Einwohner; sie sind jedoch derart unorganisch geblieben, so daß unsere Zweigstellen auch weiterhin mit den alten Dörfern und Gemeinden identisch sind.

Die Bevölkerung wohnt zur Hälfte auf nur 4 Prozent der Kreisfläche, also in größeren Städten und Gemeinden. Aber die andere Hälfte verliert sich in den verbleibenden 96 Prozent. Das Motto „Streuung und Zentrierung“¹¹⁾ des Angebots bietet sich an. Aber eine Zentralisierung der VHS-Arbeit (zumindest, um mit spezielleren Angeboten curricular differenzieren zu können) kann auf Grund der mangelhaften Verkehrsverhältnisse kaum erfolgen. Im Gegenteil: „Gängige“ Veranstaltungen wie Kochkurse oder einführende Sprachkurse etwa müssen doppelt oder dreifach angeboten werden, um der Nachfrage gerecht zu werden.

Den Volksschulabschluß als höchsten Bildungsstand besitzen in unserem Kreis ca. 83 Prozent der Bevölkerung (zum Vergleich die Großstadt Düsseldorf: hier sind dies nur 72,8 Prozent).

Die Zentrale der Kreisvolkshochschule befindet sich im Ort des Verwaltungssitzes im östlichen Kreisgebiet. Hier arbeiten wir, die Fachbereichsleiter und Verwaltungsmitarbeiter, isoliert wie in einem Labor. Die dringend erforderliche Kommunikation zwischen uns und der Bevölkerung findet nicht statt. Dafür sollen die Zweigstellenleiter „draußen“ sorgen. Wir dagegen arbeiten als ein ungreifbares und in seiner Arbeit unfaßbares Institut in weltentrückter Ferne.

Dennoch „floriert“ die VHS-Arbeit bei uns gut: Mit ca. 21 000 durchgeführten Unterrichtsstunden pro Jahr liegen wir weit über dem gesetzlich vorgeschriebenen Soll von 14 400 Pflichtstunden. Statistisch erfassen wir 13 Prozent der Bevölkerung — also mehr als die 11 Prozent „aktiven Besucher der Volkshochschule“, von denen immer wieder die Rede ist¹²⁾. Der Kursausfall infolge man-

gelhafter Beteiligung hält sich alles in allem in Grenzen; er liegt bei etwa 15 Prozent des Angebots.

Das soll indessen nicht über die Realität hinwegtäuschen: das große Maß der wie selbstverständlich (sogar in den kleinsten Orten) laufenden Koch-, Näh-, Keramik-, Sport- und Englisch-Einführungs-Kurse sorgt für diese gute Bilanz. Politische Bildungsarbeit findet statt, ihr Anteil am Gesamtprogramm beträgt jedoch nur 6 Prozent¹³⁾.

Die „verwaltete Volkshochschule“

Die Realisierung der politischen Bildung aber setzt eine aufwendige Zielgruppen- und Werbungsarbeit voraus, für die es sehr schnell objektive Grenzen gibt. In einigen Volkshochschulen gestattet es die Satzung, „in Ausnahmefällen“ Kurse und Seminare kostenfrei anzubieten. Dies bedingt aber eine jeweils mühselige Diskussion mit der Verwaltung, wenn es zur Drucklegung des Programms kommen soll. Da die Kollegen aus den anderen Fachbereichen bei eigenen Experimenten von dieser Möglichkeit auch Gebrauch machen wollen, fällt der Anteil für die politische Bildung entsprechend geringer aus. Die Diskussion kann hierbei nicht mehr inhaltlich geführt werden (denn wie wäre die Wertigkeit zu bestimmen, wenn es darum geht, entweder einem politischen Seminar oder einem differenzierten englischen Konversationskurs die Möglichkeit der Kostenfreiheit einzuräumen?), sondern sie wird auf der Grundlage materieller Erwägungen geführt: so viel Geld müssen wir „erwirtschaften“, also bleibt so viel an finanziellem Spielraum, so viel Anliegen aus den einzelnen Fachbereichen stehen an, also . . .

Fest steht aber: Wenn ein Kursus kostenfrei angeboten wird, steigt seine Realisierungschance beträchtlich¹⁴⁾. Wem politische Bil-

¹³⁾ Unter politischer Bildungsarbeit wird hier nicht nur „Politik“ im engeren, in der entsprechenden Rubrik des VHS-Programms ausgewiesenen Sinne verstanden. Politische Bildung findet genauso im pädagogischen oder psychologischen Bereich z. B. statt. Auch die Arbeit der bei uns sehr gut laufenden Resozialisierungs-, Hausfrauen- und literarischen Gruppen (Werkstatt) bezeichne ich durchaus als eine politische.

¹⁴⁾ Seit meinen nunmehr sechs Semestern VHS-Arbeit führe ich in meinem Fachbereich hierüber Buch. Die Beziehung scheint mir eindeutig zu sein: Kostenfreiheit in der politischen Bildung läßt deren Durchführung auch bei der Mindestteilnehmerzahl von zehn wesentlich realistischer erscheinen, als wenn sie mit Teilnehmergebühren belastet ist und somit ein weiteres Hindernis für die Interessierten darstellt. Bei uns wecken kostenfreie Kurse jedenfalls eher Interesse als Kurse, die Geld kosten.

¹¹⁾ Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der VHS-Leiter und -Mitarbeiter, Loseblatt-Sammlung, hrsg. v. d. Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV, Bonn—Frankfurt/Main 1968 ff., 13.510.

¹²⁾ Strzelewicz u. a., a. a. O., S. 202. Zieht man aber die vielen „Doppelbelegungen“ von Kursen ab, so relativiert sich das Bild.

dungsarbeit nicht nur ein unverbindliches Anliegen ist, das sich mit der Aufnahme in den Pflichtkatalog für VHS-Arbeit bereits erledigt hat, sondern wer es mit deren inhaltlichen Abwicklung ernst meint, der sollte auf eine totale Kostenfreiheit in diesem Bereich drängen. Für eine großflächig arbeitende Kreisvolkshochschule mit ihren schwierigen Bedingungen gilt dies um so mehr.

Hier muß grundsätzlich etwas zum Verhältnis von Pädagogik und Verwaltung gesagt werden. Wenn z. B. die Frage ansteht, ob und wenn ja welche Veranstaltungen kostenfrei angeboten werden sollen, dann argumentieren die beiden beteiligten „Parteien“ in der Regel innerhalb zweier jeweils dicht abgeschottet erscheinender Kommunikationssysteme: Die pädagogische, von entsprechenden Termini durchsetzte Sprache der oft frisch von den Universitäten gekommenen Erwachsenenbildner wird von den pragmatisch-technisch argumentierenden Verwaltungsbeamten nicht akzeptiert — umgekehrt gilt dies genauso. Status- und unter Umständen auch Generationskonflikte (der junge BAT-II-Mann als Pädagoge und der altgediente A 12-Mann als Geschäftsführer...) tun ihr übriges, um neue Reibungspunkte zu erzeugen. Dienstwege, die einzuhalten sind, Verwaltungsverordnungen, Schriftstücke — „Vorgänge“ — anlegen müssen, dies sind unberechenbare Größen für den im Verwaltungsapparat einer Stadt oder Kreisbehörde eingeordneten VHS-Pädagogen. Sie können für ihn oft genug ein glattes Parkett sein, denn er hat es nie gelernt, sich hierauf so geschickt zu bewegen, daß er mit seinen Vorstellungen möglichst kollisionsfrei ans Ziel kommen könnte.

Gerade derjenige, der verantwortlich ist für politische Bildung, wird mit seinem bedürfnis- und teilnehmerorientierten Konzept die Behäbigkeit eines Behördenalltags als geradezu vernichtend schwerfällig empfinden.

Mitunter muß er zudem noch, um sich Mehrheiten im Ausschuß oder Rat beschaffen zu können, gezielt im außer-verwaltungsmäßigen Raum, also im politischen Vorfeld, das von den Parteien beherrscht wird, laborieren. Wer die „Vorentscheider“¹⁵⁾ auf seine Linie bringen will — so wichtig dies strategisch gesehen auch sein mag —, riskiert dabei möglicherweise seine Stellung, vor allem wenn er nur ein HPM ist. Denn im öffentlich-rechtlichen Dienstverhältnis der Kommunen geht der Weg aus der Behörde heraus zur Po-

litik nur unter strenger Beachtung des Dienstweges. Wer ihn mißachtet (unter Umständen gar mißachten muß), steht unversehens disziplinarrechtlich gesehen auf der schiefen Ebene. Das kann bis zur Entlassung gehen.

Ob Etaterhöhungen, ein teurer Dozent, zusätzliche Lehrmittelbeschaffung beispielsweise oder eine aus Gründen der Aktualität spontan anzusetzende politische Bildungsveranstaltung — immer wieder gibt es Möglichkeiten für eine Auseinandersetzung mit der Verwaltung. Entsprechend groß ist auch die Neigung vieler Pädagogen, Brücken zum politischen Bereich zu schlagen — und damit wächst die Menge möglicher Fallstricke.

Die Zweigstellen

Ein Netz von Zweigstellen — sie sind nicht unbedingt identisch mit den örtlichen politischen Gemeinden, sondern haben oft historisch bedingte Entstehungsursachen — soll für „Bürgernähe“ sorgen. Diese vielleicht plausibel erscheinende Konzeption weist indessen etliche Haken und Ösen auf. Da ist zunächst einmal die Art und Weise, wie Zweigstellenleiter in ihre Ämter kommen, aufschlußreich. In der Regel sind es vor Ort bekannte Honoratioren, die die Zweigstellen betreuen. Immer aber sind es Männer oder Frauen, die dieses Amt im Einvernehmen mit der lokalen Gemeindeverwaltung ausführen. So kommt es sehr schnell dahin, daß auch dieses Nebenamt zu einem politischen Amt werden kann. Denn Außenseiter — der lokalen Verwaltungsspitze und den sie bestimmenden politischen Gremien und Gruppen müssen sie genehm sein — haben hier i. d. R. keine Chance. Daher bleibt es nicht aus, daß sie in vielen Fällen Repräsentanten der politischen Mehrheit sind oder sein müssen, wenn sie diese Funktion ausüben wollen. Ihr Einfluß auf die Programmgestaltung und -durchführung ist nicht unerheblich, in vielen Fällen ist der Fachbereichsleiter, der ja mitunter 20 oder 30 Kilometer vom dortigen VHS-Geschehen entfernt sitzt, von ihren Aktivitäten abhängig.

Die Möglichkeit einer gewissen Vorentscheidung, was später im Programm der VHS stehen soll, haben die Zweigstellenleiter durch ihre Programmvorschläge, die in den jeweiligen Planungsphasen den Fachbereichsleitern zugeleitet werden. Eine Ablehnung dieser Vorschläge, die angeblich einen erkannten Bedarf widerspiegeln, bringt lange Diskussionen mit sich. Aber wage einer, einem politisch besonders einflußreichen Zweigstellen-

¹⁵⁾ Holler / Naßmacher, nach, Materialien zum SESTMAT-Seminar ..., a. a. O., S. 15.

leiter einen seiner Programmwünsche abzuschlagen! So ist das Zusammenstellen eines VHS-Plans zu einem großen Teil ein Ausbalancieren dieser Optionen unter dem Motto: was ist finanziell machbar, welchen der Zweigstellenleiter kann ich möglicherweise mit welchem Argument verprellen, um für etwas anderes Geld zu sparen? Curriculare Arbeit — eigentlich der wesentliche Beschäftigungsgegenstand für HPM's — wird auf diese Weise blockiert bzw. sie kann sich nur in engen Spielräumen bewegen.

Politische Bildung, die ja in erster Linie Bedürfnisse wecken will und muß, findet in diesem durch die subjektive Brille des Zweigstellenleiters erkannten „objektiven“ Bedarf keinen Platz. Das ist verständlich: denn eine Veranstaltung aus diesem Bereich anzusetzen, verlangt dem Zweigstellenleiter ein nicht unbeträchtliches persönliches Engagement ab. Andererseits ist die Skepsis dieser Zweigstellenleiter der politischen Bildung gegenüber auch mitunter von Vorteil. Denn was im Sprachenbereich noch eventuell angehen mag — das Ausloten der Wünsche —, würde politische Bildung vollends zur Farce werden lassen: ein bunter Warenhauskatalog ohne pädagogische oder curriculare Ambitionen wäre die Konsequenz. Der politische Bildner wäre zum Verteilungsinstitut der mitunter sehr spontanen, willkürlichen und oft parteipolitisch gefärbten Zweigstellenleiter-Wünsche geschrumpft¹⁶⁾.

Dafür, daß auch jede Zweigstelle ihre „Renommierveranstaltung“ bekommt (und als solche zählen vornehmlich attraktiv besetzte Einzelveranstaltungen aus dem politischen Bereich), sorgen indessen andere: die jeweils aus der Sicht ihres Ortes argumentierenden Lokalzeitungen (die nicht müde werden zu monieren, daß nicht auch die kleinste Zweigstelle mit einem Philosophie-Kursus versorgt wurde) und die örtlichen Politiker, die eine „Benachteiligung“ ihrer Kommune auf keinen Fall hinnehmen wollen, ob nun Teilnehmer kommen oder nicht. Andererseits muß der politische Bildner an einer Kreisvolkshochschule ständig einen latent vorhandenen Konflikt-herd im Auge behalten: das mitunter übersensible Verhältnis zwischen Kreis und Gemeinden. Manch ein Gemeindedirektor reagiert ausgesprochen verschnupft, wenn beispielsweise eine VHS-Arbeitsgruppe (für ihn also eine Initiative der Kreisverwaltung!) unterwegs ist, um die Misere der örtlichen Kin-

dergärten, die behindertenfeindlichen Verkehrsverhältnisse oder das bauliche Chaos im neuentstandenen Wohngebiet mit der Videokamera festzuhalten. Mancher VHS-Fachbereichsleiter, der so etwas initiierte, mußte den Weg zu seinem Dezernenten antreten, denn dieser hatte vorher eine empörte Nachfrage aus der entsprechenden Gemeinde erhalten.

Infrastruktur

Kreisvolkshochschularbeit erfordert abends mobile HPM; die Teilnehmer sind oftmals weniger aktiv. Was in der Stadt kein Problem ist, nämlich von einem Stadtteil zum anderen zu fahren, um eine VHS-Veranstaltung zu besuchen, kann für einen Kreisbewohner zur Odyssee werden. Für ihn gibt es häufig keine Straßenbahn- oder Busverbindung, die er auch noch spätabends ohne lange Wartezeiten benutzen kann. Es hat auch nicht jeder ein Auto — und wenn er es hat, ist er nicht unbedingt bereit, abends noch etwa 30 Kilometer bis zu einer für ihn interessanten VHS-Veranstaltung zu fahren. Für die politische Bildung, die sowieso nur auf sehr wenige aktive potentielle Teilnehmer setzen kann, fällt hiermit ein Kontingent an Teilnehmern, das prinzipiell ansprechbar wäre, aus. So wird die Kursplanung zum ungewissen Vabanquespiel: Wo setze ich mein Einführungsseminar in das politische System der Bundesrepublik, meinen Kurs Humanisierung der Arbeitswelt hin? In welchem Ort sind Leute, die interessiert sind, und wenn ja: welcher Anfahrtsweg ist ihnen zuzumuten? Es sind auf einmal Faktoren im Spiel, die nicht mehr kalkulierbar sind.

Werbung

Diese negativen „Vorzeichen“ strahlen auch auf einen anderen festen Bestandteil der VHS-Arbeit aus: auf Werbestrategie und Zielgruppenarbeit. Sie stehen unter völlig anderen — schlechteren — Bedingungen als bei den Kollegen der städtischen oder großstädtischen VHS'en. Denn auf dem Lande gibt es nicht die Möglichkeit, an beinahe jeder Ecke ein Plakat über das neuerschienene VHS-Programm oder anlaufende Kurse anzuschlagen. Statt dessen muß großflächiger (und somit mit einer wesentlich geringeren Dichte) und teurer geworben werden.

Aber wen umwerben? Kreisvolkshochschulen können nicht auf die geballt auftretenden Zielgruppen zurückgreifen, wie die Kollegen

¹⁶⁾ Über die Rolle der VHS-Zweigstellenleiter siehe: Die Funktion von Außenstellenleitern, in: Die Volkshochschule. Handbuch, a. a. O., 21.270.

aus den Städten; in einem Kreis verläuft sich so etwas eben.

Wenn in den Großstädten politische Bildung in einer VHS tatsächlich auch mit curricularem Feinschliff, mit Anfangs-, Fortgeschritten- und Endstufen, stattfinden soll, dann hilft eines immer noch: auf die örtliche Hochschule oder Universität zurückgreifen, einen dort tätigen Professor engagieren, dann kommen wenigstens seine Studenten. Dieser, alles andere als im Sinne der Theoretiker der politischen Bildung liegende Kunstgriff, ist so wenig verbreitet nicht¹⁷⁾ — eine Kreis-VHS indessen kann kaum auf mehr als ein Gymnasium am Ort zurückgreifen, um so wenigstens die Kurse, die stark gefährdet sind, mit den restlichen Teilnehmern „aufzufüllen“.

Eine Frage, bei dem sich die Mitarbeiter von Kreisvolkshochschulen sicherlich jedesmal zu Semesteranfang die Köpfe heißreden, ist dem Thema gewidmet, ob ein Gesamtprogramm oder Zweigstellenprogramme verteilt werden sollen. Eines ist sicher: Es muß ein Programm mindestens in jeden Haushalt. Aber in einem Kreisgebiet gibt es nicht die Möglichkeiten, Programme auszulegen wie in den Städten, die dort beim Einkaufsbummel mitgenommen werden — also müssen die Programme verteilt werden. Da dies erhebliche Kosten verursacht, ist man oft geneigt, nur die lokalen Angebote zusammengefaßt zu verteilen. Dann schwindet allerdings die eh nur spärliche Hoffnung, daß jemand durch ein attraktives Angebot zur Teilnahme in einem Nachbarort animiert werden könnte, auf ein Minimum. Für die fußlahme politische Bildung, die alle nur erdenklichen Ansprachemöglichkeiten ausschöpfen muß, kann dies ein Stoß ins Mark bedeuten. So bleibt fast mit Sicherheit der vielleicht gekommene und ersehnte zehnte Teilnehmer aus, da er nicht über ein Angebot informiert worden ist, bei dem es sich vielleicht für ihn gelohnt hätte, einmal in eine andere Zweigstelle zu fahren.

So stürzen „Sachzwänge“ en masse auf diejenigen ein, in deren Hinterkopf immer noch das Schlagwort von teilnehmerorientierter politischer Bildung schlummert, die ein politisches Bildungsprogramm erstellen wollen, das so hehre Ideale wie Emanzipation und Selbstbestimmung, Veränderung von als repressiv erkannten Strukturen verwirklichen will. Das

¹⁷⁾ Mir hat schon mancher Kollege aus einer großstädtischen VHS versichert, daß man in dieser Weise verfare. Wie kommen auch sonst die „Hochschul-, interdisziplinären Wochen“ etc., mit denen sich viele Volkshochschulen schmücken, zustande?

Korsett der „Umfeld-Bedingungen“ schnürt solche Ambitionen in der Regel bereits im Vorfeld entscheidend ein.

Politisches Bewußtsein und Motivation — Voraussetzungen für die politische Bildungsarbeit an Kreisvolkshochschulen

Ein paar Fakten, die das Ergebnis der hier dargestellten Situation verdeutlichen: Zwar fördern entsprechende Untersuchungen bei den Volkshochschulen allgemein ein starkes Anwachsen des Bereichs der politischen Bildung zutage¹⁸⁾, aber es bleibt bei genauer Betrachtung „die bedenkliche Tatsache bestehen, daß die Kernprobleme politischer Bildung vornehmlich und in intensivster Form fast nur unter urbanen Bedingungen erörtert werden“¹⁹⁾. In ihrem Gesamtangebot etwa bietet eine VHS in einer 100 000—200 000 Einwohner großen Stadt 6,6 Prozent aus dem Bereich „Gesellschaft und Politik“ an, Kreisvolkshochschulen hingegen kommen im Schnitt nur auf 2,4 Prozent²⁰⁾; das sind Zahlen, die das krasse Defizit an politischer Bildungsarbeit in Kreisvolkshochschulen belegen. Die Gründe hierfür sind nicht nur organisatorischer und struktureller, sondern vor allem auch sozialpsychologischer und soziologischer Natur.

Eine wesentliche Voraussetzung für politische Bildung ist eine zumindest latente Bereitschaft der von ihr umworbenen Bevölkerung zur Teilnahme. Ist wenigstens ein Teil hierzu bereit, dann kann immerhin mit dem Schneeballeffekt und mit Hilfe von Mund-zu-Mund-Empfehlungen darauf aufgebaut werden: Bekannte werden mitgebracht, der Kreis erweitert sich.

Politische Bildung kann wohl niemals beim Punkt Null anfangen; die Teilnehmer ihrer Veranstaltungen sind — da sie freiwillig kommen — in gewissem Maße bereits „anpolitisiert“.

¹⁸⁾ Dieser Bereich ist „bei den untersuchten VHS innerhalb der letzten zwölf Jahre um fast zwei Drittel ausgebaut worden“. Vgl.: Die Arbeitspläne der Volkshochschulen. Längsschnittanalyse 1948 bis 1970, Arbeitspapier, hrsg. v. d. Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes, Frankfurt o. J., S. 20.

¹⁹⁾ Zur Struktur des Angebots Politischer Bildung in der Volkshochschule. Eine Arbeitsplan-Analyse, hrsg. v. d. Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes, Frankfurt o. J., S. 31 f.

²⁰⁾ Eberhard Jenisch/Hans Tietgens, Arbeitsgewichtung der Volkshochschulen, Arbeitspapier, hrsg. v. d. Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes, Frankfurt o. J., S. 9.

Das ist auch die Voraussetzung für den curricularen Optimismus, der sich im politischen Bildungsprogramm großstädtischer Volkshochschulen widerspiegelt. In deren urbanem Einzugsbereich ist immer irgendwo eine politisierte Gruppe zu finden.

Kreisstädtische Volkshochschulen können auf diesem — ohnehin sehr brüchigen — Fundament nicht aufbauen. Ihnen diktiert die Bewußtseinslage ihrer meist ländlichen oder kleinstädtischen Bevölkerung ein völlig anderes Vorgehen. Schon allein aus diesem Grunde wäre es an der Zeit, nicht nur von „der“ Erwachsenenbildung zu sprechen, sondern ihre Strategie, Methodik und Inhalte nach dem jeweiligen Einzugsbereich differenziert zu gestalten.

Empirische Untersuchungen sind zu eindeutigen Ergebnissen gekommen, die die bereits sehr gedämpfte Weiterbildungseuphorie empfindlich anschlagen können. So haben Marianne Krüll²¹⁾ und Christa Knirim²²⁾ in breitangelegten Studien Erziehungs- bzw. Geschlechterrollenleitbilder von Stadt- und Landfamilien der Bundesrepublik Deutschland miteinander verglichen. Das Ergebnis: in beiden Fällen stellte sich heraus, daß im Verhältnis zur Stadt in ländlichen Gegenden „konservativere“ Leitbilder dominierten. Das bedingt für die politische Bildungsarbeit einer Kreisvolkshochschule gravierende Konsequenzen, denn:

1. Kreisvolkshochschulen arbeiten gewöhnlich in ländlich oder kleinstädtisch orientierten Regionen. Die Bewohner und gleichermaßen Adressaten politischer Bildungsbemühungen neigen tendenziell zu „konservativeren“ Orientierungen.

2. Die hier üblichen Erziehungsleitbilder und die entsprechenden schichtenspezifischen Sozialisationsbedingungen²³⁾ führen zu einer

²¹⁾ Marianne Krüll, Geschlechterrollenleitbilder in Stadt- und Landfamilien der Bundesrepublik Deutschland, Schriftenreihe der Forschungsgesellschaft für Agrarpolitik und Agrarsoziologie e. V., Heft 224, Bonn 1974.

²²⁾ Christa Knirim, Erziehungsleitbilder in Stadt- und Landfamilien der Bundesrepublik Deutschland, Schriftenreihe der Forschungsgesellschaft für Agrarpolitik und Agrarsoziologie e. V., Heft 223, Bonn 1974.

²³⁾ Krüll und Knirim sind zu dem Ergebnis gekommen, daß konservative Einstellungen bei der Landbevölkerung nicht daher rühren, „weil sie auf dem Land wohnen, sondern, weil sie im Durchschnitt ein niedrigeres Bildungsniveau, ein niedrigeres Einkommen und stärkere konfessionelle Bindungen haben und einer niedrigeren sozialen Schicht angehören“. (Knirim, a. a. O., S. 233 f.). Also werden hier die Ergebnisse der Sozialisationsforschung relevant.

„rigiden Autoritätsstruktur in der Familie“²⁴⁾ sowie zu einem „Defizit an politischer Grundinformation“²⁵⁾.

3. In diesen Familien „wird nicht gelernt, politische Meinungen zu artikulieren, Gegenmeinungen zu hören und zu akzeptieren, Kontroversen zu lösen oder auch offenzulassen“²⁶⁾. Genau diese Fähigkeit ist aber Voraussetzung für die Teilnehmer an politischer Bildungsarbeit: Sie müssen a) eine gewisse politische Grundinformation besitzen, um ihre „Betroffenheit“²⁷⁾ als eine politische erkennen zu können, und b) die Bereitschaft zeigen, kognitive und affektive Dissonanzen zu ertragen. (Denn „Entscheidungsfähigkeit“, „Konfliktfähigkeit“²⁸⁾ und darüber hinaus die Bereitschaft zum „Engagement in Konflikten“²⁹⁾ — Ziele der Bemühungen politischer Bildung — setzen zumindest voraus, eben diese Dissonanzen ertragen zu können. Ein ausgeprägter Konventionalismus und Autoritarismus — Konsequenz der genannten Sozialisationsbedingungen — schließen dies jedoch aus.)

4. Somit führen die soziologischen und sozialpsychologischen Bedingungen ländlicher Kultur dazu, daß die dort ansässige Bevölkerung eine äußerst geringe Bereitschaft zur Teilnahme an politischer Weiterbildung zeigt.

5. Die Situation in ländlichen Bereichen sorgt dafür, daß Weiterbildung im allgemeinen und politische Bildung im speziellen besonderen Schwierigkeiten ausgesetzt ist: Denn auf dem Land ist die Unkenntnis über die bloße Existenz von Volkshochschulen am verbreitetsten³⁰⁾, was mit dem hier überdurchschnittlich großen Ausbildungsdefizit korreliert. Dieses wiederum führt zu einer verstärkten Abstinenz, Weiterbildungsveranstaltungen überhaupt zu besuchen. Es zeichnet sich bei bisher durchgeführten Untersuchungen ab, daß die wenigen ehemaligen Volks- bzw. Hauptschüler, die überhaupt VHS-Veranstaltungen besuchen, „überdurchschnittlich lernmotiviert sind“³¹⁾,

²⁴⁾ Karl G. Zenke, Zur Kritik der politischen Bildung und Erziehung im Lichte der politischen Sozialisationsforschung, in: Bernhard Claußen (Hg.), Materialien zur politischen Sozialisation, München 1976, S. 198.

²⁵⁾ Ebd.

²⁶⁾ Ebd., S. 199.

²⁷⁾ Ernst August Roloff, Politische Didaktik — Didaktik der Politik, in: Kurt Gerhard Fischer (Hg.), Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung, Stuttgart 1975, S. 130.

²⁸⁾ Ebd., S. 131.

²⁹⁾ Giesecke, a. a. O., S. 179.

³⁰⁾ Strzelewicz, a. a. O., S. 202.

³¹⁾ Horst Siebert, Herbert Gerl, Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen, Braunschweig 1975, S. 76.

also Weiterbildung vornehmlich als Vehikel zum beruflichen Weiterkommen verstehen³²⁾. Dieser Erwartung kann politische Bildung jedoch zunächst nicht entsprechen.

Der Rahmen einer politischen Bildungsarbeit im ländlichen Bereich erweist sich somit als ein unauflösbar erscheinender Teufelskreis. Wenn die geschilderten Einstellungsmuster, bedingt durch die entsprechenden autoritären Erziehungsleitbilder und familiären Gegebenheiten, mit geringem Ausbildungsniveau korrelieren und dieses vornehmlich in ländlichen Bereichen anzutreffen ist, dann wäre dieser Konservatismus nur durch eine verstärkte Bildungsarbeit abzubauen. Das wäre eine wesentliche Aufgabe politischer Bildung. Aber die psychische Rigidität und die geringe Bereitschaft oder Fähigkeit zur Dissonanz — auch sie wiederum determiniert durch mangelnde Ausbildung — blockiert den Zugang zur politischen Bildung.

Wo ansetzen? Um jemandem mit niedrigem Bildungsstand zur weiteren Bildung (und dazu nicht nur zur reinen lernorientierten weiteren Ausbildung) zu motivieren, müßte man dessen Wertvorstellung verändern. Das ist aber nur möglich, wenn die Fähigkeit zur geistigen Flexibilität vorhanden ist — diese ist jedoch gebunden an den Bildungsstand³³⁾.

Räumliche Voraussetzungen

Kreisvolkshochschulen haben mit weiteren Schwierigkeiten zu kämpfen, mit Problemen, von denen großstädtische VHSen weitgehend verschont bleiben. Denn die dezentrale Struktur einer räumlich weitverzweigten VHS bringt es mit sich, daß es keinen zentralen Identifikations- oder Anlaufpunkt — eben die

³²⁾ Eine Umfrage bei VHS-Teilnehmern in Frankfurt hat eine „Konzentration auf berufsbezogene Fächer bei den Volksschülern und eine extrem schwache Besetzung allgemeinbildender Fächer“ gezeigt; vgl. Edwin Klein, Ergebnis einer Umfrage bei den Teilnehmern der Kurse der Volkshochschule im Frankfurter Bund für Volksbildung e. V., in: Hessische Blätter für Volksbildung, 18 (1968), H. 2, S. 221.

³³⁾ Hasselhorn und Niehuis haben daher sicherlich recht mit ihrer Bemerkung: „Die Hauptschwierigkeit besteht darin, die Bevölkerungen in Landgemeinden überhaupt erst einmal zu motivieren, Bildungsveranstaltungen zu besuchen. Hier liegt das eigentliche Problem einer Erwachsenenbildung auf dem Lande. Wie kommt man insbesondere an die beiden Bevölkerungsgruppen der Arbeiter und Landwirte heran, die heute die große Mehrheit in den Landgemeinden darstellen, aber aufgrund ihres relativ geringen Bildungsniveaus für eine Bildungsarbeit weniger motiviert sind?“ Martin Hasselhorn, Edith Niehuis, Politische Erwachsenenbildung in Landgemeinden, Heidelberg 1976, S. 11.

VHS — gibt. Kurse und Einzelveranstaltungen finden in zur Verfügung gestellten Schulräumen statt. Das kann sich in psychologischer Hinsicht als verhängnisvoll erweisen; denn wie will man den Erwachsenen, die sich zur Weiterbildung entschlossen und dabei einige Barrieren überwunden haben, klarmachen, daß dieses Lernen nun nicht mit den schmerzhaften Erfahrungen verbunden sein soll, die sie in ihrer Schulzeit erleben mußten? Die Assoziation „Erwachsenenbildung/VHS = Schule“ drängt sich angesichts der oft recht tristen Klassenräume auf. Wer will da noch freiwillig lernen, weiterlernen?

Diese Situation hat weiter zur Folge, daß die Kreisvolkshochschule in medienpädagogischer Hinsicht vom Standard der jeweiligen Schulen abhängig ist — didaktische und methodische Unvollkommenheiten müssen somit in Kauf genommen werden. Großangelegte Bibliotheken, Mediotheken etc. können von Kreisvolkshochschulen nur selten eingerichtet werden, denn welcher Zweigstelle könnte man angesichts lokalpolitischer Zwistigkeiten eine solche Priorität einräumen?

„Die“ attraktiv gebaute, zentral gelegene, zum Lernen geradezu einladende VHS gibt es auf dem Lande nicht. Statt dessen werden die Englischvokabeln auf Schulbänken gepaukt, in denen die Erwachsenen regelrecht „herausgewachsen“ wirken. Das Schlagwort von der emanzipatorischen Bildung wird zur deutlich sichtbaren Farce. Da Lernen, zumal freiwilliges, entscheidend auch vom Atmosphärischen abhängt, haben die Kreisvolkshochschulen hier ein Hindernis mehr zu überwinden.

Der doppelte Pluralismus

Erwachsenenbildung — zumal politische — hat es mit einer Konkurrenz zu tun, die der Gesetzgeber so wollte. Sie ergibt sich aus einem Politik- und Gesellschaftsverständnis, das den Pluralismus als Gegebenheit und Norm gleichermaßen annimmt. So kommt es nicht von ungefähr, daß — um beim Beispiel Nordrhein-Westfalens zu bleiben —

- a) Einrichtungen der Erwachsenenbildung (Volkshochschulen) zwar zum Pflichtkatalog der Kommunen werden, diese jedoch bei einer Mindesteinwohnerzahl von 40 000 jeweils ihre eigene VHS gründen können;
- b) Bildungsstätten der freien Träger vom Land bezuschußt und gefördert werden.

Diese sicherlich im Glauben an eine optimale und maximale Versorgung der Bevölkerung

gedachte, aber auch unter dem Druck massiver Interessengruppen vollzogene Konstruktion erweist sich in der Praxis als ein Konkurrenzgewirr, das Weiterbildung nur zu oft unter dem Motto stattfinden läßt, der anderen Einrichtung den zehnten (erforderlichen) Hörer abspenstig zu machen, weil man ihn selbst braucht.

Zwar besteht die gesetzliche Auflage zur Kooperation³⁴⁾, aber Voraussetzung für die Bezuschussung ist ein jährlich durchzuführendes Mindestangebot an Unterrichtsstunden. In strukturschwachen, der Weiterbildung nicht sonderlich aufgeschlossenen Regionen erweist sich ein solcher Passus als Kampf ums Überleben.

Da bei mindestens 40 000 Einwohnern jede auf persönliches Prestige bedachte Kommune eine eigene VHS institutionalisieren kann oder sich zwei oder drei Gemeinden zu einem Zweckverband zusammenschließen können, um diese Mindesteinwohnerzahl zu erreichen, entsteht sehr schnell alleine unter den kommunalen VHSen eine überdimensionale Pluralität, die oft in eine heftige Konkurrenz mündet. Denn in Randgebieten gilt es, die Hörer nicht einer anderen VHS, die hereinwirkt, zu überlassen.

Kreisvolkshochschulen leben überdies unter einem permanent über den Köpfen schwebenden Damoklesschwert: eine andere politische Konstellation, Unstimmigkeiten zwischen dem Kreis und einigen Kommunen — schon könnte ein neuer VHS-Zweckverband gegründet werden. In der pädagogischen Arbeit führt dies dazu, möglichst auf alle kommunalen Träger im Kreisgebiet Rücksicht zu nehmen, um niemanden zu verprellen. Außerdem versucht man, die umliegenden VHSen mit möglichst attraktiven (aber deswegen nicht unbedingt pädagogisch sinnvollen) Veranstaltungen zu übertrumpfen. Ein solcherart vorgeformtes Prokrustesbett zwingt politische Bildung in Haltungen, die ihrem emanzipatorischen Anspruch gewiß nicht entsprechen.

Die Existenz anderer Bildungseinrichtungen steigert die sowieso mitunter recht unglückliche Situation. In manchen Gemeinden muß eine Kreisvolkshochschule ihren Stand gegenüber einer Familienbildungsstätte, dem örtlichen DGB und einer benachbarten zugkräftigen großstädtischen VHS behaupten. Curricu-

³⁴⁾ § 12 des Ersten Weiterbildungsgesetzes in Nordrhein-Westfalen schreibt den Kommunen eine Entwicklungsplanung vor, die „im Benehmen mit den in ihrem Bereich tätigen anderen Trägern von Einrichtungen der Weiterbildung“ geschehen soll.

lare Überlegungen spielen hier bei der Programmplanung oft keine Rolle mehr. Zusammenarbeit bedeutet höchstens, daß man mit den Konkurrenten die Termine abstimmt, um nicht am selben Abend eine ähnlich schwierige Veranstaltung der politischen Bildung anzubieten; man umwirbt aber weiter unverdrossen gemeinsam die sowieso zahlenmäßig sehr schwachen Zielgruppen.

Es gibt politische Bildner, die in diesem Pluralismus eine Chance sehen, denn eine enge Kooperation mit dem DGB bringe nun die sehnlichst erwartete Industriearbeiterschaft in die VHS³⁵⁾ — nun sei emanzipatorische politische Bildung möglich. Politische Bildung an der VHS schließlich sei „auf die Zusammenarbeit mit den Gewerkschaften angewiesen“³⁶⁾.

Diejenigen, die so schreiben, tun dies meistens aus der privilegierten Situation großstädtischer Volkshochschulen heraus. Was aber, wenn eine vornehmlich im ländlichen Bereich arbeitende Kreisvolkshochschule kaum Industriearbeiterschaft hat, die ein Zusammenarbeiten mit dem DGB wirklich unabdingbar machen würde? Und noch gravierender: eine allzu intensive Kooperation mit dem DGB ist von manchem konservativ orientierten kommunalen Träger schlicht nicht erwünscht. Was dann³⁷⁾?

Das verhinderte Curriculum

Eines haben sie sicherlich gemeinsam, die Vertreter einer am Status quo orientierten politischen Bildungsarbeit und die, die diesen Zustand überwinden wollen: beider curriculares Bemühen wird in der Erwachsenenbildung auf sehr enge Grenzen stoßen. Die Markierungen sind abgesteckt von dem Faktorenbündel, das ich bisher zu umreißen versucht habe.

³⁵⁾ Z. B. Jörg Wollenberg, Arbeiterbildung — im Kooperationsfeld von DGB und VHS, in: Demokratische Erziehung 4/76, S. 449—457.

³⁶⁾ Ebd., S. 457.

³⁷⁾ Ich frage mich, welchem konservativen Kommunalpolitiker Jörg Wollenberg seine Überlegungen zur Arbeiterbildung plausibel machen kann, wenn er u. a. schreibt: „Arbeiterbildung ... hat die Aufgabe, den Zusammenhang von politisch-ökonomischen Interessen der Herrschenden und den Leistungsanforderungen in diesem System aufzudecken...“ (ebenda, S. 455), oder wenn er von ihr fordert, „die Trennung von Theorie und Praxis, von Bildung und Aktionen tendenziell aufzuheben oder wenigstens zu relativieren“ (ebenda, S. 457). Welcher vorgesetzte Verwaltungsmann — angenommen, er sei Gewerkschaftsambitionen gegenüber sehr skeptisch oder gar ablehnend eingestellt — läßt ein so zielgerichtetes Programm passieren?

Im Bereich einer Kreisvolkshochschule heißt das, daß politische Bildungsarbeit sich solche Luxusvokabeln wie „Aufbaustufe, Orientierungsstufe, Endstufe“ etc. wohl kaum leisten kann. Denn in der Wirklichkeit wird ein solches, womögliche den neuesten Erkenntnissen und Erfordernissen der politischen Bildung und Politikwissenschaft entsprechendes Curriculum kaum über die Einführungsphase hinauskommen.

Es gibt großstädtische Volkshochschulen, die ein politisches Grundstudienprogramm anbieten, das auch erfolgreich läuft. Dies mag im Deutschen Volkshochschulverband zu dem in den letzten Jahren verstärkt forciertem Bemühen geführt haben, für die Volkshochschulen die Entwicklung standardisierter Grundstudienprogramme voranzutreiben³⁸⁾. Für großstädtische Volkshochschulen hat dies auf jeden Fall seine Berechtigung: „Diese Grundstudienprogramme erweisen sich dort als besonders fruchtbar, wo sie spezielle Zielgruppen ansprechen. Dies sind in erster Linie Arbeitnehmer — was eine organisatorische Kooperation mit dem DGB bzw. ‚Arbeit und Leben‘ nahelegt — oder Frauen.“³⁹⁾

In einer großen und mit öffentlichen Verkehrsmitteln gut ausgestatteten Großstadt kann man Bildungsprogramme auf diese und andere Zielgruppen (arbeitslose Jugendliche, Gastarbeiter etc.) zuschneiden. Bei guter Vorbereitung werden die Kurse auch zustande kommen. Aber in einem Kreisgebiet sind diese Zielgruppen sehr weit verstreut, dagegen gibt es andere Bevölkerungsgruppen, die unter Umständen leichter angesprochen werden könnten (z. B. Landwirte). Standardisierung der politischen Bildung?

Wenn die Zielgruppenarbeit nicht überall vergleichbar und entsprechend abzustimmen ist, bliebe die Forderung nach projektorientiertem Lernen. Das kann z. B. heißen, an einem lebensnahen Projekt anzuknüpfen, in das die Teilnehmer ihre unmittelbare Lebenssituation einbringen, anhand dieses selbsterlebten Modellfalls lernen und schließlich selbst politisch verändernd aktiv werden können.

³⁸⁾ S. z. B. Vorlage Nr. 167/76 des Landesverbandes der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen e. V.: „Einrichtung einer Projektgruppe ‚Grundstudienprogramme im Bereich der politischen Bildung‘, Arbeitsmaterial für die Teilnehmer der Dozentenfortbildungstagung „Zur systematischen politischen Bildung an Volkshochschulen“ vom 17. bis 19. Nov. 1976 in Wetter/Ruhr.

³⁹⁾ Heribert Kohl, Standardisierung der politischen Bildung, in: VHS im Westen 2/73, S. 74.

Letzten Endes gar könnten solche Projekte „zum Auslöser von Bürgerinitiativen werden“⁴⁰⁾. Hierzu „aber sind Curricula nötig, die... auf die Situation spezifischer Zielgruppen zugeschnitten sind“⁴¹⁾. Sicherlich folgt eine solche Absicht konsequent aus dem Bemühen, emanzipatorische Bildungsarbeit zu leisten. Aber das wohl geringste Problem hierbei ist, wie der isoliert arbeitende, durch Verwaltungsarbeit oft hoffnungslos überforderte VHS-Pädagoge in der Lage sein kann (auch wenn er irgendwann einmal ein entsprechend qualifizierendes Studium abgeschlossen hat), solch spezielle Curricula zu erarbeiten, wenn er mehrere Projekte parallel betreut und noch andere Fachgebiete versorgen muß⁴²⁾. Noch gravierender ist der administrativ-politische Gegendruck: Es muß noch einmal daran erinnert werden, daß politische Bildung in den Augen der Kommunalpolitiker dann genehm ist, wenn sie z. B. das „Politische System der Bundesrepublik“ zum Gegenstand hat oder Themen behandelt wie: „Der Nahost-Konflikt“, „Vor und nach den Wahlen: unsere politischen Parteien“ etc. Auch ein Kursus „Einführung in den Marxismus“ wird noch akzeptiert. Aber wehe dem politischen Bildner, der „ein Lernen am praktischen Fall mit realen Konsequenzen initiiert“⁴³⁾! Der Konflikt mit seinem kommunalen Träger, repräsentiert in der Person des dienstlichen Vorgesetzten, wird vor allem dann unausweichlich sein, wenn lokale Belange tangiert sind. Pädagogische Mitarbeiter wird vielleicht noch eine Solidaritätsadresse erreichen. Aber wie tönt es von den Lehrstühlen der Erwachsenenpädagogik und der politischen Bildung: „Genau an solchen Konflikten ist die Stelle, an der der Kursleiter in der politischen Erwachsenenbildung durch seinen pädagogischen Auftrag gezwungen ist, zugunsten der Betroffenen seinen emanzipatorischen Anspruch gegen entgegenstehende Herrschafts- und Leistungsansprüche zur Geltung zu bringen.“⁴⁴⁾ Wer so schreibt, sitzt bestimmt auf einem durch Pensionsanspruch abgesicherten, der Praxis weit entrücktem Universitätslehrstuhl.

⁴⁰⁾ Joachim Dikau, ‚Curricula und Projektarbeit in der politischen Erwachsenenbildung‘, in: Volkshochschule im Westen, 25. Jg., 1/73, S. 14.

⁴¹⁾ Ebd.

⁴²⁾ Denn nur die allerwenigsten derjenigen, die in der politischen Bildung arbeiten, beschäftigen sich ausschließlich mit ihr. Oft müssen sie noch völlig entlegene Fachbereiche mitbetreuen; bei Kreisvolkshochschulen ist dies meistens sogar die Regel, bei kleinen Zweckverbänden fast selbstverständlich.

⁴³⁾ Dikau, a. a. O., S. 13.

⁴⁴⁾ Ebd., S. 12.

5. Konsequenzen

Sicherlich kann das Resümee nach einer solchen Bilanz nur bitter stimmen. Es wäre — und dies mag nach einem derart negativen Fazit verwunderlich klingen — aber verfehlt, den emanzipatorischen Anspruch aufzugeben und sich kampf- und kopflos den geschilderten Bedingungen zu fügen. Denn einige geringe Chancen und Wege zur Veränderung bestehen noch; einige Folgerungen für mich sind:

Pädagogische und didaktische Bescheidenheit

Wenn man als jemand, der in der politischen Bildungspraxis arbeitet, die akademische Diskussion um die Theorie und Didaktik der politischen Bildung verfolgt, dann stellt sich mitunter das Gefühl ein, auf einem anderen Stern zu leben. Mit der Entwicklung ständig neuer, von jeglicher Wirklichkeit weit abgehobener Curricula und didaktischer Neuansätze ist niemandem geholfen, wenn es beispielsweise darum geht, in einer Zweigstelle einer Kreisvolkshochschule mindestens zehn Teilnehmer für eine politische Bildungsveranstaltung zu motivieren. Progressiver inhaltlicher Anspruch alleine bringt noch lange keine Emanzipation. Viel wesentlicher erscheint mir hingegen die unmittelbare Phantasie und Kreativität vor Ort mit sorgfältiger methodischer Aufbereitung der — endlich zustande gekommenen — Veranstaltung. Denn die Methode hat einen kolossalen Bildungs- und Emanzipationswert. Methodisch gut aufbereitetes Lernen baut negative Schulerfahrungen ab, motiviert zur weiteren Teilnahme, ermöglicht über die vielleicht erstmals in einer Gruppe vollzogene Artikulation eines Teilnehmers und dem damit verbundenen Erfolgserlebnis eine Identifikation mit den Inhalten und kann die Initialzündung für ein Engagement in der politischen Praxis sein.

Praxisorientierte Ausbildung

Es kann einfach nicht genügen, diplomierte Politologen, Soziologen oder Pädagogen von der Universität in die politische Bildungspraxis zu entlassen und sie dort mit der mitunter ersten Erfahrung, sich in einem politischen Konfliktfeld bewähren zu müssen, allein zu lassen. Gut ausgebildete Konflikttheoretiker geben noch lange keine Garantie dafür ab, daß sie sich auch in der sehr konfliktträchtigen Praxis behaupten können. Und es ist einfach ein Aberwitz, daß derjenige, der den Konflikt zur zentralen Kategorie seiner Bildungsbemühungen macht, noch nie gelernt

hat, selbst politische Konflikte — und nichts anderes als ein Konfliktfeld ist seine institutionelle und berufliche Praxis — zu bewältigen. Aspiranten für politische Bildungsarbeit müssen bereits während der Ausbildung auf die praktischen Eventualitäten und Zwangsläufigkeiten vorbereitet werden. Nur so werden sie in der Lage sein, auch die Frustration auszuhalten, die sicherlich in diesem Beruf besonders verbreitet ist. Das setzt aber auch voraus, daß sich mancher Professor der Theorie und Didaktik der politischen Bildung von seinen allzu hochfliegenden theoretischen Ambitionen freimachen muß. Er hat im gesicherten Terrain seiner Universität nicht die Bewährungsproben zu absolvieren, wie sie auf den Berufsanfänger einstürmen.

Institutionelle Bedingungen wissenschaftlich aufarbeiten

Es ist eigentlich frappierend, daß es trotz der engen Verzahnung von Politikwissenschaft/Soziologie mit der politischen Bildung keine relevanten Ansätze gibt, auch den Bedingungsrahmen, den das institutionelle, politische und soziologische Umfeld vorgibt, in die curricularen Ansätze mitaufzunehmen. Nur so erklärt sich deren oftmalige Wirklichkeitsferne. Man sollte keine Scheu vor der vielleicht pragmatischen Frage haben, was unter den bestehenden Verhältnissen, in die eine VHS eingebunden ist, an politischer Bildung überhaupt realisierbar ist, welche Interessen hier wirken, welche Konflikte es auszustehen gilt. Dieses gesamte Gefüge einmal aufzuarbeiten, scheint mir ein lohnendes Feld für wissenschaftliche Neubesinnungen zu sein.

Universale politische Bildung

Wenn Erwachsene sich zur politischen Weiterbildung entschließen, sind sie vermutlich bereits so „anpolitisiert“, daß sie sicherlich nicht mehr die gewünschten Adressaten sind. Die eigentliche „Klienten“ sitzen nicht in den unmittelbar politischen Veranstaltungen. Da die politische Sozialisation bereits sehr früh im Kindesalter ansetzt⁴⁵⁾, muß die Kommunikation zwischen den Pädagogen aller Bereiche — den Vorschulpädagogen, den Pädagogen aus den Primar- und Sekundarbereichen und den Erwachsenenpädagogen — endlich beginnen.

⁴⁵⁾ Vgl. Claußen, a. a. O., S. 16 ff., und Zenke, ebd., S. 202 ff.

Das ist die mehr wissenschaftliche Seite; in der Praxis bedeutet diese Erkenntnis, daß politische Bildung an einer Volkshochschule bereits in den Eltern- und Erziehungsseminaren beginnt. Sie haben den Vorteil, daß sie relativ regen Zulauf haben. Neue Erziehungsinhalte zu vermitteln, die möglicherweise Auswirkungen auf die primäre politische Sozialisation der Kinder dieser Eltern haben, ist bereits ein elementarer Teil politischer Bildung. An die Didaktiker ergeht somit die Aufforderung, die Beziehungen zwischen Familie — Sozialisation — politischer Sozialisation — politischem Bewußtsein — politischem Verhalten eingehender als bisher zu berücksichtigen.

Pädagogische Arbeit für die pädagogischen Mitarbeiter

Bei Lichte besehen, ist politische Bildungsarbeit mit Erwachsenen ein weites Neuland, in dem es kaum wirklich exakt greifende Konstanten gibt, die wissenschaftlich erarbeitet und an der Praxis erprobt sind. Vor Ort muß der Erwachsenenpädagoge oft Spontaneität und Initiative ohne lehrbuchmäßige Absicherung zeigen. Eigentlich müßte jeder HPM in gewisser Weise ein „Mikrosoziologe“ sein, der in der Lage ist, spezifische soziale und ökonomische Gegebenheiten so aufzuarbeiten, daß er sie dann auch pädagogisch umsetzen kann. In der Praxis der Volkshochschulen — vor allem der kleineren — ist er aber statt dessen nur zu oft lediglich ein Organisator von Kursangeboten, die genau und gründlich vor- und nachzubereiten er kaum in der Lage ist. Permanente Verwaltungstätigkeit und häufige Beschäftigung mit von der Ausbildung her fremden Fachbereichen läßt diese Forderung zur Illusion gerinnen. Es müßte endlich ein Zustand erreicht werden können, in dem der Pädagoge sich tatsächlich vornehmlich echt pädagogischer Arbeit widmen könnte und von Verwaltungsangelegenheiten dabei weitgehend entlastet ist. Der unverbindliche Appell an die kommunalen Träger, einen gewissen Stellenschlüssel zu garantieren⁴⁶⁾, hat nur rhetorischen Charakter. Es wäre Aufgabe der Länder, unter Umständen die finanziellen Zuwendungen an verwal-

tungsmäßige Minimalvoraussetzungen zu koppeln⁴⁷⁾.

Lokalspezifische Differenzierung

Es hat sich offensichtlich gezeigt, daß politische Bildung dann scheitert, wenn sich ihre Organisatoren darauf verlassen, von praxisfernen akademischen Spezialisten für curriculare Arbeit mit vorgefertigten Modellen versorgt zu werden. Der pädagogische Mitarbeiter kommt gerade in ländlichen Gegenden keinesfalls umhin, die ihn umgebende lokale Situation aufzuarbeiten, um sie zur Grundlage seiner pädagogischen Arbeit zu machen. Diese Forderung deckt sich völlig mit dem „Prinzip der Betroffenheit“ (Roloff), weil nämlich eine persönlich erlebte und zu erlebende Sphäre berührt wird. Ziel der konkreten politischen Bildungsarbeit wäre es dann, diesen unmittelbaren Bezugsrahmen als einen von politischen Entscheidungen betroffenen aufzuzeigen. Auch diese Forderung bleibt noch leer und abstrakt, fragt man nach der genauen Verwirklichung der Prämisse. Es gibt hierfür kaum modellhafte Orientierungen, nur einige wenige Versuche. Sie alle sind nicht übertragbar, was auch völlig im Sinne der hier vorgeschlagenen Orientierung ist. Martin Hasselhorn und Edith Niehuis haben einen Versuch in dieser Richtung⁴⁸⁾ unternommen, indem sie in 15 niedersächsischen Landgemeinden Bildungswochen durchführten und dabei auf beachtliche Ergebnisse verweisen können: „Es ist den Bildungswochen gelungen, Arbeiter und Hausfrauen mit Volksschulbildung in großer Zahl zur Teilnahme zu motivieren.“⁴⁹⁾

Zur Euphorie besteht hier jedoch nur in gedämpfter Tonart Anlaß, denn das Projekt mußte zu zahlreiche Kompromisse akzeptieren, als daß es noch mit den Grundforderungen einer emanzipatorischen politischen Bildung zu vereinbaren gewesen wäre: So haben die Initiatoren mit „Schlüsselpersonen der Gemeinden . . ., die als Ortsgeistliche, Lehrer, Vereinsvorstandsmitglieder und Gemeinderatsmitglieder tätig sind“⁵⁰⁾, „curriculare Mitbestimmung“⁵¹⁾ geprobt. Es frappiert indessen, mit welcher Naivität die beiden Ver-

⁴⁶⁾ Der „Strukturplan Weiterbildung“ „empfiehlt eine Relation von etwa 1:2 zwischen pädagogischem Personal und Verwaltungspersonal“ (Strukturplan für den Aufbau des öffentlichen Weiterbildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland, vorgelegt vom Arbeitskreis Strukturplan Weiterbildung, Köln 1975, S. 59). Bei der Empfehlung blieb es jedoch bisher.

⁴⁷⁾ Das 1. Weiterbildungsgesetz NW beispielsweise sieht vor, daß das Land dem Träger die Personalkosten für an kommunalen Weiterbildungseinrichtungen tätigen pädagogischen Mitarbeitern erstattet (§ 20 Weiterbildungsgesetz NW).

⁴⁸⁾ Hasselhorn / Niehuis, a. a. O.

⁴⁹⁾ Ebd., S. 61.

⁵⁰⁾ Ebd., S. 69.

⁵¹⁾ Ebd., S. 49.

fasser Bilanz ziehen, wenn sie die so zustande gekommene Themenauswahl kritisieren: „Nicht einmal gelang es, die Zustimmung zu einer geschlossenen Veranstaltungsreihe über vier Abende zu erhalten. Nach dem Motto: Für jeden etwas, blieb es bei einem Themenpotpourri, das von Erziehungsthemen angeführt wurde und in der Regel mit Fragen der Währung oder des Umweltschutzes endete.“⁵²⁾

Und man fragt sich, was noch „politisch“ bei dieser politischen Bildung ist (außer, daß sie Bestehendes festschreibt), wenn man resümiert: „Für die Thematik der politischen Bildung heißt das, daß hier Einschränkungen gemacht werden müssen. Es muß der gemeinsame Nenner gefunden werden, der von allen Gruppen akzeptiert werden kann.“⁵³⁾

Richtig erkannt haben die Autoren indessen — und das läßt ihren Ansatz diskutabel und richtungsweisend erscheinen —, daß politische Bildung in Landgemeinden auf die „Kommunikationsstruktur“⁵⁴⁾ in diesen Gemeinden eingehen muß, d. h. die „Kontaktaufnahme mit den informellen Gruppen“⁵⁵⁾ am Ort zum integralen Bestandteil der curricularen Arbeit zu machen. In diese Richtung muß — so die Autoren — in Zukunft wissenschaftlich gearbeitet werden⁵⁶⁾. Für den politischen Bildner bedeutet das: stärkere Hinwendung zu lokalen soziologischen Bedingungen und eine intensive Erarbeitung derselben. Dies muß der eigentlich pädagogischen Arbeit vorgeschaltet werden.

Demokratisierung — Mitbestimmung der Teilnehmer

Konsequent bedeutet ein solch stark teilnehmerorientierter Ansatz jedoch, daß sich das bisherige Modell, demzufolge Volkshochschulen in die hierarchischen Gegebenheiten ihrer kommunalen Träger eingeordnet sind, als inadäquat, gar dieser Ambition krass entgegengesetzt, erweist. Will man die Teilnehmer miteinbeziehen, muß man ihnen auch die Chance geben, sich gegebenenfalls gegen herrschende Meinungen, Verwaltungsakte und Strömungen zu stellen. So erfährt politische Bildung auch ihre logische Schlüssigkeit.

Wer aber kann daran interessiert sein, dies zu institutionalisieren? Wesentlich und realistisch erscheint indessen ein intensives Drän-

gen auf eine wirkliche Demokratisierung der Volkshochschulen, die es dem dort arbeitenden Pädagogen unter Umständen mit Rücken- deckung der Beteiligten erlauben könnte, auch solche politischen Prozesse zu initiieren, die auf Praxis drängen, ohne daß er dabei seine dienstliche Treuepflicht verletzt. Unter Umständen wäre wieder zu diskutieren, ob man nicht den politischen Mut aufbringen sollte, Volkshochschulen aus der kommunalen Trägerschaft zu entlassen und zu Einrichtungen des jeweiligen Landes zu machen.

Kostenfreiheit — Keine Mindestteilnehmerzahlen

Soll die allenthalben aufgestellte Forderung nach politischer Bildungsarbeit der Volkshochschulen nicht zum unverbindlichen Lippenbekenntnis degenerieren, meint man es wirklich ernst damit, muß man auch alle erdenklichen Barrieren aus dem Weg räumen. Eine erste Forderung wäre die nach genereller Kostenfreiheit der politischen Veranstaltungen. Das deckt sich auch schlüssig mit dem Gebot, daß Demokratie den mündigen Bürger braucht. Wieso soll er, bemüht er sich um eine verstärkte Mündigkeit, verhält er sich also ganz im Sinne dieses Postulats, dafür auch noch Geld aufbringen? Politische Bildung, die Demokratisierung intendiert, muß ihre eigenen immanenten Konsequenzen ziehen. Sie darf kein Privileg für diejenigen sein, die zahlen können oder wollen. Ebenso wenig darf die Realisierung dieser politischen Bildung daran gebunden sein, daß mindestens zehn Teilnehmer erscheinen⁵⁷⁾. Emanzipatorische Inhalte, die gerade in Landgemeinden dem allgemeinen Tenor entgegengesetzt sind, haben unter dieser Voraussetzung nur äußerst geringe Chancen, zum Zuge zu kommen. Außerdem liegt hierin ein Argument im Sinne des Status quo verborgen, denn man ist leicht geneigt, die erfolgreich genommene Teilnehmerschwelle mit einer Art Plebiszit gleichzusetzen — Minderheitenwünsche drohen so ignoriert zu werden.

Politische Bildung bleibt aber auch dann immer noch dem sporadischen Wunsch und der „Freiwilligkeit“ ihrer Teilnehmer überlassen. Sie „erfordert in erster Linie von dem Einzel-

⁵²⁾ Ebd., S. 44.

⁵³⁾ Ebd.

⁵⁴⁾ Ebd., S. 126.

⁵⁵⁾ Ebd., S. 127.

⁵⁶⁾ Ebd.

⁵⁷⁾ Offensichtlich zeichnen sich politische Ansätze bereits ab, hier Neuüberlegungen zu realisieren: „Bei Mindestteilnehmerzahlen soll ... großzügig verfahren werden“, so hieß es auf der Fachtagung der Sozialdemokratischen Gemeinschaft für Kommunalpolitik in NW e. V. „Weiterbildungsentwicklungsplanung“ am 1. April 1978 in Dortmund. Referate, Arbeitsergebnisse, S. 64.

nen persönliches Engagement, Fleiß, Ausdauer und auch die Bereitschaft, zumutbare Opfer an Zeit und Geld zu bringen" ⁵⁸⁾).

Sie gerät so lediglich zum von der Wirklichkeit abgelösten Appell und ist nur für die gedacht, die sich — aus welchen Gründen auch immer — ansprechen lassen. Chancen für eine wirklich sinnvolle politische Bildungsarbeit bieten sich bei der gesetzlichen Regelung des Bildungsurlaubs für alle Arbeitnehmer. Dabei muß ausdrücklich die Teilnahme an politischen Bildungsveranstaltungen der Volks-

Die hier versuchte Bilanz strahlt sicherlich wenig Optimismus aus. Auch sind die wenigen Lösungsvorschläge ganz bestimmt nicht originell; sie wirken vielleicht recht bieder und pragmatisch. Aber mir scheint, daß es in der politischen Erwachsenenbildung keinen Grund für unverbindliche Höhenflüge gibt. Die Praxis mitsamt ihren Bedingungsfaktoren endlich einmal aufzuarbeiten, scheint mir schon ein Schritt in die Richtung einer den Gegebenheiten entsprechenden Theorie zu sein. Nur zu leicht scheint man zu vergessen, daß gerade die Praxis einen enormen theoretischen Aussagewert besitzen kann. Mit euphorischen und unverbindlichen Zielvorstellungen indessen ist es ebenso wenig getan wie mit negativen Leerformeln. Am Ende einer wissenschaftlichen Arbeit findet sich beispielsweise folgendes Postulat: „Sich nicht unreflektiert den bestehenden Herrschaftsinteressen auszuliefern, mit dem eigenen Fortbildungsinteresse nicht das öffentlich propa-

⁵⁸⁾ So die Bundesvereinigung deutscher Arbeitgeberverbände bei einer Pressekonferenz; zit. nach Kohler / Lauritzen / Otten / Treuheit, Modelle für den Bildungsurlaub. Lehren und Lernen in der Arbeiterbildung, Opladen 1977, S. 15. Es ist sicherlich bezeichnend, daß sich diese Thesen zur Bildung — aufgestellt von den Arbeitgeberverbänden — mit der Realität in der Erwachsenenbildung decken.

hochschulen anerkannt werden. Somit wäre eine materielle Voraussetzung gerade für Arbeitnehmer gegeben, ein zusätzlicher und stark wirkender Anreiz.

Das ist aber eine politische Frage, die recht weit von der pädagogischen Alltagspraxis des politischen Bildners gelegen zu sein scheint. An ihn kann nur die Forderung nach einem politischen oder gewerkschaftlichen Engagement gehen, um solchen Vorstellungen Nachdruck zu verleihen und eine Realisierungschance zu geben.

6. Schlußbemerkung

gierte und institutionalisierte Konkurrenzprinzip zu stabilisieren, die Ideologie des Leistungsdenkens zu enthüllen, stellt sich einer demokratischen Allgemeininteressen verpflichteten Bildungsinstitution zur notwendigen Aufgabe." ⁵⁹⁾

Dazu findet man in dem gesamten Opus keinen einzigen praktischen und praktikablen Hinweis, wie der politische Bildner solche Maxime mit realistischen Erfolgsaussichten und unter Berücksichtigung des lokalen Konfliktfelds, in dem er arbeitet, umsetzen kann. Die Diskrepanz zwischen dem, was sich selbst als Theorie der politischen Erwachsenenbildung versteht, und den ernüchternden Gegebenheiten der Wirklichkeit erscheint mir manchmal unüberbrückbar. Es drängt sich der Eindruck auf, als hätte man es mit zwei völlig isoliert voneinander existierenden Kommunikationssystemen und Bedingungsrahmen zu tun. Wage aber einer, eine politische Bildung zu realisieren, die den aufgestellten progressiven Forderungen nicht genügt, dann werden ihn die didaktischen, curricularen und theoretischen Tugendwächter schon in die Schranken verweisen!

⁵⁹⁾ Werner Markert, Erwachsenenbildung als Ideologie, München 1973, S. 174 f.

Stellungnahme zu dem Beitrag von Klaus-Peter Hufer

Quellen der Ohnmacht

Wohl selten ist in der „Beilage“ zum „Parlament“ so nachhaltig und deutlich von der „Ohnmacht des Praktikers“ in der Politischen Bildung gesprochen worden wie in dem Beitrag von Klaus-Peter Hufer.

Vor allem werden zwei Quellen der Ohnmacht angesprochen: zum einen der Widerstand, der aus Politik und Verwaltung profilierten Intentionen der Politischen Bildung entgegengehalten wird, zum anderen die Art der Vorbereitung auf eine Tätigkeit in der Politischen Bildung, sowie die Art der Unterstützung, die Politische Bildung durch die Wissenschaft erfährt. Zwischen diesen beiden Schwierigkeiten, mit denen der in der Politischen Bildungspraxis Stehende zu tun hat, besteht, so scheint mir, ein Zusammenhang. Ihn aufzudecken, bietet zugleich die Möglichkeit, einige der Beurteilungen in dem voraufgehenden Beitrag auszuweiten, einige aber auch einzugrenzen. Einer entsprechenden öffentlichen Diskussion kommt exemplarische Bedeutung zu, denn Ohnmacht und Kritik, die in der Darstellung des Verfassers Ausdruck finden, können kaum als zufällig und subjektiv abgetan werden. Sie verweisen vielmehr auf weit verbreitete Empfindungen, die das Potential außerschulischer Politischer Bildung beeinträchtigen, wenn sie nicht reflektiert und auf ihren realen Gehalt hin befragt werden.

Die Ohnmacht, die hier artikuliert wird, geht offensichtlich auf ein Leiden an den institutionellen Bedingungen zurück. Das klingt sehr abstrakt. Aber eine solche abstrakte Formulierung erscheint deshalb angebracht, weil die konkrete Darstellung der Probleme den Eindruck erweckt, als handele es sich um eine Misere, in der sich speziell kommunale bzw. kreiszugehörige Volkshochschulen befinden. Genau besehen ist die Lage bei Volkshochschulen mit vereinsrechtlichem Status aber durchaus ähnlich. Darüber hinaus kann man sagen, daß die signalisierten Strukturprobleme auch bei anderen Einrichtungen außerschulischer Politischer Bildung, selbst bei Heimbildungsstätten, im Prinzip in gleicher

Weise, wenn auch in jeweils spezifischen Varianten auftreten¹⁾. Der Entscheidungsspielraum der Mitarbeiter in der außerschulischen Politischen Bildung erweist sich allenthalben als nicht beliebig ausschöpfbar. Nicht nur Träger setzen hier Grenzen. Auch die Ansprechbarkeit potentieller Teilnehmer ist begrenzt. Indes: wenn wir fragen müssen, wie diese Grenzen begründet werden bzw. wodurch sie bedingt sind, dann ist dies nicht ein Zeichen für die Gefährdung oder gar die Unmöglichkeit Politischer Bildung, sondern eine ihrer Voraussetzungen. Entsprechende Fragen sind selbst Bestandteil Politischer Bildung.

Inwieweit ist die von Hufer geschilderte Situation symptomatisch oder gar repräsentativ? Er stellt, soweit demographische Daten angeführt werden, Arbeitsbedingungen heraus, die für regional arbeitende Volkshochschulen kennzeichnend sind. Es ist auch richtig, daß alles, was über Erwachsenenbildung geschrieben wird, meist günstigere städtische Arbeitsbedingungen unterstellt. In der Literatur wird gemeinhin ein überschaubareres Rekrutierungsfeld angenommen, als es in Kreisvolkshochschulen gegeben ist. Indes betreffen die Probleme von Streusiedlungsgebieten die Erwachsenenbildung insgesamt, nicht nur die Politische Bildung. Was dies für den Ausbau des Zweiten Bildungsweges praktisch bedeutet, hat Hufer an anderer Stelle selbst erörtert²⁾. Im Falle der Politischen Bildung mag erschwerend hinzukommen, daß das Wenige, was an Politischer Bildung geschehen kann, auf eine Mentalität stößt, die dem emanzipatorischen Selbstanspruch von Politischer Bildung wenig Verständnis entgegenbringt. Doch sollte man sich vor einem vorschnellen Urteil hüten. Ist man heute „auf dem Lande konservativer“? Was heißt eigentlich konservativ? Wie legitimiert sich demgegenüber ein emanzipatorischer Selbstanspruch? Warum fordert er zu Abwehrreaktionen heraus? Sich

¹⁾ Vgl. Außerschulische Politische Bildung, Heft 2/77, hier vor allem die Beiträge von B. Finkelstein, W. Schwarz und B. Witte.

²⁾ K. P. Hufer/D. Micha, Probleme mit Schulabschlüssen. Chancen der Weiterbildung, in: Neue Unterrichtspraxis 7/1978.

mit derartigen Fragen auseinanderzusetzen, führt weiter als bloße Klage und Kritik über die Grenzen, vor die sich Politische Bildung gestellt sieht.

Es ist ernst zu nehmen, wenn empirische Untersuchungen herausstellen, daß das Zusammenwirken von Siedlungsstruktur und Bildungsvergangenheit die „Weiterbildungsdichte“ nachteilig beeinflusst³⁾. Es klingt auch plausibel, wenn gesagt wird, daß außerhalb der Ballungsgebiete Konservatismus und Autoritarismus als Konsequenz der Sozialisationsbedingungen besonders spürbar werden. Derartige Hinweise auf Sozialisationsfaktoren und Lernvergangenheiten sind auch von mir des öfteren in die Diskussion eingebracht worden⁴⁾. Indes sollte dieses Argument wieder einmal auf seine Stichhaltigkeit hin überprüft werden; immerhin liegen die Untersuchungen, auf die sich die Argumentationskette von der schichtspezifischen Sozialisation stützt, einige Zeit zurück. Inzwischen hat sich manches sowohl an der Bildungsorganisation als auch an den Erziehungsnormen geändert. Diese Veränderungen mögen in kleinen Gemeinden weniger schnell wirksam werden als in Städten. Deren „Urbanität“ wird aber auch häufig überschätzt. Zumindest sollte man die Beurteilung des Stadt-Land-Gefälles nicht einrasten lassen. Die Quantitätsprobleme müssen nicht zwangsläufig zu Qualitätsproblemen werden, wenn das Angebotsvolumen nur aus wenigen Kursen besteht.

Worauf es also ankommt, ist, eine Entwicklung zu fördern, eine Tendenz, die dazu verhilft, sich von Konventionalismus und Autoritarismus abzusetzen. Eine solche Intention ließe sich mit dem emanzipatorischen Anspruch Politischer Bildung in Einklang bringen. Warum es nicht zu einer Realisierung dieser Intention kommt, schildert der Verfasser des voraufgegangenen Beitrags sehr eindringlich. Als Haupthinderungsgrund erscheint das Geflecht von Politik und Verwaltung vor Ort. In ihm verstricken sich die „reinen“ Absichten derer, die eine Politische Bildung betreiben wollen, deren Ziele von den Hochschulen theoretisch vorgegeben sind. Kreisausschuß oder Kreisverwaltung blockieren einen konzeptionellen Ansatz, versuchen zu verhindern, daß dem Prinzip gefolgt wird, bei der Betroffenheit der Adressaten anzusetzen. Zumindest suggerieren sie, Vorsicht bei der Planung

³⁾ Neuerdings wieder: W. Schulenberg u. a., Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft, Stuttgart 1978.

⁴⁾ H. Tietgens / J. Weinberg, Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens. Braunschweig 1971; H. Tietgens, Wie Erwachsene lernen, in: Unterrichtswissenschaft 3/1975.

warten zu lassen. Sie erscheinen so als Hort konservativen Denkens und Handelns, und zwar relativ unabhängig von ihrer Parteizugehörigkeit. Sie lassen den in der Politischen Bildung Tätigen Erfahrungen machen, die zu einer „inneren Zensur“ führen.

Ein solcher Vorwurf ist auch anderwärts zu hören. Trifft er die Wirklichkeit, das heißt, signalisiert er eine verbreitete Tendenz, ist es schlecht bestellt um demokratisches Bewußtsein und demokratische Strukturen. Es verwundert deshalb nicht, daß sich auch allenthalben Gegenstimmen zitieren lassen, die sich gegen den Vorwurf von Restriktion gegenüber der Politischen Bildung verwahren. Wie man votiert, hängt von den Beurteilungsmaßstäben ab, die man an die Wirklichkeit anlegt. Diese Maßstäbe sind Ergebnis eines Sozialisationsprozesses. Sie sind deshalb häufig generationsspezifisch. Um dies zu konkretisieren: wer wie der Verfasser dem Jahrgang 1922 angehört, für den ist es schon ein „Fortschritt“, daß eine Kritik an Restriktionen laut werden, daß darüber eine öffentliche Auseinandersetzung stattfinden kann. Dies war weder in den 30er noch in den 50er Jahren „erlaubt“. Diese biographische Anmerkung mag meine Perspektive verdeutlichen. Sie sollte aber mehr sein als historische Reminiszenz und tatsächlich vorhandene Probleme nicht leugnen lassen.

Wo liegen diese nun? Man wird diese Frage auf drei Ebenen diskutieren müssen, auf der konkreter Beispiele, auf der institutioneller Rahmenbedingungen und auf der des gesellschaftlichen Klimas. Die Fälle, die als Zeichen der Einschränkung der Lehrfreiheit zitiert werden, überzeugen bei unbefangener Sichtweise kaum. Bei genauerem Kennenlernen liegen sie um einiges anders, als sie in der Presse und in Zeitschriften dargestellt werden⁵⁾. Außerdem erscheinen sie zumindest an der Oberfläche als Ausnahmefälle. Von solchen politisches Denken und Handeln abzuleiten, entspricht zwar den Maximen eines der einflußreichsten Theoretiker (un)politischen Handelns — Carl Schmitt. Als Kronzeuge für die Gefährdung der Demokratie läßt sich dieser schillernde Apologet des Dezisionismus und des totalitären Staates aber wohl kaum heranziehen.

Problematischer erscheint die Lage auf der Ebene des Institutionellen. Man stößt dann auf die Aussage des nordrhein-westfälischen Kultusministers: „Das Recht auf selbständige

⁵⁾ Dies gilt auch für den am meisten in der Öffentlichkeit diskutierten Fall der Ausladung von Luise Rinser in Gerlingen.

Lehrplangestaltung für Weiterbildungseinrichtungen schließt Eingriffe des Trägers bei der Lehrplangestaltung nicht grundsätzlich aus.“⁶⁾ Das harte Wort „Eingriffe“ dürfte ebenso bewußt gewählt sein wie die weiche Formulierung „selbständige Lehrplangestaltung schließt nicht grundsätzlich aus“. Immerhin steht im Hintergrund ein anderer Grundsatz: „Der Träger legt nach Anhörung seiner Weiterbildungseinrichtung die Grundsätze für die Arbeit fest. Im Rahmen dieser Grundsätze hat die Weiterbildungseinrichtung das Recht auf selbständige Lehrplangestaltung.“

So heißt es in der Mustersatzung, die eben der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen nach § 4 Absatz 4 des „Ersten Gesetzes zur Ordnung und Förderung der Weiterbildung“ herausgegeben hat. Danach erscheint ein „Eingriff“ einerseits nur mit schwerwiegender Begründung gerechtfertigt, andererseits aber kann er ohne weiteres aus Divergenzen in der Interpretation von Grundsätzen abgeleitet werden. Des weiteren wird man bei einer Lagebeurteilung jeweils zu fragen haben: wer ist der Träger, wie versteht er seine Aufgabe und was motiviert zu Eingriffen?

Die zitierte Äußerung des Kultusministers bezog sich auf einen Streitfall an einer Volkshochschule. Dies war nicht zufällig. Bei anderen Erwachsenenbildungsinstitutionen ist die Unterscheidbarkeit von Träger und Einrichtung kaum so deutlich wie bei kommunalen Volkshochschulen. Außerdem könnte auf parlamentarischer Ebene auch kaum der Fall eines anderen Trägers in gleicher Weise diskutiert werden. Denn Träger, die sich die freien nennen, wachen begreiflicherweise über ihre Freiheit als Träger. Und wer will sie daran hindern, zu bestimmen, was in „ihren“ Erwachsenenbildungseinrichtungen geschieht und was nicht? In Frage gestellt werden kann höchstens, ob sie an den gesetzlich anerkannten öffentlichen Mitteln partizipieren, wenn ihre Satzung bzw. ihr praktisches Verhalten nicht den gesetzlichen Regelungen entspricht. Zudem werden „Eingriffe“ bei verbandsgetragener Erwachsenenbildung auch kaum in einer Weise öffentlich werden, die zu einer parlamentarischen Verhandlung führen würde. Weil die Öffentlichkeit der Volkshochschulen parlamentarisch verankert ist, besteht für sie eine besondere Situation.

⁶⁾ Drucksache 8/1112 des nordrhein-westfälischen Landtags. Zitiert aus DVV-Informationen, Folge 25, März 1977.

Diese besondere Situation bedeutet Chance und Gefahr zugleich. Nur die Gefahren zu betonen, wie dies in dem vorausgegangenen Beitrag geschieht, bessert die Lage für die Politische Bildung nicht gerade. Er übersieht, daß bei einer kommunalen oder Kreiseinrichtung Entscheidungsprozesse transparenter werden als dies anderwärts möglich ist. Verwaltungen, Ausschüsse, Parteigremien können auf die Dauer nicht unabhängig von der Öffentlichkeit schalten und walten. Richtig ist, wenn Hufer darauf verweist, daß der Mitarbeiter der Volkshochschule, auch wenn er seine Aufgabe als eine politische versteht, die Öffentlichkeit nicht von sich aus unmittelbar mobilisieren kann. Es widerspricht aber dem heute üblichen Emanzipationspathos, wenn er sie nicht für mobilisierbar hält. Und auf unabänderliche Mehrheiten und Minderheiten auf lokaler Ebene zu verweisen, greift zu kurz. Weder sind Parteien monolithische Blöcke, noch sind Minderheiten von vornherein öffentlich uninteressant. Wenn dies bzw. wo dies aber der Fall ist, muß man sich fragen, ob nicht die Politische Bildung selbst zu einem Zustand geführt hat, dessen restriktive Folgen sie nun beklagt⁷⁾.

Wir stoßen damit, wie ich meine, auf einen Kern der Problematik. Er wird auch von Hufer angesprochen, wenn er den verbalen Anspruch der Theoretiker der Erwachsenenbildung zitiert und kritisiert, daß er angesichts der realen Arbeitsbedingungen nicht einlösbar erscheint. Dies ist aber nur ein Aspekt der Problematik. Er zieht weitere nach sich, die allzu selten in die theoretische Reflexion einbezogen werden. Man sollte sich doch fragen, warum gibt es das eigentlich, was Hufer beschreibt: die Vorbehalte gegenüber einer Politischen Bildung, wie sie derzeit weithin von ihren Protagonisten verstanden wird und die schließlich zu mancherlei Restriktionen im Vorfeld führen, ohne daß „Eingriffe“ im unmittelbaren Sinn stattfinden. Sind Verwaltungsvertreter und Kommunalpolitiker geborene Konservative? Sind sie von Natur aus so behutsam und so wenig risikofreudig? Oder was hat sie dazu gebracht, Politischer Bildung

⁷⁾ Angesichts der Polarisierungstendenzen, die das politische Klima in den letzten Jahren bestimmt haben und von denen noch zu sprechen sein wird, sind auch Tendenzen zu beobachten, Wirklichkeitsinterpretationen, die nicht denen entsprechen, die die lokal vorherrschenden sind, mundtot zu machen. Wenn aber beispielsweise wieder die Neigung anzutreffen ist, einer oppositionellen Auffassung von vornherein ein Abweichen vom Grundgesetz zu unterstellen, so ist dies unter anderem auch durch die Art herausgefordert, wie über die „FDGO“ gesprochen worden ist.

eher bremsend als fördernd entgegenzutreten? Sind sie vielleicht kopfscheu geworden?

Ich meine, sie haben im letzten Jahrzehnt Anlaß genug dazu gehabt. Die Art und Weise, wie sich Politische Bildung theoretisch präsentiert, wie sie in dieser Zeit ihre Zielvorstellungen verkündet hat, mußte viele derer in Sorge versetzen, die Verantwortung für ein Gemeinwesen übernommen haben. Sie wurden herausgefordert, ein scheinbar überholtes Staatsverständnis zu mobilisieren. Sie konnten sich wieder in der Rolle derer gerechtfertigt sehen, die jenseits des Streits für Ordnung und Kontinuität eintreten. Man versetze sich einmal in ihre Lage, man höre einmal mit ihren Ohren, wenn die Zielbegriffe Politischer Bildung wiederholt werden: Emanzipation, Konfliktorientierung, Parteilichkeit oder Parteinahme, Interessendurchsetzung, Handlungsorientierung, die Kritik an der Folgenlosigkeit Politischer Bildung in der Vergangenheit, das Pochen auf Rechte, die Suche nach Betroffenheit bei Extremfällen, die Entlarvung von Herrschaftsverhältnissen⁸⁾. Dies alles ist demokratisch legitim. Die Frage aber ist, in welcher Form und welcher Ballung man diese Zielbegriffe vorbringt. Die verbalen Kraftakte, mit denen Politische Bildung aufgetreten ist, haben schließlich nur noch ihre Mißachtung von Pflichten und den Vorwurf der „Loyalitätsbeschaffung“ erkennen lassen. Der Kommunalpolitiker mag sich dann fragen: Wird so Demokratie gewährleistet, wird sie es nicht doch

eher durch das, was ich selbst ohne viele große Worte tue, durch meine mühselige Kleinarbeit, unter Opferung von Zeit, beständigem Ärger, im Denken an das „Ganze“?

Es ist zuzugeben: dieses Bild ist überzeichnet. Weder ist Politische Bildung allenthalben so aggressiv, noch sind Kommunalpolitiker jeweils so altruistisch. Nur darf es nicht verwundern, wenn ein solches Bild sich in den Köpfen derer festgesetzt hat, die vor Ort ein Wort mitzureden haben, wenn die kommunale Erwachsenenbildungseinrichtung ihr Programm und damit auch das der Politischen Bildung vorlegt. Und dieses Bild, diese Auslegung, ist so abwegig nicht, wenn man bedenkt, was der Politischen Bildung auf die theoretische Fahne geschrieben worden ist. Wenn die „episch breite akademische Diskussion der Didaktiker, Methodiker, Curriculum-Entwickler und Revisoren“ kritisiert wird, so trifft dies die Realität nicht genau. Zur Entwicklung von Curricula ist für die außerschulische Politische Bildung nicht gerade viel beigetragen worden. Dem widerstanden Theorie und Wirklichkeit gleichermaßen. Ein Klima, in dem Restriktionen nicht als etwas Ungewöhnliches erscheinen und das die Realisierung einer politischen Bewußtseinsbildung erschwert hat, ist vielmehr durch die gesellschaftskritische Ansprüchlichkeit der Politischen Bildungstheorie herausgefordert worden.

Kritik und Kommunikation als zentrale Kategorie außerschulischer Politischer Bildung

Nun gehört Kritik zum Gelingen von Demokratie. Und wenn Politische Bildung zu einer weitergehenden Demokratisierung beitragen will, so ist dies durchaus legitim. Aber weder Art der Kritik noch Verständnis von Demokratie können beliebig sein, wenn Politische Bildung im Sinne dieses Selbstverständnisses wirken will. An dem Unbehagen, an der Kritik gegenüber bestehenden Zuständen hat Politische Bildung außerhalb der Schulen schon immer anknüpfen müssen, wenn sie Resonanz

finden wollte. Und auch die Existenz von Konflikten konnte sie nicht leugnen, selbst wenn sie es gewollt hätte. Etwas anderes ist es aber, wenn Kritik zum alleinigen didaktischen Organisationsprinzip gemacht wird und wenn im Konflikt das allein bestimmende, konstituierende Merkmal der Gesellschaft gesehen wird. Gerade für eine Demokratie wesentliche Dimensionen gesellschaftlicher Wirklichkeit kommen dann nicht mehr in den Blick. Verfahren der schrittweisen Kompromißfindung stehen a priori unter Verdacht, nichts als die Durchsetzung der Macht mit verbalen Mitteln zu sein. Die Suche nach dem fallweisen Konsens unter Beachtung unterschiedlicher Prämissen wird unglaubwürdig. Ja, es werden im Namen von Selbstbestimmung und Mitbestimmung — ohne daß diese

⁸⁾ Noch heute wirkt eine Serie von Beiträgen nach, die 1970 und 1973 erschienen sind. Zu ihnen gehören vor allem: J. Kolb, Die Parteilichkeit der Politischen Bildung, HBV 4/1970; E. Klein/E. Weick, Anmerkungen zur Diskussion einer Theorie der Erwachsenenbildung HBV 4/1970; G. Kadelbach/E. Weick, Politische Erwachsenenbildung und politisches Interesse, HBV 1/1973.

Zielwerte diesseits eines vagen Solidaritätsbegriffs aufeinander abgestimmt wären — Verhaltensweisen prämiert, die das Erwachsenwerden behindern, insofern dazu auch immer die Bereitschaft zur sozialen Selbstverpflichtung gehört, das heißt: zur Übernahme von Pflichten, die zu übernehmen nicht von vornherein gewünscht wird, ohne die aber ein Zusammenleben auf die Dauer nicht möglich ist. Gerade die heute viel verschrieenen „bürgerlichen Tugenden“ sind unentbehrlich, wenn mehr Humanisierung und Lebensqualität erreicht werden sollen.

Um es zu wiederholen: keinem der genannten Zielwerte kann eine Berechtigung abgesprochen werden. Nur müssen sie in Relation zu anderen und damit in ihrer Relativität gesehen werden. In ihrer spezifischen Bündelung jedoch, in der sie in den letzten Jahren in die Diskussion gebracht worden sind, gaukeln sie Wunschwelten vor und klammern aus, was gerade auch für ein Verwirklichen demokratischer Zielvorstellungen erreicht werden muß: die Fähigkeit, sich selbst zu verwalten, auf längere Sicht planen zu können, oder altmodisch, aber vielleicht doch alarmierend ausgedrückt: das politische Ethos.

Es kann an dieser Stelle nicht im einzelnen auf die gängigen, vor allem in der außerschulischen Politischen Bildung wirksamen Theorien mit ihren Implikationen eingegangen werden. Stellvertretend mag hier der Rückgriff auf einen Satz stehen, den Hufer zitiert und mit dem er eine heute weithin vorherrschende theoretische Position signalisiert. Der Satz stammt von Hermann Giesecke, also immerhin einem der gemäßigteren unter den Verfechtern einer Politischen Bildung, die über dem Emanzipationswillen die Komplexität von Gesellschaft aus den Augen verloren haben: „Politische Bildung ist nicht neutral, sondern selbst ein Stück eigentümlicher politischer Tätigkeit: sie ist für die Interessen des Lehrlings, des Arbeiters, des „Sozialfalls“, und somit folgerichtig gegen die Interessen des Meisters, des Unternehmers, der Fürsorgebehörde, der Schulbehörde usw., allgemeiner: sie ist für die Interessen und Bedürfnisse des jeweils Schwächeren, Ärmern, Unterprivilegierten.“⁹⁾

Wenn gegen eine solche Hypothese argumentiert wird, so meist mit der Frage, wer denn so genau willen will, was die Interessen und Bedürfnisse der jeweils Schwächeren, Ärmern, Unterprivilegierten sind. Ein noch gra-

vierender Einwand scheint mir indessen zu sein, inwiefern denn ein „Für“ zugleich „folgerichtig“ ein „Gegen“ mit sich bringt. Eine solche scheinbar schlüssige, aber lineare, letztlich polarisierend unaufhebbare Gegensätzlichkeit unterstellende Denkfigur findet sich allenthalben zur Begründung der Intentionen Politischer Bildung. Ohne eine solche Prämisse ist das „Folgerichtige“ aber nicht einzusehen. Vor allem entspricht es nicht der Dialektik gesellschaftlicher Wirklichkeit.

Es ist diese antagonistische Rigidität, undeutlich vermischt mit einer moralischen Rigidität durch die Politische Bildung sich in eine Konfrontation hineinmannövriert hat, die sie sehr leicht bei denen subversiv erscheinen läßt, die sich für die Kontinuität der politischen Entwicklung verantwortlich fühlen können. Diese „Pragmatiker“ unterliegen dann, unabhängig von ihrer parteipolitischen Couleur, aus der Sicht der „anspruchsvollen“ Politischen Bildung dem Verdikt des Konservativen, ohne daß man sich der Mühe unterziehen würde, darüber nachzudenken, welche Funktionen konservatives Denken und Handeln erfüllt und wie sehr man dieses Denken und Handeln bei denen sich versteifen läßt, die nicht ohne weiteres zu einer theoriebestimmten Gesinnungsgenossenschaft bereit sind. Im Zuge der sich selbst erfüllenden Prophezeiung sollen sie zu einem Verhalten gedrängt werden, das sie schließlich nicht mehr als demokratisch ausweist. Das Denkschema von Entweder-Oder, Freund und Feind trägt seine Früchte.

Kommt auf diesem Hintergrund eine Tendenzwende so unerwartet? Sie hat sich inzwischen in der Literatur zur Politischen Bildung selbst deutlich bemerkbar gemacht¹⁰⁾. Für den außerschulischen Bereich bietet sie indessen wenig Anreize. Mit den Postulaten von Freiheit und Menschenwürde ist nicht an die Probleme heranzukommen, deretwegen Heranwachsende und Erwachsene sich für Politische Bildung interessieren können. Ein Austausch mehr oder weniger hehrer Begriffe führt nicht weiter. Wenn ihr Realitätsbezug nicht sichtbar wird, verführen sie eher zum Zynismus. Warum ist es eigentlich so schwer, von der Ebene des Pathos herunterzukommen, wenn es in deutschen Landen um Politische Bildung geht? Warum sucht man nach „letzten Gründen“, die in ihrer Abstraktion den

¹⁰⁾ Deutlich bei: D. Grosser/M. Hättich/H. Oberreuter/B. Sutor, Politische Bildung. Grundlagen und Zielprojektionen für den Unterricht an Schulen, Stuttgart 1976, ein Konzept, das nicht nur auf die Schule bezogen verstanden werden kann.

⁹⁾ H. Giesecke, Didaktik der Politischen Bildung. München 1974, S. 127.

Hochschulabsolventen geläufig sein mögen, die die Mehrheit der Adressaten der Politischen Bildung entweder nicht nachzuvollziehen vermag oder die in grobschlächtiger Vereinfachung zur Demagogie geraten? Gibt es nicht Alltagsprobleme genug, die zu bewältigen Interesse besteht, für deren Einschätzung man allerdings etwas wissen muß?

Nun wird heute Wissensvermittlung in der Politischen Bildung nicht gerade hochgeschätzt. Eher wird eine Irrelevanz des Wissens gegenüber dem Handeln suggeriert. Vielfach scheint man auch zu meinen, daß ein Erwerb von Kenntnissen für die Erwachsenenbildung etwas Anstrengendes, ja, nicht Zumutbares ist. Indes hat es außerschulische Politische Bildung mit Menschen zu tun, die keine unbeschriebenen Blätter sind: sie verfügen über ein politisches Alltagswissen, das sie sich funktional ohne ausdrückliche Lernprozesse angeeignet haben. In dieses Alltagswissen ordnet man die Informationen ein, die über die Medien des öffentlichen Lebens angeboten werden. Das Verstricktsein mit der Umwelt wird in Orientierungsmustern zurechtgelegt. Diese Deutungen fungieren als Bewältigungsmittel in der Lebensauseinandersetzung. Insofern vollzieht sich mit ihnen etwas naturwüchsig, was Politische Bildung in reflektierter Form vermitteln will. Es könnte daher ihre Wirksamkeit stützen, wenn sie von dem politischen Alltagswissen ausgeht, das ihre Adressaten mitbringen. Mit einer solchen Annahme ist auch das begründet, was heute als Zielgruppenarbeit bezeichnet wird. Sie bleibt aber vielfach vordergründig an sozialbiographischen Daten ausgerichtet, weil zu wenig darüber bekannt ist, woraus das jeweilige politische Alltagswissen besteht, wovon die jeweiligen Deutungsmuster geprägt sind.

An diese Deutungsmuster anzuknüpfen, erscheint als eine Aufgabe politischer Erwachsenenbildung, die noch zu wenig in ihren Chancen erkannt, in ihren Voraussetzungen untersucht und in ihren Problemen reflektiert ist. Dies dürfte ein Grund sein, warum die Betroffenheit zwar immer wieder als didaktisch-methodischer Richtwert zitiert, aber vergleichsweise selten in der Politischen Bildungspraxis erfahren wird. Allzu oft meint der Veranstalter, der Planende, der Teamer, zu wissen, was betroffen macht und muß dann feststellen, daß er am Erwartungshorizont seiner Adressaten vorbeigiegt, daß er ihre Deutungsmuster nicht getroffen hat. Dies gilt sowohl im Hinblick auf die Themenauswahl, wenn ein Programm zusammengestellt wird, als auch für die didaktischen Angänge,

für die man sich bei einer bestimmten Veranstaltung entscheidet. So gelten beispielsweise spektakuläre Ereignisse oder ein Versagen öffentlicher Instanzen, von denen bestimmte Bevölkerungsgruppen in Mitleidenschaft gezogen werden, als Indikatoren des Betroffenseins. Ob es aber nicht viel verborgenerere Zumutungen und Verunsicherungen sind, die für das bereitmachen, was Politische Bildung vermitteln kann, bleibt unreflektiert.

Es dürfte ein gegenwärtig besonders weit verbreitetes Mißverständnis sein, zu meinen, Betroffenheit ließe sich aus theoretischen Entwürfen ableiten. Damit wird psychische und soziale Realität in einer Weise trainiert, deren Folgen dem entgegenstehen, was Politische Bildung nach ihren meist bekundeten Intentionen bezweckt. Das emanzipatorische Potential wird so eher verschüttet als freigelegt. Wer Politische Bildung professionell vertritt, steht mit seiner aus theoretischen Entwürfen abgeleiteten Selbstgewißheit seinen eigenen Zielen im Wege. Er vermag den vielberufenen Diskurs nicht einzuleiten, den Pegel der Betroffenheit nicht auszuloten, weil er dazu neigt, Situationsdefinitionen aus seiner eigenen Gesellschaftsinterpretation zu deduzieren, bevor er zu eruieren versucht, mit welchen Situationsdefinitionen seine Adressaten Probleme gewichten oder seine Teilnehmer sich Probleme zurechtlegen. Es kommt dann zu einem Aneinandervorbeiplanen und zu einem Aneinandervorbeireden. Der Vorsatz eines kommunikativen Vorgehens bleibt ein nicht eingelöster Anspruch, wobei die Selbstgewißheit dazu verführt, die Gründe des Mißlingens in den Verhältnissen und nicht im Ansatz zu suchen.

Es ist allerdings auch noch auf einen anderen Zusammenhang zu verweisen, der daran gehindert hat, in der Politischen Bildung einen Problemzugang zu verfolgen, der neuerdings als Deutungsmusteransatz bezeichnet wird. Bei der Einführung der Politischen Bildung in der Bundesrepublik hat die Auseinandersetzung mit der jüngsten Vergangenheit und damit die Distanzierung von totalitären Systemen eine große Rolle gespielt. Zugleich bedeutete dies eine Auseinandersetzung mit geschichtlich verhängnisvoll wirkenden Vorurteilen. Die Kritik an den Vorurteilsmechanismen hat aber übersehen lassen, auf welche allgemein angewendeten Strategien der Lebensbewältigung sie zurückgehen. Noch heute führt diese „Vorgeschichte“ dazu, sich Deutungsmuster starrer vorzustellen als sie tatsächlich sind. Zweifellos kommt Politische Bildung, will sie das Realitätsbewußtsein erhöhen, nicht daran vorbei, Deutungsmuster zu

differenzieren. Indes wäre es im Interesse ihrer Wirksamkeit, dies ohne intellektuellen Hochmut einzuleiten, der sich an der Unzulänglichkeit und der Grobschlächtigkeit der Deutungsmuster „der anderen“ weidet. Es kann nicht darum gehen, ein Besseres durchzusetzen. Ziel kann nur sein, Daseinsinterpretationen der gesellschaftlichen Wirklichkeit anzunähern. Nur dann läßt sich auch Kritik an der gesellschaftlichen Wirklichkeit verankern, hilft sie dazu, unterscheiden zu lernen, Bedingungen und Folgen zu erkennen. Andernfalls ist die Tendenz nicht aufzuhalten, vom historisch-gesellschaftlichen Kontext abgehobene Alternativen zu postulieren, die eher die Frustrationen vermehren als ein Veränderungspotential wirksam machen.

Ein Sich-einlassen auf die Deutungsmuster kann sehr wohl auch eine Prämisse in neuem Licht erscheinen lassen, die der Politischen Bildung gegenwärtig selbstverständlich zu sein scheint, die aber auch die Schwierigkeiten zum Teil begründet, von denen der voraufgehende Beitrag einen Eindruck vermittelt. Ich meine das Postulat, handlungsorientiert zu sein. Solange eine solche Forderung von etablierten Instanzen kam, also in den 50er und Anfang der 60er Jahre, hat sich Politische Bildung erfolgreich gegen ein unvermitteltes Handlungsverlangen, etwa in der Form des Eintritts in eine Partei, verwahrt. Seit Ende der 60er Jahre hat sie dann selbst Handlungsorientierung zu einem Leitprinzip erhoben. Nunmehr allerdings unter dem Vorzeichen eines Kampfes gegen das Etablierte. Politische Bildung erscheint so als Mobilmachung nicht organisierter Opposition. Auf dem Hintergrund der üblichen Diktion von Veröffentlichungen mag eine solche Formulierung etwas befremdlich erscheinen oder gar ungerecht. Sie soll nur verdeutlichen, welches Bild Politische Bildung von sich selbst bei denen hervorruft, die sich nicht von vornherein mit ihr identifizieren. Subtile Unterscheidungen, die gegenüber Bürgerinitiativen betont werden, ändern nichts daran, daß eine Politische Bildung, die auf Handlungsorientierung besteht, den wohlberechtigten Leitsatz, Unruhe sei die erste Bürgerpflicht, in einer Weise verabsolutiert, daß darüber die Kommunikationsbasis mit ihr verlorengeht.

Diese Bemerkung soll hier nicht weiter auf das Problem der Träger und der Lehrfreiheit bezogen, sondern im Hinblick auf die Adressaten Politischer Bildung, auf ihren Erwartungshorizont und ihre Orientierungsmuster erörtert werden. Auf den ersten Blick mag es plausibel erscheinen, den Bedingungsfaktor

Betroffenheit mit dem Verfahrensprinzip der Handlungsorientierung zu koppeln. Es erscheint einleuchtend, daß man in erster Linie dann bereit ist, sich mit politischen Problemen zu beschäftigen, wenn man eigenständig etwas zu ihrer Lösung beitragen kann. Warum sollte man sich der Mühe unterziehen, wenn nicht auch etwas „dabei herauskommt“? Nur fragt es sich, ob nicht vor schnell unterstellt wird, als ein solches Herauskommen werde nur etwas angesehen, was Produkt von Aktion ist, nicht aber zum Beispiel eine größere kommunikativ gewonnene Klarheit darüber, warum man sich bei einer Wahl so oder anders entscheidet.

Mit anderen Worten: Außerschulische Politische Bildung, die sich ausdrücklich oder gar ausschließlich handlungsorientiert versteht, schränkt ihren Adressatenkreis von vornherein ein. Es werden nur die angesprochen, für die Handlungsorientierung einen Aufforderungscharakter hat. Wie weit dieser reicht, wissen wir nicht. Dafür fehlt es an einer Analyse von Deutungsmustern. Immerhin scheint aber die Vermutung nicht völlig aus der Luft gegriffen, daß es neben dem Erwartungstypus, der Politische Bildung nur für sinnvoll hält, wenn sie Konkretes, Betreffendes bewirkt, auch den Typus gibt, der gegenüber der Politik von außen betrachtet eine Konsumenthaltung einnimmt¹¹⁾. Eine solche Einstellung ist insbesondere bei älteren Menschen zu beobachten, die denn auch in Veranstaltungen Politischer Bildung kaum zu finden sind. Dies muß aber nicht ein Zeichen durchgängigen Desinteresses sein. Es kann darin auch eine Reaktion auf den Angebotstypus Politischer Bildung gesehen werden. Warum sollte es nicht Menschen geben, die nicht auf politisches Handeln erpicht sind, die sich aber nichtsdestoweniger über Information und Diskussion mit politischen Problemen zu befassen bereit sind, vorausgesetzt, daß sie auf eine Weise angesprochen werden, die sie selbst für ansprechend halten. Die Art der Ansprechbarkeit aber ist nicht unabhängig von den Orientierungen, mit denen sie sich ein Bild von der gesellschaftlichen Wirklichkeit machen, wobei dieses Bild aber nicht so verfestigt ist, daß man darüber nicht „mit sich reden“ ließe.

¹¹⁾ Daß es besonderer und zum Teil auch problematischer Mittel bedarf, aus der Konsumenthaltung herauszuführen, hat die Sendefolge „Holocaust“ gezeigt, wozu F. J. Raddatz in der „Zeit“ vom 9. 3. 79 etwas zugespitzt, aber ernstzunehmend schreibt: „Schamwirkung hätte ich mir anders vorgestellt. Eine politische Diskussion auch. Ergriffenheit mag sein. Für mich ist es Sportpalast andersrum.“

Es wird heute meist eingewendet, daß die Bedürfnisse des politischen Konsumenten durch die Massenmedien, insbesondere durch das Fernsehen, weitgehend abgedeckt werden¹²⁾. Im Vergleich zu vergangenen Zeiten ist dieser Einwand sicherlich ernstzunehmen. Bedenkt man aber, mit welchen kleinen Gruppen es Politische Bildung in allen Fällen zu tun hat, fragt es sich, ob sich nicht auch solche kleinen Gruppen zusammenfänden, die über die Art des Informationsbedürfnisses hinaus, das durch die Massenmedien abgesättigt wird, ein Kommunikationsbedürfnis gegenüber politischen Problemen einbringen. Dieser Möglichkeit nachzugehen, erscheint angebracht. Immerhin wirft die Handlungsorientierung Politischer Bildung Probleme ihres Demokratieverständnisses auf und außerdem ist das Verhältnis von Politischer Bildung und Aktion auch aus bildungstheoretischer und lernwissenschaftlicher Sicht nicht so unproblematisch, wie es derzeit dargestellt wird.

Wenn sich Politische Bildung als Beitrag zur demokratischen Bewußtseinsbildung, ja als Antriebsmoment eines Demokratisierungsprozesses versteht, wird man erwarten dürfen, daß die unterschiedlichen Demokratieverständnisse in den Angeboten Politischer Bildung ihren Niederschlag finden. Diese voneinander differenzierenden Demokratieverständnisse zeigen sich vor allem daran, daß die Reichweite von Erkennungsmerkmalen der Demokratie unterschiedlich eingeschätzt wird. Es gibt diejenigen, die Demokratie als ein Organisationsprinzip ansehen, das nur für den politischen Bereich im engeren Sinne „passend“ ist; es gibt andere, die von Demokratie als Lebensform sprechen, womit sie Ausprägungen von Selbst- und Mitbestimmung meinen, die in verschiedenen Lebensbereichen eine je eigene, den Bereichen angemessene Struktur annehmen; und es gibt diejenigen, die eine die Gesellschaft insgesamt einheitlich durchdringende Organisationsform anstreben, die sich in der direkten Wahl manifestiert. Diese unterschiedlichen Interpretationen des Demokratie-Begriffs spiegeln sich auch in der theoretischen Diskussion der Politischen Bildung wider und die Auswirkungen zeigen sich etwa in der Art des Arbeits-

materials. Kennzeichnend ist aber auch, daß diese Interpretationen fast nur in der Form der gegenseitigen Abwertung Ausdruck finden. Damit jedoch entwertet Politische Bildung sich selbst. Sie beraubt sich einer Argumentationsweise, mit der sie Einschränkungen entgegentreten könnte. Dies gilt insbesondere dann, wenn Politische Bildung sich nicht auf kritische Reflexion beschränken, sondern handlungsorientiert sein soll.

Handlungsorientierung ist vordergründig ein Reizwort, das diejenigen in Abwehrhaltung bringt, die politisches Handeln vom Amt oder vom formaldemokratischen Auftrag her als ihre Angelegenheit ansehen. Gelingt es, entsprechende Vorbehalte auszuräumen, stellt sich ein komplexeres Problem, das von denen meist unbedacht bleibt, die sich für eine handlungsorientierte Politische Bildung engagieren. Selbst der hier schon zitierte Hermann Giesecke spricht aber von der „Unfähigkeit, die pädagogische Seite der Dialektik von Aufklärung und Aktion“ zu thematisieren. Es sollte nachdenklich stimmen, wenn es bei ihm heißt: „Bei Licht betrachtet erweist sich also, das ‚Lernen‘ und ‚Aktion‘ antinomische soziale Verhaltensweisen sind, die zueinander in erheblichem Widerspruch stehen. Sie gleichzeitig optimal zu organisieren, ist offenbar kaum möglich.“ Wie dieser Widerspruch zu bewältigen ist, damit hat sich Politische Bildung gerade dann, wenn sie für die Handlungsorientierung plädiert, wenig befaßt. Es wäre daran zu erinnern, „daß auch die organisierte Erziehung, daß organisiertes und institutionalisiertes Lernen eine Form von politisch-gesellschaftlicher Aktivität ist“. Es könnte dann bewußt werden: „Pädagogik (insbesondere politische Pädagogik) wird dann zu einer Form kritischer politischer Aktion, wenn sie die zu einem gegebenen Zeitpunkt einer Lebensgeschichte durch Lernen mögliche Emanzipation tatsächlich realisiert.“¹³⁾

In diesen Zitaten erscheint der geläufige Emanzipationsoptimismus realistisch gedämpft. In ihnen sind Kategorien angedeutet, ohne daß sie allerdings ausgeführt wären, die es der Wissenschaft ermöglichen würden, der politischen Bildungspraxis etwas von den Hilfen zu geben, die Hufer in seinem Erfahrungsbericht zu Recht vermißt. Es werden zwei Dimensionen angesprochen, die für Bedingungen und Wirksamkeit Politischer Bildung

¹²⁾ Es muß sich zeigen, inwieweit die in Anm. 11 genannte Sendefolge auch für die Politische Bildung neue Möglichkeiten eröffnet oder ob hier nicht nur auf emotionaler Ebene etwas aufgerührt worden ist, womit man sich kognitiv nicht auseinandersetzen mag.

¹³⁾ H. Giesecke, Politisches Lernen und politische Aktion, München 1975, S. 17, 25, 40.

gleichermaßen konstituierend sind, die des Lebensgeschichtlichen und die des Institutionellen. Gelingt es nicht, Politische Bildung als Verarbeitung lebensgeschichtlicher Zusammenhänge begreifbar zu machen, geht sie ins Leere, wird sie nicht handlungsrelevant, unabhängig davon, ob diese Handlungsrelevanz angestrebt wird oder nicht. Das besagt zugleich aber, daß Politische Bildung eine Sensibilität für lebensgeschichtliche Zusammenhänge entwickeln muß, die davon abhält, mit abstrakten oder groben Kategorien zu operieren, die den Differenzierungen lebensgeschichtlicher Ausprägungen der Vergesellschaftung von Individuen nicht kongruent sind. Deshalb wurde hier der Rücksicht auf das Alltagswissen, auf seine Vorstellungsmuster und Einstellungsmuster eine so große Bedeutung zugesprochen. Wenn Politische Bildung ein Thematisieren des Sozialisationsprozesses beinhaltet — und dies könnte man als ihre zentrale Aufgabe bezeichnen —, dann impliziert dies den Verzicht auf ein Aufstülpen vorgefaßter Kategorien, voreilig angebotener Zuordnungsschemata. Es verlangt eine graduelle Betrachtungsweise, für die die Sozialwissenschaften analytische Hilfen bieten müßten. Und diese sind es, die Praktiker, worauf Hufer hinweist, vermissen. Es fragt sich aber, ob sie wirklich nicht vorhanden sind oder ob nicht ein Diskussionsklima herrscht, das sie nicht zur Wirkung kommen läßt. Dies aber hängt mit der Einschätzung des Institutionellen zusammen.

Es gehört gleichsam zum „guten Ton“ in der Politischen Bildung, sich abschätzig über Institutionenkunde zu äußern. Es kann auch nicht bestritten werden, daß die Art, wie sie lange Zeit in Schulen präsentiert worden ist, zum Desinteresse an Politischer Bildung beigetragen hat. Kaum jemand wird leugnen wollen, daß Politische Bildung ihren Gegenstand nur trifft, ihrer Aufgabe nur gerecht wird, wenn sie das Prozeßhafte der Politischen Bildung verdeutlicht. Ebenso ist aber daran zu erinnern, daß außerschulische Bildung sich nie auf Institutionenkunde beschränkt hat. Soweit sie auf Freiwilligkeit basiert, konnte sie ohne Spannungsmomente im doppelten Sinne des Wortes nicht auskommen. Wenn sie sich mit Institutionen befaßt, ist es immer um deren Funktion gegangen. Diese zum Anlaß der Auseinandersetzung zu nehmen, muß aber im Kontext unserer Lebensbedingungen in der Tat als eine zentrale Aufgabe angesehen werden. Diese Lebensbedingungen werden nicht dadurch besser bewältigt, daß man die Dimension des Institutionellen ignoriert, diffamiert oder zur Durch-

setzung eines Gruppenwillens funktionalisiert. Zu derartigen Einstellungen regen aber die vorherrschenden Theorien zur Politischen Bildung an. Sie bringen damit die Praxis in eine doppelte Schwierigkeit. Sie lassen auf Nichtverstehen bei denen stoßen, die Institutionelles bewußt oder unbewußt als etwas Hilfreiches erfahren haben. Und sie erregen Mißtrauen und schließlich Ablehnung bei denen, die dieses Institutionelle zu vertreten haben. Die Folgen werden in dem voraufgehenden Erfahrungsbericht Hufers vorgeführt. Wenn er eine Kritik an der Vorbereitung auf die praktische Tätigkeit in der Politischen Bildung enthält, so ist sie vor allem unter dem Aspekt zu sehen, daß das Ausblenden des Institutionellen aus der theoretischen Diskussion letztlich unpraktisch macht. Die Mißachtung des Institutionellen läßt Chancen verkennen und provoziert Widerstände, die sich mit dem Hinweis auf die Komplexität und das „Machbare“ rechtfertigen können. Und der in der Politischen Bildung Tätige hat nichts zur Hand, womit er das Machbare auch unter Berücksichtigung der Komplexität aufzeigen könnte, weil er auf Alternativen und Konfrontationen programmiert ist, kaum aber angeregt wird, auf die Perspektive derer zu achten, die nach menschlichen Regelungen suchen. Wer sich für Demokratisierung engagiert, wird seinem Selbstanspruch nur gerecht, wenn er die Wechselwirkung von Prozessen und Institutionen reflektiert und sie nicht gegeneinander ausspielt.

Wird Handlungsorientierung als bestimmendes Kennzeichen Politischer Bildung propagiert und dabei die Neigung unterstützt, Institutionelles bei der Präsentation politischer Probleme auszublenden, geraten insbesondere diejenigen in Schwierigkeiten, die Politische Bildung im Rahmen einer öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtung betreiben, wie dies bei Hufer an einer Kreisvolkshochschule der Fall ist. Eine solche Bemerkung läßt zuerst einmal daran denken, daß in solchen Fällen der Träger selber kommunalpolitisch Handelnder ist und damit selbst in Schwierigkeiten geraten kann, wenn er eine Einrichtung unterhält, die Veranstaltungen Politischer Bildung anbietet. Man mag sich der Beispiele erinnern, bei denen eine handlungsorientierte Politische Bildung als Bürgerinitiative empfunden oder als „Nebenparlament“ eingeschätzt und diskreditiert worden ist. Es mag auch im einzelnen Versuche des öffentlichen Trägers geben, Politische Bildung im Interesse der kommunalpolitischen Mehrheit oder der Absichten einer Verwaltung zu instrumentalisieren. Indessen sind derartige Versu-

che öffentlicher Kontrolle ausgesetzt. Dies gilt im Prinzip auch dann, wenn die herausgehobene Stellung der Parlamentarier zu einem Freibrief auf Gegenseitigkeit mißbraucht wird, das heißt, wenn eine Minderheitenpartei der Mehrheitspartei einen nach demokratischen Spielregeln zu kritisierenden Verfahrensstil in der Hoffnung „durchgehen“ läßt, es im Falle der späteren Mehrheit genauso machen zu können. Das im Hinblick auf die Theorie Politischer Bildung relevante Problem ist aber ein anderes. Es folgt aus der Forderung an eine öffentliche Weiterbildungseinrichtung wie der Volkshochschule nach Ausgewogenheit.

Es ist heute üblich, denjenigen, der für Ausgewogenheit plädiert, der Lächerlichkeit preiszugeben. Ein solches „Ausspielen“ ist Produkt einer Politischen Bildung, deren Prämissen und Ziele die Handlungsorientierung und Parteilichkeit sind. Sie erübrigen es, darüber nachzudenken, was mit Ausgewogenheit gemeint sein kann. Wird man aber zu einer Stellungnahme herausgefordert, so geschieht es mit dem Hinweis auf die Debatten um die Rundfunkanstalten, in denen in der Tat der Begriff der Ausgewogenheit gründlich verdorben worden ist. Damit sind aber die mit dem Begriff signalisierten Anforderungen und Probleme nicht aus der Welt. Vor allem werden damit auch die Chancen preisgegeben, die für die Politische Bildung in der Forderung nach Ausgewogenheit impliziert sind. Sie werden dann wieder sichtbar, wenn man deutlich macht, daß Ausgewogenheit nicht am parteipolitischen Proporz gemessen werden kann.

Es soll hier nicht geleugnet werden, daß derartige Versuche unternommen worden sind. Es trägt aber nicht zu einer spezifizierten Aufgabenbestimmung Politischer Bildung bei, über dieses dürftige Ansinnen hinaus das Prinzip der Ausgewogenheit selbst abzulehnen. Es käme vielmehr darauf an, herauszustellen, was mit ihm im Sinne einer Politischen Bildung gemeint sein kann, die ihren Adressaten zu einer kritischen Lagebeurteilung befähigen will und soll. Ein solches Befähigen ist für ein politisches Handeln in demokratischen Strukturen und mit demokratischen Zielen Voraussetzung. Es ist allerdings nicht, wie man heute gerne möchte, dieses Handeln selbst. Es läßt vielmehr die Faktoren reflektieren, nach denen man sich zu einem Handeln entscheidet oder es auch läßt. Auf jeden Fall aber wird ein solches Befähigen nur angeregt und angeleitet werden können, wenn Politische Bildung auf Ausgewogenheit in der Weise angelegt ist, daß man durch sie mehr als *eine* Interpretation gesellschaftlicher

Wirklichkeit erfahren kann. Dies sollte eine Selbstverständlichkeit sein. Sie wird aber mit dem Ablehnen der Forderung nach Ausgewogenheit in Frage gestellt.

Diese Forderung kann sich sowohl auf das Gesamtprogramm einer öffentlichen Weiterbildungseinrichtung beziehen als auch auf die einzelne Veranstaltung. Im ersten Fall ist sie als die Erwartung zu verstehen, kein einseitiges Programm anzubieten, sondern mehrere Perspektiven und eine Positionsvielfalt vorzuweisen. Die Wahlmöglichkeiten gegenüber der Einschätzung eines gesellschaftlich-politischen Problems sollten offengelegt, der Entscheidungsspielraum sollte erkennbar gemacht werden. Wenn dies für eine unangebrachte Forderung gehalten wird, drängt sich die Frage auf, welcher Totalitätsanspruch hinter einer solchen Auffassung steht. Die Kritik an der Ausgewogenheit im Sinne eines Vermeidens von Einseitigkeit muß schlechterdings unbegreiflich erscheinen, wenn man bedenkt, daß erst mit dem Prinzip der Ausgewogenheit sichergestellt ist, daß auch Minderheitenstandpunkte im Rahmen der Politischen Bildung zur Geltung kommen können. Immerhin beinhaltet das Prinzip der Ausgewogenheit die Chance, gegensteuernd gegenüber vorherrschenden Interpretationen zu wirken und zu fragen, warum sie vorherrschend sind. Sie gewährleistet das immer gefährdete Recht, auch das zur Sprache zu bringen, was nicht der Norm des Alltäglichen entspricht, was nicht über die kommerzialisierten oder politisierten Kanäle geleitet wird. Sie bietet die Möglichkeit, gegenüber der formalisierten Gruppenbildung, die für Machtkämpfe genutzt wird, für diejenigen Angebote zu machen, die nicht in diesen Gruppierungen aufgehen, die als Individuen ihren Bildungsbedürfnissen nachgehen und gesellschaftlich-politische Probleme durchdringen möchten.

Noch schärfer pflegt die Ablehnung zu sein, wenn die Ausgewogenheit nicht nur für ein Programm, sondern für eine einzelne Veranstaltung gefordert wird. Eine solche Ablehnung unterstellt, daß eine Veranstaltung Politischer Bildung sich nicht von einer Veranstaltung unterscheiden kann, die auf eine Meinungsbeeinflussung im Sinne des Veranstalters, einer Partei oder eines gesellschaftlichen Verbandes, angelegt ist. Für derartige Veranstaltungen besteht ein unbestrittenes Freiheitsrecht. Dies bedeutet aber nicht, daß es nur derartige Veranstaltungen geben dürfte. Vielmehr hat der Bürger ein Anrecht darauf, über gesellschaftlich-politische Angelegenheiten und Probleme sich informieren und diskutieren zu können, ohne daß das Ergeb-

nis vom Veranstalter vorgegeben ist. Er kann erwarten, daß es Veranstaltungen gibt, die ihm eine demokratisch zu fordernde relative Transparenz, die ihm einen Spielraum von Interpretationsmöglichkeiten eröffnen, die es ihm ermöglichen, die Prämissen von Beurteilungen zu erkennen. Es gehört zum überlieferten Begriff der Bildung, ein Spektrum der Auslegungen zu reflektieren. Das heißt aber, daß in Veranstaltungen Politischer Bildung auch kontrovers erscheint, „was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist“¹⁴⁾. Eine öffentliche Erwachsenenbildungseinrichtung muß gewährleisten, daß es entsprechende Veranstaltungen gibt.

In der Diskussion um das „Konsensproblem in der Politischen Bildung“ ist auf eine solche These rekurriert worden. Sie bedeutet gerade nicht, wie ihr gerne vorgeworfen wird, „vorschnelle Harmonisierung“, Beschränkung auf das Gängige und Verzicht darauf, sich mit den Diskrepanzen zwischen Verfassungsanspruch und Verfassungswirklichkeit auseinanderzusetzen. Aber sie führt dazu, primitive Alternativen als das zu nehmen, was sie sind. Und sie verhindert, daß der Anspruch auf Kritik sich verselbständigt und sich über das Anreizen eines Wunschdenkens eine Gefolgschaft holt, die meint politisch handeln zu können, ohne die Folgen zu überdenken, die das Handeln haben kann. Vor allem aber läßt ein Konsens über das Kontroverse nicht zu, gesellschaftlich-politische Realität und die in ihr identifizierbaren Konflikte aus einer einzigen Determinante zu erklären. Voraussetzung allerdings ist, die Pluralität der Gesellschaftsinterpretationen anzuerkennen und eine Einstellung als politisch anzusehen, die wir seit Max Weber als Verantwortungsethik bezeichnen.

Man möchte annehmen, daß eine wissenschaftliche Ausbildung auf eine Aufgabe vor-

bereitet, wie sie hier für die Politische Bildung in einer öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtung skizziert worden ist. Immerhin ist die Alternative zur Ausgewogenheit das Abschneiden von Informationen, das Denkverbot, das Verhindern von Aufklärung. Demgegenüber implizieren Wissenschaft und Bildung Kenntnisnahme und Nachvollzug verschiedener Sichtweisen. Letztlich ist dies auch im Interesse der vielzitierten Interessen, weil sie sonst sehr leicht kurzschlüssig interpretiert werden, so daß die Fähigkeit unterentwickelt bleibt, die eine Demokratie braucht, die Fähigkeit zum Planen auf längere Sicht. Obwohl nichts anderes als intellektuelle Redlichkeit gefordert ist — und das heißt das Aufdecken der eigenen Position und ihren relativierenden Bedingungs-zusammenhang — gehen die Schwierigkeiten beim Übergang vom Studium in den Beruf, wenn es sich um Politische Bildung handelt, gerade darauf zurück, daß die Aufforderung zur Ausgewogenheit für unangebracht gehalten wird. Eine solche Reaktion ist kaum anders zu erklären, als daß die wissenschaftliche Ausbildung mehr mit Sendungsbewußtsein ausgestattet hat als mit analytischen und hermeneutischen Kompetenzen. Es ist nicht hinreichend gelernt, die jeweils verschiedenen Perspektiven zu erkennen, die im Planungsgegenstand, im zu Lernenden, in einem Thema angelegt sind. Ausgewogenheit wird so als Neutralisierung mißverstanden. Wenn also Kritik an den Ausbildungsinstanzen erfolgt, wie das heute allenthalben üblich ist, dann sollte sie sich vornehmlich darauf beziehen, daß zu wenig in das Denken der jeweils anderen eingeführt worden ist. Das aber ist Voraussetzung für ein an dem Prinzip der Ausgewogenheit orientiertes Handeln im Bereich Politischer Bildung¹⁵⁾.

Polarisierung und politischer Stil

Wird dieses Planungsprinzip der Ausgewogenheit mißverstanden oder abgelehnt, so hat dies in mehrfacher Hinsicht verhängnisvolle Folgen. Damit würde das Angebot politischer Bildung in Einrichtungen nicht-richtungsbestimmter Erwachsenenbildung auf ein Minimum reduziert. Wer das Abwägen in der Kommunikation sucht, findet dafür kaum noch einen „Lernort“. Die politisch wichtige und di-

daktisch organisierte Möglichkeit des Vergleichs von Situations-Interpretationen hat nur geringe Chancen, realisiert zu werden. Kritische Rückfragen gegenüber Machtgruppierungen bleiben ohne Antwort. Wer sich nicht Teilkollektiven oder zumindest Gruppenbildungen unterwirft, muß Angebote der Infor-

¹⁴⁾ H. G. Wehling, in: S. Schiele / H. Schneider, Das Konsensproblem in der Politischen Bildung, Stuttgart 1978, S. 179.

¹⁵⁾ Weiter ausgeführt in: H. Tietgens, Zur Situation politischer Erwachsenenbildung, in: Wirtschaftspolitische Gesellschaft von 1947 (Hrg.): Langzeitorientierung in einer offenen Welt, Frankfurt 1977, und H. Tietgens, Politische Bildung und politischer Stil, in: HBV 2/1979.

mation und Reflexion in einer Lerngruppe vermissen. Der Begriff der Zielgruppe erscheint unter der Hand auf den der Gesinnungsgemeinschaft verengt. Vor allem aber gibt außerschulische politische Bildung die Funktion auf, stilbildend auf die Politik einzuwirken. Während sie Ende der 50er und Anfang der 60er Jahre den simplifizierenden Formen politischen Handelns gegengesteuert und den politischen Stil im Interesse des Argumentativen beeinflusst hat, verstärken die gegenwärtig vorherrschenden theoretischen Prämissen die neuerlichen Tendenzen zu einer politischen Polarisierung. So wird es hingenommen, daß Verdächtigungen die Atmosphäre des politischen Klimas bestimmen und Konfrontation als etwas Selbstverständliches erscheint.

Eine solche Entwicklung muß in einer Zeit besonders bedauerlich erscheinen, in der große Politik abermals zu einer Mischung von Show und Ritual zu verkommen droht und in der Unterstellungen auf Gegenseitigkeit Aussagen darüber „ersetzen“, wie man Probleme des öffentlichen Lebens anzugehen gedenkt. Ein solcher Stil hat selbst den kommunalpolitischen Bereich erfaßt, für den einmal Sachentscheidungen als Orientierungspunkte der Auseinandersetzung galten, wobei Verwaltung durchaus als Politikum erkannt wurde. Wenn demgegenüber wieder Aufmärsche an die Stelle von Argumentationen getreten sind, so ist dies nicht nur der Ausbruch lange Zeit aufgestauter Empfindungen und ungeklärter Befürchtungen. Das Beklemmende ist vielmehr, daß derartige Aktionen heute von einer Theorie der politischen Bildung gedeckt werden, die für obsolet erklärt, was einmal ihre Intention war, nämlich in Erfahrung zu bringen, was für und was gegen die eine oder die andere Entscheidung spricht. Politische Bildung hat sich so gleichsam von sich selbst dispensiert, da sie sich nicht mehr für die ihr eigentümliche Aufgabe interessiert, nämlich Bürger davor zu bewahren, sich für dumm verkaufen zu lassen.

Es gibt Anzeichen dafür, daß ein großer Teil der Wähler problembewußter ist, als der Präsentations- und der Wahlkampfstil der Parteien unterstellt, daß ihnen mehr Wahrheiten über unsere Zukunft zugemutet werden können, als die Agitation der Versprechungen voraussetzt. Beispielsweise dürfte es so schwierig nicht sein, begreiflich zu machen, daß wir mehr für den Generationenvertrag tun müssen, als gegenwärtig geschieht. Es gibt Anzeichen dafür, daß manche Adressaten von Fensterreden weiter denken, als es Politiker wahrhaben wollen, die nur den nächsten

Wahltermin im Auge haben. Das Fatale ist nur, daß Einsicht und Weitblick nicht durch die politische Bildung gestützt werden und so keine merkbaren Formen der Artikulation finden. Statt dessen werden Aktionen propagiert, die nur Gegenaktionen auslösen. Und auf der Ebene des Verbalen erschöpft man sich in der Polemik. Wenn Hufer von den „abgeschotteten Kommunikationssystemen“ spricht, so hat er in der Tat einen gravierenden Sachverhalt getroffen. Nur muß man hinzufügen: Die Politische Bildung des letzten Jahrzehnts hat mit ihren theoretischen Prämissen selbst kräftig zu dieser Abschottung beigetragen. Sie hat gegen das, was sie in Bewegung bringen wollte und was in Bewegung gekommen war, unnötig Widerstände erzeugt.

Was ist gemeint, wenn von dem möglichen Einfluß der politischen Bildung auf den politischen Stil gesprochen wird? Es ist damit eine Dimension der politischen Kultur angesprochen.

Mit dem Begriff der politischen Kultur eröffnet sich ein weites Feld struktureller und personeller Probleme, das in dem hier vorgegebenen Rahmen nicht abgeschritten werden kann. Dennoch sollte betont werden, daß Merkmale gesellschaftlich-politischer Interaktion so nicht auf Charaktereigenschaften zurückgeführt werden können. Sie signalisieren vielmehr, was erlaubt ist, wenn man öffentlich miteinander streitet. Die Verkehrsformen der öffentlichen Auseinandersetzung sind bei uns kaum wissenschaftlich aufgearbeitet. Dieser Mangel ist nicht nur in dem methodologisch schwierigen Problemzugang begründet. Trotz der bitteren Erfahrungen mit dem Eindringen und der Perversion von politischen Kampfstrategien während der NS-Zeit ist die Sensibilität für politischen Stil, ist seine indikatorische Funktion in der Bundesrepublik kaum erkannt. Wir müssen uns daher hier auf einige Erscheinungsformen unseres politischen Lebens beschränken, gegen die sich wenig Widerstand regt, obwohl oder vielleicht gerade weil sie einen Manipulationseffekt haben und womit außerschulische politische Bildung herausgefordert sein sollte. Es seien deshalb nur einige aktuell erscheinende „Stilqualitäten“ genannt, die weithin so selbstverständlich geworden sind, daß kaum noch darauf aufmerksam gemacht wird, wie wenig zweckdienlich sie sind und wie sehr sie den Maßstäben der Menschenwürde entgegenwirken.

Eine politische Bildung, die auf demokratischen Stilwillen abzielt, müßte sich dagegen verwahren, daß politische Parteien mehr mit sich selbst beschäftigt sind, als daß sie sich

dringend anstehenden Sachproblemen von allgemein gesellschaftlicher Relevanz zuwenden. Sie müßte sich dagegen wehren, daß an der Rechtfertigung des voraufgegangenen Handelns um jeden Preis festgehalten wird, auch wenn es sich als ein Fehlhandeln erwiesen hat. Ein Recht auf Irrtum steht dem Politiker zu, nicht aber steht ihm an, ihn zu leugnen. Vor allem aber müßte politische Bildung demokratiebewußter Provenienz die scheinbar unüberwindliche Neigung kritisieren, die Darstellung politischen Wollens und Handelns an den vermuteten Erwartungen und Wünschen der potentiellen Wähler zu orientieren und sich damit von der eigenen politischen Gestaltungsfunktion zu dispensieren. So tritt die Technik der Werbewirksamkeit an die Stelle folgenbewußter Entscheidungshilfe und entzieht der argumentativen Mitbestimmungsmöglichkeit die Informationsbasis. Je mehr diese Technik Erfolg hat, um so mehr verliert politische Bildung ihren Wert. Denn es werden von Politikern nicht Angebote zur politischen Willensbildung gemacht, die aus der Problemkenntnis verantwortet werden, sondern es ist vielmehr üblich, Absichten zu bekunden, mit denen man hofft, Mehrheiten zu erlangen, ohne später kontrolliert zu werden, inwieweit sie sich als realisierbar erwiesen haben. Die Spekulation auf die Vergeßlichkeit verdirbt den politischen Stil ebenso wie die Technik der Öffentlichkeitsbearbeitung, die tatsächliche gegensätzliche Positionen verhüllt, die nicht so sehr auf die Darstellung des eigenen Wollens gerichtet ist, sondern die Behauptungen über den politischen Gegner verbreitet und den wirksamsten Teil seiner Slogans übernimmt.

Politische Bildung wäre der Ort, auf die Widersprüche zwischen Agitation und Realität zu verweisen. Daß sie eine solche Aufgabe derzeit selten wahrnimmt, hat verschiedene Gründe. Entweder rekurriert man auf eine Gesellschaftsinterpretation, nach der diese Widersprüche nicht aufhebbar sind, weil sie als systemimmanent angesehen werden müssen, oder es wird auf eine anthropologische Naturkonstante abgehoben, nach der Demokratie zur Demagogie verkommen muß. Im ersten Fall reduziert sich politische Bildung auf Kapitalismuskritik und blendet damit weite Bereiche eines möglichen Argumentationspektrums aus. Im zweiten Fall beraubt man sich mit der Kapitulation vor der Macht des Affektiven der Möglichkeit, die rationale Ordnungskomponente zu verstärken und ihre politische Funktionalisierung am Maßstab der Menschenrechte zu kontrollieren.

Beispiele, wie Mehrheitsentscheidungen auf der Ebene des Emotionalen gesucht und erreicht werden, lassen sich zahlreich nennen, auch wenn es bei derartigen Versuchen manches Mal zu Fehleinschätzungen kommt, weil bei Wählern Grundeinstellungen mitwirken, auf die die Werbung nicht ebenso nachhaltig wirken kann. Wie immer aber die Wirksamkeit im Einzelfall sein mag, Versprechungen, wie sie im üblich gewordenen Konkurrenzkampf um die Gunst der Wähler gemacht werden, lassen sich selten halten. Damit aber wird der Eindruck verstärkt, daß es im Feld der Politik nicht „ehrlich“ zugeht. Staats- und Parteienverdrossenheit darf daher nicht verwundern. In der Politischen Bildung wäre dann ein Sinn zu sehen, wenn sie etwas zu dem „Ehrlicher“-Werden beiträgt. Diese eher vermittelnde als handelnde Funktion kommt jedoch heute kaum in den Blick. Ziele werden mehr diskutiert als Stile. Die Argumentationsmöglichkeiten werden nicht voll ausgeschöpft, wenn man so gleich ans Handeln denkt. Damit aber wird die Grundlage der Mitbestimmungsmöglichkeit in Frage gestellt. Die Vertrauensbasis fehlt dann ebenso wie die Informationsbasis. Es greift zu kurz, zu sagen, die Mitbestimmungsmöglichkeiten scheitern an den Machtverhältnissen.

Man mag dem entgegenhalten, daß der Glaube an eine mögliche Argumentationsbasis unrealistisch und naiv ist. Es liegt nahe, darauf zu verweisen, daß seit eh und je die affektiven Reaktionsstrukturen im menschlichen Zusammenleben durchgeschlagen sind. In der Tat kann die Macht emotional bestimmter Reaktionsmuster nicht geleugnet werden. Die Sehnsucht nach dem Ritualen hat sich immer wieder Geltung verschafft, sei es in sporadischen oder in umfassenden Ausbrüchen, sei es sektiererhaft stilisiert oder hierarchisch kanalisiert. Aber gerade weil dem so ist, weil das Emotionale als Mittel zum Zweck der Machtinteressen benutzt wird, weil die Versuche argumentativer Verständigung und Regelung menschlichen Zusammenlebens so viel Widerstände auslösen und permanent gefährdet sind, kann die Funktion Politischer Bildung, wenn sie sich im Dienste der Menschenrechte versteht, diese aber nicht rigoristisch überzieht, sondern im Kontext historisch-gesellschaftlicher Entwicklung begrenzt als Annäherungswert sieht, nur darin bestehen, die Argumentationsfähigkeit zu fördern. Gerade weil die Durchschlagskraft des Irrationalen nicht geleugnet werden kann, stellt sich die Frage nach den Gegenkräften, damit

aber auch, inwieweit sie durch Politische Bildung gestützt werden können.

Sicherlich sind ihre Möglichkeiten begrenzt, wenn sie auf das angewiesen ist, was Hufer als Kurzzeit-Didaktik bezeichnet. Auch besteht sein Monitum wohl zu Recht, daß im Studium auf diese Aufgabe wenig vorbereitet wird. Probleme und Chancen didaktischer Reduktion sind für das Feld Politischer Bildung noch wenig reflektiert und erprobt. Allzu oft erscheint Betroffenheit als Planungspostulat, aber nicht als reales didaktisches Verarbeitungsverfahren. Was hier fehlt — es wurde schon gesagt —, — sind Lebenswelt-Analysen, die Ansätze für eine Kommunikationsbasis erkennen lassen. Es bedürfte der Klärung, was den Adressaten Politischer Bildung als politisch erscheint, oder in welchem Zusammenhang sie zu einer Reflexion bereit und in der Lage sind, die sie als politisch erkennen.

Wenn Hufer zur „Bescheidenheit“ mahnt, so sollte sich dies weniger auf die didaktischen Reflexionen beziehen, die mehr Aufmerksamkeit verdienen, als vielmehr auf das übliche Pathos der Ziele, auf die verbalen Kraftakte, die bei ihrer Formulierung vollzogen werden. Eine so verstandene Bescheidenheit wird erkennen lassen, daß Politische Bildung im genauen Sinne des Wortes nur möglich ist, wenn man als der Planende nicht schon genau zu wissen meint, was richtig ist. Immerhin ist es einmal Hermann Giesecke gewesen,

der im Strittigen den Gegenstand der Politischen Bildung ausgemacht hat. Nur scheint in Vergessenheit geraten, daß er auch im Prozeß Politischer Bildung strittig bleiben sollte. Diese Art der Bescheidenheit wird es auch denen, die ein Angebot Politischer Bildung letztendlich verabschieden, erleichtern, auf formale Bedingungen bei der Realisierung zu verzichten, etwa auf die von Hufer mehrfach erwähnte „10-Teilnehmer-Regelung“. Es ist unstrittig, daß das „Schneeball-Verfahren“, mit den Veranstaltungen der Erwachsenenbildung vielfach zustande kommen, sich „auf dem Land“ schwer realisieren läßt. Der Weg zu einer Veranstaltung, die man auf sich nimmt, steht aber auch in Relation zur Härte der Motivation. Die Auto-Mobilität ist immerhin beträchtlich. Auch könnte es einmal selbstverständlich erscheinen, daß der Schulbus Erwachsenen abends genau so zu Verfügung steht wie am Tage den Schülern. Ob man dies erreichen kann, ist sicherlich nicht unabhängig davon, was man anzubieten vorhat. Dabei kann Bescheidenheit des Selbstanspruchs zu einer wirksamen Planungsqualität werden. Bescheidenheit in diesem Sinne bedeutet nicht, wie man befürchten mag, vorzeitige Verinnerlichung dessen, was ein Träger gerne sieht oder erlaubt. Sie ist vielmehr Produkt der Einsicht in die Komplexität gesellschaftlicher Bedingungen, für die wiederum Politische Bildung eine Sensibilität vermitteln sollte.

Sozialisation durch die Hochschule

I. Einleitung

1. Sozialisation durch die Hochschule und die aktuelle Terrorismusdiskussion

Bei der Diskussion über die Ursachen des Terrorismus in der Bundesrepublik Deutschland sind die Universitäten erneut in Verruf geraten: brachten sie früher nur Radikale hervor, so wurde ihnen jetzt eine Mitschuld am Terrorismus angelastet. Zentral richtete sich diese Erklärungsstrategie gegen „linke“ Gesellschaftswissenschaften. „Die Denunzierung unseres freiheitlichen und sozialen Rechtsstaats als spätkapitalistischen Ausbeuterstaat zeigt, wie notwendig es ist, die vorherrschende Kapitalismuskritik endlich an unseren Schulen und Universitäten durch eine systematische Marxismuskritik zu ergänzen.“¹⁾ Andere „Ursachenforschungen“ sprechen von den „Subjekten des rüden neu-akademischen Tons“ und „jung-akademischen Wortführern“, von einem „akademischen Milieu, das sich fortschreitend gegenüber unserer Gesellschaft isoliert“²⁾. Wird hier die Analyse ganz von der politischen Strategie geleitet, so geht eine andere Analyse auf die Lebensbedingungen und -perspektiven ein, die für die Erfahrungen von Studierenden bedeutsam sind: „Zahlreiche Studierende haben weder die materielle noch die moralische Unterstützung der Eltern. Gleichzeitig aber ist ihnen die berufliche Zukunft nach dem Studium verborgen. Eine Untersuchung unter Züricher Studenten zeigt, daß diejenigen, die nicht wissen, wohin sie gehen, die gesellschaftliche und politische Umwelt außerordentlich negativ erleben. Sie empfehlen Gewalt als Mittel der Veränderung.“³⁾

Auch wenn in der Regel zwischen Universitäten und Terrorismus nur indirekte Zusammen-

¹⁾ Heiner Geißler, Terrorismus als geistige und politische Herausforderung, in: ders. (Hrsg.), Der Weg in die Gewalt. Geistige und gesellschaftliche Ursachen des Terrorismus und seine Folgen, München 1978, S. 18.

²⁾ Hermann Lübke, Endstation Terror. Rückblick auf lange Märsche, in: Geißler (Hrsg.), a. a. O., S. 100 ff.

³⁾ Gerhard Schmidtchen, Bewaffnete Heilslehren, in: Geißler (Hrsg.), a. a. O., S. 46.

hänge hergestellt werden, ist die Frage nach der politischen Sozialisation durch die Universitäten im Kontext der Terrorismusdiskussion relevant geworden. Diese Aktualität trifft sich mit anderen Entwicklungen im Hochschulbereich selbst, die freilich mit der Frage nach den Ursachen des Terrorismus nichts zu tun haben.

2. Hochschuldidaktik und Hochschulsozialisation

Klagen aus der Praxis über die schlechte, praxisferne Ausbildung der Studenten an Universitäten und Hochschulen sind Legion, ebenso die Klagen der Lehrenden über die Lernenden und umgekehrt⁴⁾. Als Folge und mit dem Ziel der Veränderung etablierte sich in der Zeit der Hochschulreformdiskussion auch in der Bundesrepublik Deutschland eine neue Wissenschaftsdisziplin, die Hochschuldidaktik. Neben dem „Wie“ des Lehrens und Lernens, das traditionell weder Lehrende noch Lernende speziell erlernten, stand auch das „Was“, die Lehr- und Lernzielbestimmung, scheinbar zur Disposition.

Zur Beantwortung der Frage, was die Hochschulen und Universitäten im fortgeschrittenen Lebenslauf der Studierenden über die reine Wissensvermittlung und Qualifikation hinaus noch zu leisten imstande sind, mußte die Sozialisationsforschung herangezogen werden. Mangels detaillierter deutscher Ergebnisse war der Rückgriff auf angloamerikanische Ergebnisse notwendig.

Auf besondere Skepsis der Hochschulsozialisationsforschung mußten alle Theorien stoßen, die das Ende der Entwicklung von Intelligenz, Bewußtsein u. a. allzu früh im Lebenslauf konstatierten. Dagegen ist die starke Vorprägung durch familiale, schulische und peer-group-Sozialisation kaum umstritten. „Die formale Fertigkeit und die inhaltliche Komponente sind spätestens mit dem fünf-

⁴⁾ Ruth Beard, Lehren und Lernen an der Hochschule, Düsseldorf 1972, S. 23—28.

zehnten Lebensjahr internalisiert. Der Filter ist da; spätere Bewußtseinsformen lassen sich zumeist als spezifische Filterwirkung erklären.“⁵⁾ Studenten haben eine bestimmte, sie stark vorprägende schichtabhängige Sozialisation durchlaufen, die eine bestimmte Persönlichkeitsstruktur bereits hervorgebracht hat. Diesen Filter passieren ihre Wahrnehmungen, Erfahrungen und Erlebnisse, wobei ihre kognitiven Fähigkeiten besonders berücksichtigt werden müssen.

Schwierig ist der Beweis, ob Einstellungs- und Verhaltensänderungen tatsächlich aus Sozialisationseinwirkungen der Hochschule resultieren, doch spricht inzwischen einiges für ein „relativ einheitliches Syndrom hochschulspezifischer Sozialisationseffekte“⁶⁾.

Die Analyse dieser Effekte ist für die Hochschuldidaktik von konstitutiver Bedeutung, will sie Ineffektivität und technokratische Steuerung vermeiden. Eine Reflexion ausschließlich auf der inhaltlichen, stofflichen Seite, die didaktische Aufbereitung der wissenschaftlichen Theorien und Methoden allein, bringt den Adressatenbezug nur als bloßen Annex zur Geltung.

Ob die in dieser Weise didaktisch aufbereiteten Inhalte tatsächlich vermittelt werden können, bleibt offen. Neben diesem Effektivitätsgesichtspunkt ist ein zweiter bedeutsam: In der Aneignung von Wissensstoffen ändert sich deren Sinn durch die Form der Vermittlung und nach Maßgabe der Struktur des „Filters“, der auf der Seite des Rezipienten biographisch erworben wurde. Die Analyse der Vermittlungsform und des Bedeutungswandels der wissenschaftlichen Inhalte im Lernprozeß erlaubt den Lehrenden die Erkenntnis der bisher unbekanntten Folgen der eigenen Lehre, den Lernenden die Erkenntnis der Bedingungen des eigenen Studierens und seiner Sozialisationswirkung.

Für den bisherigen Stand der Hochschuldidaktik ist freilich kritisch darauf hinzuweisen, daß — wie so oft bei Reformaktivitäten — sozialisationstheoretische Paradigmen weniger die Funktion der theoretischen Anleitung als die der Legitimation und Absicherung be-

stimmter Interessen und Intentionen⁷⁾ haben. Die Umsetzung der Ergebnisse der Hochschulsozialisationsforschung in hochschuldidaktische Strategien wird teilweise gänzlich in Abrede gestellt⁸⁾.

3. Hochschulsozialisation und der „subjektive Faktor“

Nachdem die Ausweitung der Hochschuldidaktik — sowohl in institutioneller als auch in thematischer Hinsicht — die Problematisierung des hochschulinternen Sozialisationsprozesses in den Vordergrund rückt, sind weitere Tendenzen zu beobachten, die diese Entwicklung unterstützen. Als Reaktion auf die dogmatisierten, objektivistischen Kapitalismusanalysen profiliert sich eine Richtung der Sozialwissenschaften, die als „Lebensweltanalyse“ Traditionen der phänomenologischen Soziologie wieder aufgreift. Ausgangspunkt dieser Überlegungen bildet die „Einheit von institutioneller Organisation, den durch sie bedingten Lebensformen und ihrem unmittelbaren und mittelbaren Austausch mit ihrer sozialen Umgebung“⁹⁾.

Bezogen auf die Universität heißt dies, daß die Lebenswelt der dort Arbeitenden hinsichtlich der strukturellen Bedingungen, der gruppenspezifischen Lebensweisen und Arbeitsformen, der Kommunikations- und Interaktionsformen und der von den Betroffenen selbst mit diesen Bedingungen verknüpften Interpretationen und Definitionen analysiert wird; Sozialisationsforschung an der Universität nimmt dabei ihren Ausgangspunkt bei dem subjektiv gemeinten Sinn, den die Studierenden in ihrer Studiensituation entwickelt haben. Geht diese Analyse weiter zu einer „kritischen Theorie des Subjekts“, soll die Analyse in der Selbstreflexion der Betroffenen selbst eingeholt werden. „Ohne eine genaue Beschäftigung mit den historischen und klassenspezifisch prävalenten psychischen Strukturen, Charakterformen und sozio-psychischen Identitäten lassen sich weder die spezifischen Reaktions- und Handlungsweisen der Betroffenen noch die Besonderheiten des Sozialisationsprozesses durch die Universität

⁵⁾ Vgl. Axel Görlitz, Politische Sozialisationsforschung. Eine Einführung, Stuttgart u. a. 1977, S. 39, im Anschluß an Joseph Adelson/Robert O'Neil, Growth of Political Ideas in Adolescence: The Sense of Community, in: The Learning of Political Behavior, ed. by N. Adler/Ch. Harrington, Glenview, Ill. 1970.

⁶⁾ Franz E. Weinert, Schule und Beruf als institutionelle Sozialisationsbedingungen, in: Handbuch der Psychologie, 7. Bd.: Sozialpsychologie, Göttingen 1972, S. 850.

⁷⁾ Christa Händle, Hochschuldidaktik und Sozialisationsforschung — Zusammenfassung von Ergebnissen des Arbeitstreffens, in: Blickpunkt Hochschuldidaktik 44, 1977, S. 30.

⁸⁾ Jörg Bürmann/Veronika Reiss, Was bedeutet das „Sozialisationskonzept“ für die Hochschuldidaktiker und ihre Praxis?, in: Blickpunkt Hochschuldidaktik 44, 1977, S. 55.

⁹⁾ Johann August Schüle, Selbstbetroffenheit. Über Aneignung und Vermittlung sozialwissenschaftlicher Kompetenz, Frankfurt/M. 1977, S. 68.

bestimmen. Ebenso wenig ist es möglich, Lernprozesse subjektbezogen, d. h. den konkreten Bedürfnissen und Problemen der Individuen entsprechend, zu institutionalisieren, wenn man sie nicht kennt.“¹⁰⁾

Betrachtet man Studieren als einen Lernprozeß, der die Identität des Lernenden tangiert und sein erworbenes Handlungs- und Symbolsystem verändert, wird Studieren als eine permanente Auseinandersetzung mit subjektiven Krisen faßbar¹¹⁾. Solche Krisen sind in der Regel mit dem Studienbeginn verbunden und tauchen in verschiedenen Phasen (z. B. beim Wandel von der Studien- zur Berufsorientierung) immer wieder auf, in denen die Studierenden mit nicht-linearen Lern- und Entwicklungsprozessen konfrontiert werden. „Gemeint sind damit Prozesse, die mit den Interaktionsformen, die der Identität immanent sind, nicht bewältigt werden können, also die identitätsstiftenden Interaktionsformen überfordern bzw. ins Leere greifen lassen. Solche Vorgänge betreffen die Identität zentral und erzwingen grundlegende Umorientierungen“¹²⁾.

Die Berichte von Studienberatungsstellen und psychotherapeutischen Zentren weisen übereinstimmend darauf hin, daß diese Identitätskrisen in erheblichem Umfang das Niveau physischer und psychischer Erkrankungen erreichen¹³⁾. Angesichts der hohen Selbstmordquote bei Studierenden muß man in diesen Fällen von einem „Lernprozeß mit tödlichem Ausgang“ sprechen.

Im Rahmen eines umfassenden Verständnisses des Lernens an der Hochschule wird die subjektive Wahrnehmung ihrer Sozialisation durch die Studenten ein Gegenstand der Untersuchung und — will man nicht bei einer technokratisch optimierten Lehrstrategie ste-

henbleiben — der Selbstreflexion von Lehrenden und Lernenden. Es zeigt sich, daß die Wahrnehmungen der Studierenden sehr genau den „heimlichen Lehrplan“ der Universität¹⁴⁾ widerspiegeln.

4. Anlage der Untersuchung

Für die Untersuchung der Situation der Heidelberger Universitätsstudenten, die die beiden Verfasser in der ersten Februarhälfte 1977 durchführten, stellte die Universitätsverwaltung eine Zufallsstichprobe von 450 Adressen nebst einigen ausgedruckten Merkmalen zur Verfügung. Da keinerlei Geld für Interviews zur Verfügung stand, suchten die Teilnehmer einer Übung zur empirischen Sozialforschung ihre zu befragenden Kommilitonen auf und überbrachten die Fragebögen, die fast ausschließlich geschlossene Fragen enthielten. Wohl auf das persönliche Aufsuchen und Bitten um Ausfüllen ist es zurückzuführen, daß verhältnismäßig wenige Verweigerungen zu verzeichnen waren. Dagegen erstaunt, wieviele Adressen nicht mehr stimmten: Studenten denken offensichtlich nach einem Umzug nicht an die Ummeldung im Studentensekretariat. Anhand der von der Universitätsverwaltung angegebenen statistischen Merkmale konnte nachgewiesen werden, daß die 176 ausgefüllten Fragebögen hinsichtlich der Merkmale Geschlecht, Fakultätszugehörigkeit, angestrebte Abschlußexamen, Anzahl der Hochschulsemester und der Fachsemester ein fast genaues Abbild des Stichprobenausdrucks erbracht hatten. Nur die ausländischen Studenten hatten proportional weniger als ihre deutschen Kommilitonen geantwortet, so daß über sie nichts ausgesagt werden kann. Die vorliegende Stichprobe, durch eine Kombination von Zufalls- und Quotenauswahl zustande gekommen, kann als repräsentativ für die Heidelberger Studentenschaft bezeichnet werden.

¹⁰⁾ Schülein, a. a. O., S. 69 f.

¹¹⁾ Erik Erikson, Identität und Lebenszyklus, Frankfurt/M. 1966.

¹²⁾ Schülein, a. a. O., S. 80.

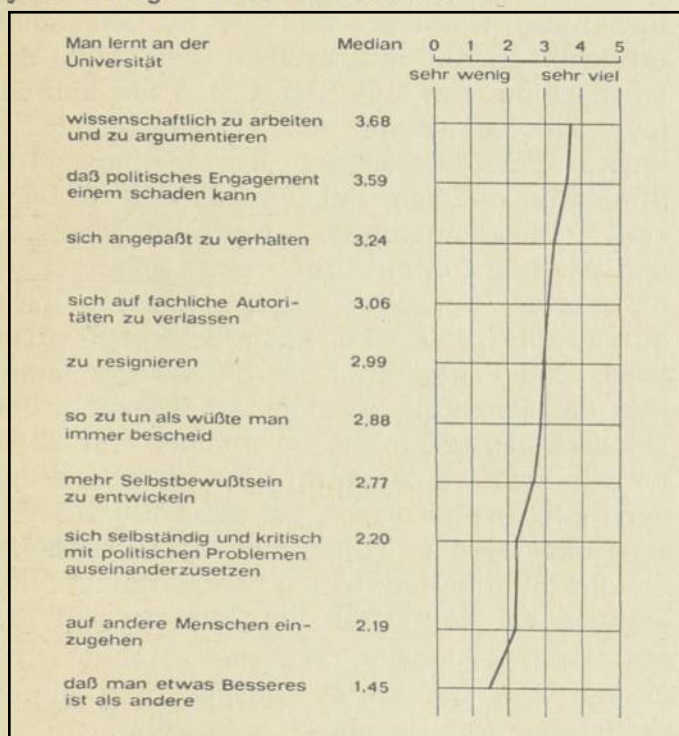
¹³⁾ Michael Moeller/Jörn Scheer, Psychotherapeutische Studentenberatung, Stuttgart 1974; Friedrich Wöller, Psychische Störungen bei Studenten und ihre sozialen Ursachen, (Beltz Forschungsberichte) Weinheim 1978.

¹⁴⁾ Wolf Wagner, Der Bluff. Die Institution Universität in ihrer Wirkung auf die Arbeitsweise und das Bewußtsein ihrer Mitglieder, in: Probleme des Klassenkampfes. Nr. 7, 1973, S. 43—81.

II. Darstellung der Ergebnisse

1. Allgemeiner Überblick über die Wahrnehmungen der Hochschulsozialisation durch die Heidelberger Studenten

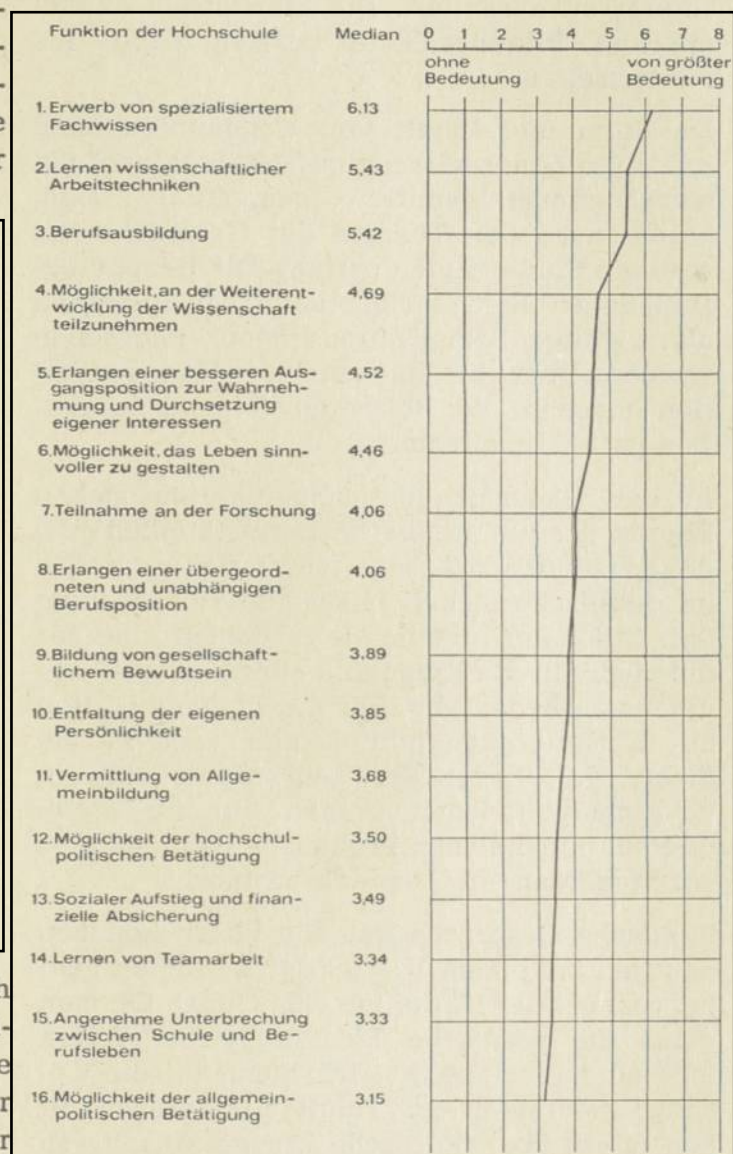
Die Frage „Welche Verhaltensweisen man an der Universität erlernt“ sollten die befragten Studentinnen und Studenten gemäß ihrer eigenen Erfahrung auf einer fünfstufigen Skala ankreuzen, wobei 1 = „lernt man sehr wenig“ und 5 = „lernt man sehr viel“ repräsentierte. Das folgende Schaubild veranschaulicht das dem Skalenniveau angemessene Maß der zentralen Tendenz, den Median, für jede erfragte Verhaltensweise:



Bemerkenswert ist, daß die Universität nach Ansicht der Studierenden derjenigen Sozialisationsfunktion weitgehend genügt, auf die sie sich gemäß weitverbreiteter Ansicht vor allem konzentrieren sollte. Die Belegung der nächsten Rangplätze mit fast ausnahmslos negativen Verhaltensweisen zur politischen Sozialisation muß jedoch in einem Staat besonders zu denken geben, der sich auf seine Attribute ‚freiheitlich‘ und ‚demokratisch‘ etwas einbildet. Die in dieser Hinsicht positiv zu wertenden Verhaltensweisen rutschen mit zum Teil beträchtlichem Abstand ans Ende, sieht man einmal vom letzten Rang ab, bei dessen Interpretation das Phänomen der sozialen Erwünschtheit mit in Rechnung gezogen werden muß.

Um die Einstellung der Studierenden zu den Funktionen der Universität zu erforschen und

gleichzeitig Vergleichsdaten zur Überprüfung einbeziehen zu können, wurde bei der Heidelberger Befragung die Skalometer-Einstufung zur Funktionsbestimmung der Hochschule aus einer Infratest-Untersuchung übernommen¹⁵⁾. Die Heidelberger Untersuchung ergab folgende Funktionenrangreihe:



Die Ergebnisse der Heidelberger Befragung stimmen sowohl hinsichtlich der absoluten Bedeutung der einzelnen Funktionen als auch der relativen Rangordnung mit der Repräsentativbefragung im Wintersemester 1973/74 überein, mit zwei signifikanten Ausnahmen: Das Erlernen von Teamarbeit und die Möglichkeit der hochschulpolitischen Betätigung werden von den Heidelberger Studenten im

¹⁵⁾ Infratest Sozialforschung: Hochschulbarometer. Befragung von Studierenden Wintersemester 1973/74. Zusammenfassung wichtiger Ergebnisse, München 1974.

Wintersemester 1976/77 in weitaus geringerem Maße als Funktion der Hochschule eingeschätzt als in der Repräsentativbefragung.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß es den Studierenden in erster Linie um gute wissenschaftliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten geht, die für einen Beruf befähigen, der Unabhängigkeit und hohen Status als Voraussetzung für die Durchsetzung eigener Interessen garantiert. Die klassischen akademischen Bildungsideale geraten dabei ins Hintertreffen.

Da Form und Inhalt von Kommunikationen mit „signifikanten Anderen“ (G. H. Mead) ein sozialisationsrelevanter Sachverhalt sind, wurde nach den Themen der Gespräche mit anderen Studierenden gefragt. Die Gruppe befreundeter Gleichaltriger kann bei Studenten als wichtige Sozialisationsinstanz angesehen werden. Über die Themen ihrer Kommunikation machen die Befragten folgende Angaben (siehe Tabelle unten):

In der Gleichaltrigenkommunikation stehen Fragen der unmittelbaren Berufstätigkeit und des persönlichen Lebens im Vordergrund. Die im gesellschaftlichen Image der Hochschulen und Studenten dominanten Themen sind für die studentische Kommunikation dagegen weniger von Bedeutung. Für die Kommunikation mit Kommilitonen gibt es hier auch keinen Ersatz: Mitglieder des Lehrkörpers sind in hochschulpolitischen Fragen nur für 3,4 % und bei persönlichen Problemen nur für 2,7 % der Studenten ein Gesprächspartner.

Politische Gespräche mit den Eltern kommen dagegen bei einem Viertel der Befragten häufig vor, bei der Hälfte nur manchmal. Ob man dabei die politische Einstellung der Eltern teilt oder nicht, wirkt sich nicht auf die Gesprächshäufigkeit aus. Häufige Gespräche mit den Eltern über politische Fragen korrelieren gleichzeitig hochsignifikant mit häufigen politischen Diskussionen mit Freunden und Bekannten und umgekehrt (Kontingenzkoeffizient 0.37), sind also von dem allgemeinen ei-

genen Interesse an Politik abhängig, nicht von der Beziehung zu den Eltern. Nur bei einem Drittel der Befragten ist Politik ein häufiges Thema in den sozialen Interaktionen mit den verschiedenen Bezugsgruppen. Eine Differenz zur politischen Einstellung der eigenen Eltern ist bei zwei Dritteln der Studenten gegeben, wobei die Differenz um so geringer wird, je liberaler bzw. „linksliberaler“ die Meinung der Eltern eingeschätzt wird (Kontingenzkoeffizient 0.49).

2. Persönliche Entwicklung und der Erwerb sozialer Einstellungen

Im Bereich der persönlichen Entwicklung und Entfaltung widersprechen die Sozialisationserfahrungen der Studierenden dem Ideal der Hochschule von sich selbst, daß sie autonome, selbstbestimmte und verantwortungsbewußte Persönlichkeiten hervorbringe. Die Studenten glauben vielmehr, daß die Universität Duckmäsertum, Autoritätsgehorsam und Apathie fördere. Auch wenn andererseits arrogantes Verhalten ihrer Meinung nach durch die Universität kaum hervorgebracht wird, sind Fähigkeiten der Selbstbestimmung und der Empathie weniger ein Ergebnis der Hochschulsozialisation. So glauben nur 22 % der Studenten, daß sie ihr Studium überhaupt persönlich weiterbringt; bei den Naturwissenschaftlern sind es sogar nur 14,3 %. Daß ihnen ihr Studium hier wenig oder gar nicht hilft, glauben am häufigsten die Juristen und die Sozialwissenschaftler. Während Männer und Frauen sich bei dieser Einschätzung gleich verhalten, gibt es einen deutlichen Zusammenhang mit der Studiendauer (Kontingenzkoeffizient 0.28): Bei der Meinung, daß das Studium sehr wenig zur persönlichen Entwicklung beitrage, steigt der Pessimismus mit der Studiendauer deutlich an. Diese Meinung ist auch bei einem Drittel der Studierenden aus der Unterschicht vorhanden, während die beiden anderen Sozialschichten zu 15 % diese Einstellung haben.

Es sprachen über	häufig (in %)	manchmal (in %)	selten (in %)
Fragen des Studiums	53,7	37,1	9,1
Persönliche Probleme	45,4	39,7	14,9
Politische Probleme	28,9	52,6	18,5
Hochschulpolitik	19,5	44,4	36,1

Die Aneignung von *Anpassungsverhalten* wird von Geistes- und Sozialwissenschaftlern kontrovers gesehen. Während weit über die Hälfte der Sozialwissenschaftler diese Auswirkung des Studiums nicht wahrnimmt, erleben ebensoviele der Geisteswissenschaftler gerade diese Verhaltensweise sehr stark. Bei allen anderen Studienrichtungen gibt es keine Abweichungen vom Durchschnitt. Während Studiendauer und Geschlecht in dieser Dimension keinen Einfluß haben, ist die soziale Herkunft — wenn auch nur schwach (Kontingenzkoeffizient 0.20) — bedeutsam: Studenten aus der Unter- und Mittelschicht nehmen eher als solche aus der Oberschicht die Aneignung von Anpassungsverhalten wahr.

Das „heimliche Lernziel“ *Resignation* steht in der Rangfolge aller vorgegebenen Dimensionen an fünfter Stelle. Hier ist die Studienrichtung eher bedeutsam (Kontingenzkoeffizient 0.29). Jurastudenten und Sozialwissenschaftler schätzen die Aneignung von Resignation im Studium überdurchschnittlich gering, Natur- und Geisteswissenschaftler dagegen überdurchschnittlich hoch ein. Dies ist vermutlich aus dem Umstand zu erklären, daß in diesen Studienrichtungen die Zahl der Lehrerstudenten sehr hoch ist, die oft andere Berufsfelder als die Schule anstreben, sich mangels Alternativen dann doch der Schule zuwenden. Unter den Bedingungen von Lehrerarbeitslosigkeit ergeben sich weitere Gründe für resignative Orientierungen. Geschlecht und Studiendauer sind irrelevant, Studenten aus der Unterschicht unterscheiden sich dagegen deutlich von denen aus der Oberschicht: Die ersteren nehmen resignative Orientierungen als Folge des Studiums sehr viel stärker wahr. Offensichtlich werden Erwartungen, die sie selbst mit dem Studium verbanden, enttäuscht.

Der Erwerb von *Selbstbewußtsein* wird bei Geistes- und Sozialwissenschaftlern nur halb so hoch veranschlagt wie bei Medizinern und Naturwissenschaftlern, die in dieser Hinsicht zu jeweils einem Drittel davon ausgehen, daß man an der Hochschule Selbstbewußtsein in hinreichendem Maße erwirbt. Wir erklären diese Differenzierung dahin gehend, daß Mediziner und Naturwissenschaftler in höherem Maße als andere sich mit ihrer fachlichen Kompetenz identifizieren. Während Geschlecht und soziale Herkunft sich in dieser Dimension nicht auswirken, sind die Studenten mit hoher Studiendauer (über zwölf Semester) hier ausgesprochen pessimistisch. Während fast ein Drittel aller anderen Studenten glaubt, daß man diese Eigenschaft an der Universität gut erwerben kann, sind es bei dieser

Gruppe nur 10 %. Durch dieses Ergebnis wird die Erfahrung untermauert, daß langes Studieren nicht die Selbstsicherheit fördert und die Prüfungsangst abbaut.

Die Fähigkeit zur *Empathie*, d. h. auf andere Menschen eingehen und sie aus ihrer eigenen Situation heraus verstehen zu können, steht als Sozialisationsfunktion der Hochschule auf dem zweitletzten Skalenrang. Nur bei den Sozialwissenschaftlern wird diese Dimension höher veranschlagt, was ihrem professionellen Selbstverständnis entsprechen und aus dem Studieninhalt resultieren dürfte. Auf die negative und durchschnittliche Einschätzung dieser Sozialisationsdimension wirkt sich die Studiendauer nicht aus. Allerdings glauben die Studienanfänger zu 20 % und die Langzeitstudenten sogar zu 32 %, daß man diese Fähigkeit an der Universität lernen kann; bei den Gruppen mit mittlerer Studiendauer (fünf bis acht und neun bis zwölf Semester) sind dies jeweils nur 15 %. Ein signifikanter Zusammenhang liegt vor hinsichtlich der sozialen Herkunft. Von den Studenten aus der Unterschicht glauben 86,7 %, von denen aus der Oberschicht dagegen 46,3 %, daß man die Fähigkeit zur Empathie kaum oder nicht erwerben kann; während von den letzteren noch 24,4 % meinen, man könne Empathie sehr wohl erwerben, ist es aus der Unterschicht niemand mehr. Studenten aus der Unterschicht erfahren offensichtlich ein hohes Maß an Unverständnis. Entsprechend ist auch das Ergebnis in der entgegengesetzten Dimension, bei der Frage nach der *Arroganz*. Während alle anderen hier vermuten, daß man diese an der Universität kaum lernt, sind 28,6 % der Studenten aus der Unterschicht der Meinung, daß man diese sehr stark lernt.

Der *Bluff* wird als ein vorherrschendes Interaktionsmuster an der Universität angesehen¹⁶⁾. Innerhalb der persönlichkeitsbezogenen Sozialisationsdimensionen rangiert er in der Sicht der befragten Studenten auf dem vierten Rang. Hier ist auch nur die soziale Herkunft auf spezifische Ausprägungen wirksam: Studenten aus der Unter- und der Oberschicht haben konträre Ansichten. Für Studenten aus der Unterschicht ist Bluffen ein dominantes Lernziel der Universität; für die Studenten aus der Oberschicht ist es wenig wahrnehmbar.

Daß man an der Universität lernt, *sich durchzusetzen*, wird von Medizinern, Natur- und Sozialwissenschaftlern als wichtiges Lernziel angesehen, und zwar doppelt so häufig wie

¹⁶⁾ Wagner, a. a. O.

von Juristen und Geisteswissenschaftlern (Kontingenzkoeffizient 0.24). Auch hier ist die soziale Herkunft bedeutsam: Unterschicht-Studenten machen sehr viel weniger die Erfahrung, daß man sich durchzusetzen an der Universität erlernen kann.

3. Hochschule und Wissenschaft

Trotz Überfüllung der Hochschulen, zum Teil schlechten Arbeitsbedingungen, Stellenstreichungen und anderen Imponderabilien erfüllt die Universität in der Wahrnehmung der Studierenden ihre primäre Aufgabe. Immerhin haben 57 % der befragten Studenten bei der Frage, ob man an der Universität wissenschaftlich zu arbeiten und argumentieren lerne, auf der fünfstufigen Skala die Rangstufen 4 und 5 (sehr viel) angekreuzt, nur 17,6 % die Stufen 2 und 1 (sehr wenig).

Relativ gut schneiden auch die fachlichen Autoritäten ab, nachdem *Autoritätsgehorsam* („Sich auf fachliche Autoritäten verlassen“ im Sinne von Milgram¹⁷⁾ bei vielen Studenten lange Zeit nicht mehr hoch im Kurs stand. 37,4 % der befragten Studierenden meinen, in stärkerem Maße zu lernen, sich auf fachliche Autoritäten zu verlassen, 33,7 % messen diesem Punkt ihrer Sozialisation keine große Bedeutung zu. In umgekehrtem Verhältnis (32,3 % zu 37,8 %) und damit negativer wird das Erlernen von Kooperation eingeschätzt, allerdings gehört das Einüben von Teamarbeit auch zu den Funktionen der Universität, denen die Studenten eine geringe Bedeutung beimessen (Median: 2.9 auf einer 8stufigen Skala).

Bei den Funktionen der Hochschule liegen neben der Berufsausbildung (s. unten) ebenfalls diejenigen in der Gunst der Studenten an der Spitze, die in engem Zusammenhang mit *Wissen und Wissenschaft* stehen. Die Universität ist demgemäß für die meisten Studenten eine Institution des Erwerbs von spezialisiertem Fachwissen (Median 6.5), die den Erwerb von wissenschaftlichen Arbeitstechniken ermöglicht (5.7) sowie die Möglichkeit bietet, an der Weiterentwicklung der Wissenschaft teilzuhaben (5.0). Dagegen haben Vermittlung von *Allgemeinbildung* (3.9) und Ermöglichung von Forschung der Studenten (3.4) nur für eine Minderheit eine überdurchschnittliche Bedeutung. Auffallend bei allen

hier genannten erlernten Verhaltensweisen und Funktionen ist, daß sich die befragten Mitglieder der Universität in ihrer Einschätzung weder hinsichtlich Geschlecht, Studiendauer, Fakultäts- oder Schichtzugehörigkeit signifikant unterscheiden.

Generell läßt sich zur *Studienzufriedenheit* feststellen, daß sich mehr Studierende „eher mit dem Studium zufrieden“ als von ihm enttäuscht erklären. So würden weitaus die meisten nochmals studieren — Studenten signifikant häufiger als Studentinnen. Auf die Abschlußprüfung fühlen sich allerdings nur zwei von fünf Befragten gut vorbereitet.

4. Politische Sozialisation

Für den Bereich politischen Lernens an der Hochschule waren im Fragebogen zwei Alternativen als Antwortvorgaben angeboten:

— man lerne an der Hochschule, sich selbständig und kritisch mit politischen Problemen auseinanderzusetzen,

— man lerne, daß politisches Engagement einem schaden könne.

Die Rangplätze dieser Antwortvorgaben im Gesamtergebnis zeigen eine pessimistische und resignative Einschätzung der politischen Sozialisationsfunktion der Universität.

Der Erwerb der Fähigkeit zu einem kritischen und selbständigen Umgang mit politischen Problemen wird dabei von Studentinnen positiver gesehen als von Studenten. Von den Studentinnen meinen 44,8 %, man lerne dies wenig oder sehr wenig; bei den Studenten glauben dies genau zwei Drittel.

Andererseits glauben von den Frauen 24,1 %, von den Männern nur 15,3 %, man lerne diese Fähigkeit sehr viel oder viel (Kontingenzkoeffizient 0.21). Das Studium wirkt offensichtlich auf Studentinnen politisierender als auf Studenten; dies erscheint vor allem dann plausibel, wenn man davon ausgeht, daß Frauen in der Sozialisation vor dem Studium mehr Distanz zur Politik hatten als Männer. Die *Studiendauer* wirkt sich in auffälliger Weise nur bei der Meinung aus, daß man politische Kritikfähigkeit in hohem Maße lerne. Die Langzeitstudenten sehen diese Möglichkeit sehr viel häufiger als andere Gruppen (Kontingenzkoeffizient 0.30). Ein stärkerer Zusammenhang (Kontingenzkoeffizient 0.35) besteht mit der *Studienrichtung*. Medizinstudenten sind hier stark polarisiert: zwei Drittel glauben, daß man politisches Urteilsvermögen wenig lernt, ein Drittel, daß man dies in großem

¹⁷⁾ Stanley Milgram, Einige Bedingungen des „Autoritätsgehorsams“ und seiner Verweigerung, in: Heinz Wiesbrock (Hrsg.), Die politische und gesellschaftliche Rolle der Angst (Politische Psychologie Band 6), Frankfurt/M. 1967, S. 170—193.

Maße lernt. In allen anderen Studienrichtungen wird die letztgenannte Meinung sehr viel weniger vertreten. Am kritischsten sind Natur- und Sozialwissenschaftler; nur 12,2% bzw. 14,3% glauben, daß man diese Fähigkeit viel erwirbt, keiner glaubt, daß man sie „sehr stark“ erwirbt. Die soziale Herkunft wirkt sich hier nicht aus.

Daß man an der Universität lernt, politisches Engagement könne einem schaden, wird von Studentinnen und Studenten in gleichem Maße angenommen. Hinsichtlich der *Studiendauer* gibt es auch keine signifikanten Zusammenhänge; allerdings glauben die Langzeitstudenten ebenso wie an die politische Sozialisationswirkung der Universität überdurchschnittlich daran, daß politisches Engagement sehr stark schadet. Möglicherweise ist unter ihnen die Gruppe derer stark vertreten, deren Studium sich aufgrund hochschulpolitischen Engagements in die Länge gezogen hat. Ein deutlicherer Zusammenhang besteht dagegen mit der *Studienrichtung* (Kontingenzkoeffizient 0,37).

Hier unterscheiden sich die Sozialwissenschaftler von allen anderen Gruppen. Sie sind am wenigsten ängstlich; nur 23% glauben, daß man Angst vor politischem Engagement an der Universität lernt. Bei den anderen Gruppen sind dies 47% (Naturwissenschaftler) bis 62% (Geisteswissenschaftler). Während 53% der Sozialwissenschaftler glauben, man lerne diese Angst nur wenig, sind es bei den Geisteswissenschaftlern nur 8%, bei Medizinern und Juristen 17%. Sozialwissenschaftler können offensichtlich politisches Engagement sehr viel leichter mit ihren Studieninhalten und ihrem Selbstbild vereinbaren.

Auch die *soziale Herkunft* ist in der Dimension des apathisierenden Effekts des Studiums bedeutsam (Kontingenzkoeffizient 0,26). Während die Hälfte der Studenten aus Mittel- und Oberschicht diese Wirkung des Studiums hoch

veranschlagt, sind es bei Studenten aus der Unterschicht fast drei Viertel.

Die *Richtung der politischen Einstellungsänderung* im Studium läßt sich aus der Differenz zwischen zwei Skalen berechnen, auf denen die Befragten ihre politische Position zu Beginn des Studiums und zum Zeitpunkt der Befragung angeben konnten. Für den Zeitpunkt der Befragung ergibt sich folgende Verteilung:

links						rechts
1	2	3	4	5	6	
in %						
7,7	29,2	36,3	19,0	7,1	0,0	

Die große Mehrheit der Studierenden stuft sich leicht links von der Mitte ein; „extreme“ Positionen werden nur von Minderheiten vertreten.

Dabei ist bedeutsam, daß weder Geschlecht noch Studiendauer einen signifikanten Einfluß auf die politische Selbsteinstufung haben. Auch die Studienrichtung hat keine große Bedeutung; lediglich die Geisteswissenschaftler unterscheiden sich von allen anderen Gruppen dahin gehend, daß die Hälfte sich bei den Werten 1 und 2 einstuft, 13% bei den Werten 4 und 5. In den anderen Fakultäten (auch bei den Sozialwissenschaftlern!) stuft sich immerhin ein Drittel bei den Werten 4 und 5 ein. Gerade die Sozialwissenschaftler (bei denen auch die Volkswirte und Psychologen vertreten sind) erreichen mit 35% bei den Werten 4 und 5 die konservativste Position. Den stärksten Einfluß unter den hier kontrollierten Variablen hat die soziale Herkunft. Studenten aus der Unterschicht stufen sich deutlich weiter links ein als die anderen Gruppen (Kontingenzkoeffizient 0,33).

Politische Einstellung	Soziale Herkunft		
	Unterschicht	Mittelschicht	Oberschicht
links 1	25,0 %	4,9 %	9,8 %
2	31,3 %	32,0 %	17,1 %
3	37,5 %	39,8 %	29,3 %
4	0,0 %	17,5 %	19,3 %
5	6,3 %	4,9 %	14,6 %
rechts 6	0,0 %	0,0 %	0,0 %

Unter dem Gesichtspunkt einer systematischen Interpretation ist festzuhalten, daß im Vergleich zu studienbedingten Ausprägungen und Veränderungen des politischen Selbstbildes die sozialstrukturellen Faktoren — hier bezogen auf die soziale Herkunft — mehr Relevanz haben.

Die Veränderungen in der politischen Selbsteinstufung, die sich aus den Differenzen zwischen den beiden Skalen ergeben, verteilen sich folgendermaßen:

— Politische Selbsteinstufung zu Beginn des Studiums und zum Zeitpunkt der Befragung ist identisch bei 50 %;

— eine geringe Rechtsentwicklung (im Umfang bis zu einem Skalenwert) konstatieren 9,7 %;

— eine stärkere Rechtsentwicklung (größer als ein Skalenwert) geben 3,4 % an;

— eine schwache Entwicklung nach links ergibt sich bei 22,2 % und

— eine stärkere Linksentwicklung bei 5,7 %.

Zunächst ist wiederum festzuhalten, daß die politische Sozialisation vor dem Studium relativ stabile Einstellungsmuster vermittelt hat, die sich bei der Hälfte der Befragten nicht verändern und nur bei 9,1 % in starkem Umfang wandeln. Auf den Umfang und die Richtung der Veränderung hat das *Geschlecht* keinen signifikanten Einfluß. Die *Studiendauer* ist eher bedeutsam (Kontingenzkoeffizient 0.37), was allerdings zu erwarten war. So ergibt sich bei Studenten im Grundstudium eine überdurchschnittliche Konstanz der politischen Meinung (bei 62 %), bei allen anderen Gruppen ist der Umfang der Veränderung allerdings gleich hoch (um 41 %). Die Richtung der Veränderung ist nur bei den Langzeitstudenten und nur in der Veränderungsrichtung „schwach links“ (bei 38 %) überdurchschnittlich hoch. Da diese Gruppe der Langzeitstudenten sich allerdings nicht überdurchschnittlich nach „stark links“ verändert, kann von einem konsistenten Einfluß der Studiendauer im Sinne einer kontinuierlichen Linksentwicklung nicht die Rede sein. Die Veränderungen in den verschiedenen *Studienrichtungen* sind weitgehend identisch. Insbesondere ergibt sich weder bei Geistes- und Sozialwissenschaftlern durch das Studium eine Tendenz nach links noch bei Juristen und Medizinern eine Tendenz nach rechts. Es kann angenommen werden, daß solche Tendenzen vielmehr schon zu den die Studienfachwahl motivierenden politischen Einstellungen gehören und weniger durch das Studium selbst erworben werden. Die *soziale Herkunft* hat auf

Umfang und Richtung der Einstellungsänderung keinen signifikanten Einfluß. In dem eingeschränkten Umfang, in dem das Studium politisch sozialisiert, sind diese Veränderungen von der vorhergehenden schichtspezifischen Sozialisation offensichtlich unabhängiger und durch spezifische Studiererfahrungen bedingt.

Die Richtung des Einstellungswandels im Studium wird sichtbar, wenn man die Angaben auf der politischen Einstellungsskala, die auf den Studienbeginn bezogen sind, mit der Differenz zwischen beiden Skalen in Beziehung setzt.

Veränderung gegenüber dem Studienbeginn	Einstellung zum Studienbeginn		
	Links Werte 1 u. 2	Mitte Wert 3	Rechts Werte 4 u. 5
unverändert	58,5	56,9	50,0
schwach rechts	24,4	7,7	3,7
stark rechts	9,8	1,5	1,9
schwach links	7,3	30,8	29,6
stark links	0,0	3,1	14,8
	100 %	100 %	100 %

Dieser hochsignifikante Zusammenhang (Signifikanzniveau 0.0001 und Kontingenzkoeffizient 0.41) weist einmal darauf hin, daß Veränderungen im Studium relativ unabhängig von der subjektiven Ausgangsbasis sind. Dort, wo ein Wandel stattgefunden hat, glauben Studenten, die sich zu Beginn des Studiums für relativ konservativ gehalten haben, daß sie „linker“ geworden sind. Und umgekehrt glauben diejenigen, die sich zu Beginn des Studiums für relativ links hielten, daß sie konservativer geworden sind. Damit ist die weitverbreitete — und möglicherweise für die Zeit der Studentenbewegung zutreffende — Annahme, daß im Laufe des Studiums eine generelle Linksentwicklung stattfindet, nicht bestätigt. Vielmehr sind zwei gegenläufige Tendenzen festzuhalten, zumindest nach der Beurteilung der Studenten selbst.

Weiteren Aufschluß über die politische Sozialisationsfunktion der Universität kann man von den Daten über die Beteiligung an politischen und hochschulpolitischen Diskussionen erwarten. Nur 14,4 % der Studierenden nehmen häufig an Versammlungen politischer Organisationen teil. Dies ist geschlechtsun-

spezifisch und hängt auch nicht von der Studiendauer ab. Unter den verschiedenen Fakultäten sind die Geistes- und Sozialwissenschaftler nur wenig und statistisch nicht signifikant engagierter. Ein schwacher Zusammenhang besteht mit der sozialen Herkunft: Studenten aus der Unterschicht nehmen häufiger an Treffen politischer Gruppen teil. Sie unterhalten sich auch signifikant häufiger mit Freunden und Bekannten über Politik (Kontingenzkoeffizient 0.32).

Das Interesse an politischen Fragen ist bei Studenten sicherlich verbreiteter als beim Bevölkerungsdurchschnitt, jedoch nicht übermäßig stark ausgeprägt. Bei der Frage nach der Selbsteinstufung des politischen Interesses ergaben sich folgende Verteilungen:

14,0	41,3	36,0	4,7	4,1
sehr stark	stark	etwas	wenig	sehr wenig

Wir nehmen hier allerdings an, daß die Antwortvorgaben „wenig“ und „sehr wenig“ aus Rücksicht auf dominante Normen im Sinne sozialer Erwünschtheit seltener angegeben wurden, als dies dem tatsächlichen Interesse entspricht. Von den strukturellen Merkmalen, die als Einflußgrößen hier geprüft wurden, wirkt sich nur das Geschlecht in hochsignifikanter Weise aus; Studentinnen haben — zumindest in ihrem Selbstbild — deutlich weniger Interesse an Politik als Studenten (Kontingenzkoeffizient 0.30).

Unter dem Gesichtspunkt der Studienrichtung fallen nur die Sozialwissenschaftler aus dem Rahmen, die im Vergleich zum Durchschnitt doppelt so häufig sehr stark an Politik interessiert sind und die die Kategorien „wenig“ und „sehr wenig“ überhaupt nicht ankreuzen. Genauso verhalten sich die Studenten aus der Unterschicht im Verhältnis zu Studenten aus den anderen Schichten. Dazu ist freilich anzumerken, daß die Studenten aus der Unterschicht bei den Sozialwissenschaftlern leicht überrepräsentiert sind; 23,5 % der Sozialwissenschaftler kommen aus der Unterschicht, deren Anteil insgesamt bei 10,2 % liegt. Zur sozialen Herkunft ist im übrigen zu sagen, daß bei Medizinern die Unterschicht überhaupt nicht vertreten, dafür die Mittelschicht überrepräsentiert ist; bei den Juristen ist die Oberschicht leicht überrepräsentiert. Was das politische Interesse an Politik betrifft, kann angenommen werden, daß bei Sozialwissenschaftlern aus der Unterschicht ein kumulierender Effekt zweier unabhängiger Einflußgrößen vorliegt; die schichtspezifische Rekrutierung der Studienrichtungen ist auf der Ebene der Studienmotivation und Studienfachwahl zu diskutieren.

tierung der Studienrichtungen ist auf der Ebene der Studienmotivation und Studienfachwahl zu diskutieren.

Um den tatsächlichen Umfang politischer Beteiligung und hochschulpolitischen Engagements zu erfassen, wurde eine Variable „politisches Engagement“ gebildet, in der berücksichtigt wurden:

- die Teilnahme an Universitäts- und Institutsvollversammlungen, Teach-ins und Demonstrationen,
- Mitgliedschaft in politischen Organisationen,
- politisches Engagement in der Schulzeit,
- Beteiligung an der letzten Bundestagswahl,
- Beteiligung an einer studentischen Urabstimmung über einen Streik drei Wochen vor der Befragung.

Die Ausprägungen in der neuen Variable stellen sich folgendermaßen dar:

44,6 %	29,5 %	19,3 %	6,6 %
überhaupt keine oder minimale Beteiligung	punktueller Beteiligung	regelmäßige Beteiligung	intensives politisches Engagement

Aktive politische Beteiligung und hochschulpolitisches Engagement sind also bei einem Viertel der Studierenden festzustellen. Auf die Ausprägung dieses Verhaltens haben Geschlecht, Studiendauer und -richtung und soziale Herkunft keinen statistisch signifikanten und konsistenten Einfluß.

5. Berufliche Sozialisation

Die Verbindung von der politischen zur beruflichen Sozialisation läßt sich über die Doppelfunktion der beruflichen Sozialisation¹⁸⁾ herstellen. Im Prozeß der beruflichen Sozialisation sollen die Individuen Qualifikationen für konkrete Berufstätigkeiten erwerben, daneben jedoch — gleich wichtig — Wertorientierungen, die den Einsatz ihres Wissens und Könnens im konkreten Arbeitsprozeß gleichsam als Katalysator ermöglichen.

¹⁸⁾ Autorenkollektiv, Berufliche Sozialisation und gesellschaftliches Bewußtsein jugendlicher Erwerbstätiger, Frankfurt/M. 1973.

Die deutsche Universität wird in den Statistiken nicht zu den Institutionen der Berufsausbildung gerechnet. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat sich ihrer nie angenommen, ebensowenig wurde ihre Erforschung in die Kompetenz des Bundesinstituts für Berufsbildung in Berlin einbezogen.

In der Wahrnehmung der Studierenden rangiert die Funktion der *Berufsausbildung* jedoch mit an der Spitze (Median 5.4, gemessen auf einer 8stufigen Skala), nämlich auf dem dritten Rang. Die Funktion der Vermittlung von Allgemeinbildung folgt erst auf dem elften Rang (Median 3.7). Studentinnen messen dieser Funktion signifikant mehr Bedeutung zu als ihre männlichen Kommilitonen.

Wer in der Universität in erster Linie eine Institution der Berufsausbildung sieht, würde auch signifikant häufiger nochmals studieren. Nimmt man die beiden weiteren Spitzenfunktionen „Erwerb von spezialisiertem Fachwissen“ und „Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitstechniken“ hinzu, so wird deutlich, was die Studenten vor allem von der Universität erwarten. Die Universität soll sie in erster Linie für zumindest bisher angesehene und privilegierte Berufspositionen befähigen. Dafür sprechen auch die Rangplätze 5 „Erlangen einer besseren Ausgangsposition zur Wahrnehmung und Durchsetzung eigener Interessen“ (Median 4.5) und 8 „Erlangen einer übergeordneten und unabhängigen Berufsposition“ (Median 4.1), die unter den 16 Funktionen überdurchschnittliche Ergebnisse erreicht haben. Nur die Funktion „Sozialer Aufstieg und finanzielle Absicherung“ (Median 3.5) fällt in dieser Hinsicht auf Platz 13 aus dem Rahmen.

Die Bewertung dieser wie der vorher genannten Funktionen ist unabhängig von Geschlecht, Studiendauer oder Schicht.

Dagegen ist die Wahrnehmung der *Funktionen der Universität* studienspezifisch ausgeprägt. Insbesondere bei den berufsbezogenen Funktionen wird dies deutlich (siehe Tabelle unten):

Medizinstudenten halten die Funktionen Berufsausbildung und Erlangen einer übergeordneten und unabhängigen Berufsposition für außerordentlich wichtig, und auch die Ermöglichung des sozialen Aufstiegs ist für sie eine wichtige Funktion der Hochschule. Dieser Gesichtspunkt dürfte unter den Bedingungen des strengen Numerus clausus auch schon bei der Studienfachwahl bedeutsam gewesen sein und sich im Studium stabilisieren. Bei Sozial- und Geisteswissenschaftlern ist dies weitaus seltener der Fall. Die Berufsperspektiven des eigenen Studienfachs wirken hier auf die Wahrnehmung der Funktionen der Hochschule deutlich ein. Das Funktionsverständnis der Studenten von der Hochschule ist also sehr differenziert und hängt in hohem Maße von durch das Studium erreichbaren Berufsfeldern und -positionen, von den an die Studienrichtung geknüpften Sozialchancen ab.

Durch ihr Studium gut für ihren späteren Beruf vorbereitet fühlen sich nur 6,3 % der befragten Studierenden, 50,6 % teilweise. 43,2 % meinen, gar nicht gut auf den zukünftigen Beruf vorbereitet zu werden, nach Fachrichtungen 16 % der Mediziner, 40,5 % der Naturwissenschaftler, 42,3 % der Juristen, 52,7 % der Geisteswissenschaftler und sogar 64,7 % der Sozialwissenschaftler.

Funktion	Medizin	Naturwissenschaften	Jura	Geisteswissenschaften	Sozialwissenschaften
<i>Berufsausbildung</i>					
eher wichtig	88 %	76,2 %	76 %	59,2 %	45,6 %
eher unwichtig	12 %	23,8 %	24 %	40,8 %	56,4 %
<i>Sozialer Aufstieg</i>					
eher wichtig	54 %	31,6 %	46,2 %	23,2 %	11,8 %
eher unwichtig	46 %	68,4 %	53,8 %	77,8 %	88,2 %
<i>Gute Berufsposition</i>					
eher wichtig	72 %	35 %	50 %	35,3 %	48 %
eher unwichtig	28 %	65 %	50 %	64,7 %	52 %

Mit zunehmender Studiendauer nimmt das Gefühl ab, gut für den späteren Beruf ausgebildet zu werden; es ist auch in den unteren Semestern nicht sehr groß, aber immerhin meinen in den ersten vier Semestern noch drei von vier befragten Studenten, gut bzw. mit Einschränkungen für ihren späteren Beruf gut ausgebildet zu sein (5.—12. Semester: nur noch zwei von vier, darüber: einer von vier). Studentinnen fühlen sich signifikant schlechter ausgebildet als Studenten.

In der Wahrnehmung der Studierenden erfüllt die Universität heute die ihrem Selbstverständnis entsprechende *wissenschaftliche* Sozialisationsfunktion, soweit damit das Lernen von Arbeitstechniken und -methoden und der Erwerb von spezialisiertem Fachwissen gemeint ist. Zwischen der Funktionszuschreibung durch die Studierenden und dem tatsächlichen Studium klafft in bezug auf die berufsqualifizierende Funktion der Hochschule eine deutliche Lücke, wobei fachspezifische Differenzen bedeutsam sind.

Die Sozialisationsfunktion der Universität im Bereich der persönlichen und allgemeinbildenden Entwicklung wird in ihrer Bedeutung geringer, in ihrer Richtung negativ eingeschätzt. Apathie, Autoritätsgehorsam und Anpassungsverhalten sind nach der Beurteilung der befragten Studierenden diejenigen Verhaltensweisen, die man an der Universität lernt. Die politische Sozialisation durch die Hochschule wird eindeutig negativ beurteilt. Die in der öffentlichen Diskussion artikulierten Stereotypen stimmen mit der studentischen Erfahrung überhaupt nicht überein. Angst vor politischer Betätigung, politische Apathie und Resignation sind der „heimliche politische Lehrplan“ der Universität. Die Veränderungen der politischen Einstellung durch das Studium erscheinen im Selbstbild der Studierenden als gering; soweit sie vorhanden sind, tendieren sie eher nach links. Jedoch sind zwei gegenläufige Tendenzen zu beobachten, dergestalt, daß von einem „linken“ Ausgangspunkt „Rechts“entwicklungen konstatiert werden — und umgekehrt.

Auch die politische Kommunikationsstruktur und -intensität sind weit weniger ausgeprägt, als sie in der öffentlichen Diskussion erscheinen.

Wie fatal sich die selektive öffentliche Berichterstattung für das Image der Universitäten auswirkt, wird an der Umfrage des Mana-

Bei der Hälfte der befragten Studenten hat sich das Berufsbild im Laufe des Studiums geändert. Gespräche mit Kommilitonen und Praktikern und in zweiter Linie Enttäuschung durch das Studium waren die Hauptanstöße für diesen Wechsel. Eine verschwindend geringe Rolle (jeweils nur bei 2%) haben dabei Lehrveranstaltungen, Praktika oder Gespräche mit Hochschullehrern gespielt — unter hochschuldidaktischem Gesichtspunkt ein Armutsergebnis für die akademische Lehre.

III. Zusammenfassung

ger-Magazins unter Personalchefs über ihre Beurteilung der Beschäftigungsmöglichkeiten von Hochschulabsolventen deutlich¹⁹⁾. In einer Reihenfolge von positiven und negativen Nennungen rangiert die Universität Heidelberg unter 50 Hochschulen an 46. Stelle, was die Beschäftigungschancen ihrer Absolventen betrifft. Die hier ermittelten Daten über die tatsächlichen Gegebenheiten können zu einer solchen Beurteilung überhaupt nicht herangezogen werden — im Gegenteil. Ein Vergleich mit repräsentativen Untersuchungen zeigt vielmehr, daß die Heidelberger Ergebnisse mit denen anderer Hochschulen und der gesamten deutschen Studentenschaft vergleichbar sind²⁰⁾.

Aus der Gesamtheit der Studierenden sind nach den vorliegenden Ergebnissen zwei Gruppen bedeutsam: Langzeitstudenten und Studierende aus der Unterschicht.

Studierende, die länger als zwölf Semester studieren, beurteilen den Beitrag des Studiums zu ihrer persönlichen Entwicklung besonders negativ, und sie sehen die Chancen, Selbstbewußtsein zu erwerben, besonders selten. Auf der anderen Seite glauben sie aber, daß man an der Universität auch lerne, auf andere Menschen einzugehen (Empathie) und kritisch mit politischen Problemen umzugehen. Dieser Glaube fehlt den Studenten aus der Unterschicht, bei denen negative Erfahrungen kumulieren.

Auch wenn diese Gruppe in der Auswahl der Befragten relativ klein ist und von daher in der Verallgemeinerung nur Tendenzen behauptet werden können, sind ihre Befragungs-

¹⁹⁾ Manager-Magazin 4/1978.

²⁰⁾ Vgl. Infratest Sozialforschung 1974, a. a. O.; Karl-Josef Does, Abschied vom Protest oder Ruhe vor dem Sturm? Studenten und Politik in der Bildungskrise, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 12/77.

ergebnisse bemerkenswert. Sie glauben nämlich mehr als alle anderen, daß man an der Universität vor allem Apathie, Angst vor der Politik, Anpassungsverhalten, Resignation und Arroganz lerne, während einfühlsame und selbständige Verhaltensmuster weitaus weniger eingeübt werden könnten. Die Studierenden aus der Unterschicht machen an der Universität überwiegend negative Lebenserfahrungen, was sich teilweise mit ihrer ver-

gleichsweise geringeren Integration in die akademische Umwelt erklären läßt²¹⁾; andererseits ist dies auch als resignative Reaktion auf Enttäuschungen zu verstehen.

²¹⁾ Ulrich Baumann/Franz Hamburger, Student und Hochschule, in: Ruperto Carola, Zeitschrift der Vereinigung der Freunde der Studentenschaft der Universität Heidelberg, Heft 60, Dezember 1977, S. 37—44.

Klaus-Peter Hufer: „Praxisschock“ in der politischen Bildung — am Beispiel einer Kreisvolkshochschule

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 19/79, S. 3—19

Die Theoriediskussion um die politische Bildung hat sich bisweilen auf eine Ebene abgehoben, die die Bedingungen der Praxis völlig ignoriert. Oft ist sie für die Praktiker ganz und gar wertlos. Das zeigt sich besonders deutlich in der Arbeit ländlich orientierter Volkshochschulen. Dabei werden in der Regel von seiten der Theoriebildner vor allem folgende Determinanten außer acht gelassen:

- Konzepte zur politischen Bildung werden meistens für die Schule entworfen; sie sind nicht ohne weiteres auf die Erwachsenenbildung übertragbar.
- Volkshochschulen (VHS) sind in der Regel in eine kommunale oder quasi-kommunale Trägerschaft eingebunden. Die hier verlaufenden Entscheidungsprozesse können tendenziell politische Bildung außer Kraft setzen — vor allem dann, wenn sie konfliktorientiert ist.
- Überhaupt sind VHS-Pädagogen Verwaltungszwängen ausgesetzt, die ihre Arbeit wesentlich beeinflussen und im Ergebnis nur zu oft emanzipatorische Ambitionen aushöhlen.
- Die Infrastruktur des Einzugsbereichs ländlich orientierter Volkshochschulen erfordert von den Hörern eine kaum zumutbare Mobilität und vom VHS-Pädagogen Werbekonzepte und Überlegungen zusätzlicher Art — Konstanten, die politische Bildung vorwegbestimmen. Schließlich muß die Sozialpsychologie ländlicher Bevölkerung berücksichtigt werden. Deren tendenzieller Autoritarismus und Konventionalismus stellen für emanzipatorische politische Bildung eine zusätzliche Barriere dar.

Als Konsequenzen aus einer solchen Bilanz bieten sich u. a. an: pädagogische und didaktische Bescheidenheit; praxisorientierte Ausbildung für Pädagogen in der Erwachsenenbildung; die institutionellen Bedingungen, unter denen VHS-Arbeit stattfindet, sollten wissenschaftlich aufgearbeitet werden; politische Bildung sollte gerade in der Erwachsenenbildung universal gesehen werden, sie findet z. B. oft nur im Bereich der Elternbildung statt; VHS-Mitarbeiter sollten fähig sein, die jeweiligen lokalspezifischen Besonderheiten in ihrem Einzugsbereich so aufzuarbeiten, daß sie pädagogisch umgesetzt werden können; eine weitgehende Demokratisierung der VHS, d. h. Mitbestimmung ihrer Hörer gerade in der Programmplanung, kann ein Gegengewicht gegenüber der Übermacht des Trägers darstellen.

Hans Tietgens: Politische Bildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Stellungnahme zu dem Beitrag von K.-P. Hufer

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 19/79, S. 20—33

In dieser Stellungnahme zu dem Erfahrungsbericht von K.-P. Hufer wird danach gefragt, worauf die von Hufer unterstellte „Ohnmacht des Praktikers“ zurückzuführen ist. Wenn die im Studium angenommenen — theoretisch fundierten — Leitziele der Politischen Bildung sich in der Praxis als schwer realisierbar erweisen, so dürfte dies damit zusammenhängen, daß sie nicht als Annäherungswerte verstanden werden und daß sie die Komplexität gesellschaftlicher Strukturen nicht hinreichend berücksichtigen. Mittels der geforderten Handlungsorientierung möchte man sich von einer Politischen Bildung abheben, wie sie in der Vergangenheit vertreten worden ist, jedoch verhindert die Rigidität der Urteilsmaßstäbe vielfach, daß eine durchaus berechtigte Kritik an politischen Entscheidungsprozessen wirksam werden kann. Die unvermittelte Konfrontation von theoretischer Zielsetzung und politischer Alltagswirklichkeit läßt aus dem Blick geraten, wo Politische Bildung vornehmlich wirksam werden könnte: in Fragen des politischen Stils. Angesichts des politischen Klimas der Bundesrepublik, der beobachtbaren Polarisierungstendenzen, der „Verwilderung der Argumente“ erscheint die Behandlung dieser Fragen besonders geboten. Die genannte Polarisierung geht auch zu Lasten der Politischen Bildung und verführt zu Restriktionen. Wenn diese kritisiert werden, ist aber auch zu fragen, inwieweit sie durch eine realitätsblinde Vorgehensweise der Politischen Bildung provoziert worden sind. Worauf es ankäme, wäre, so viele Bürger eines Gemeinwesens wie möglich zu befähigen, ihre Optionen mit abgewogenen Situationsentscheidungen begründen und gegenüber Überredungskünsten und Meinungsmanipulationen Widerstand leisten zu können. Möglichst viele Bürger erreichen kann Politische Bildung aber nur, wenn sie die Orientierungsmuster, die ihre Adressaten mitbringen, nicht ignoriert oder gar diskriminiert, sondern wenn sie von ihnen in ihrem Argumentationsangebot ausgeht.

Die Terrorismusdiskussion in der Bundesrepublik Deutschland lenkte die Aufmerksamkeit auch auf die Universitäten, nachdem diese bereits einige Zeit dem Vorwurf ausgesetzt waren, Linksradikale hervorzubringen. In diesem Zusammenhang wurde die Frage nach der Sozialisation durch die Universität allgemein und die nach der politischen Sozialisation im besonderen relevant. Parallel zur Hochschulsozialisationsforschung konstituierte sich als neue Wissenschaftsdisziplin die Hochschuldidaktik, da die Klagen über die Ineffektivität des Lehrens und Lernens ebenso wie über falsche Lehr- und Lernziele nicht abrisen. Die Hochschuldidaktik mußte sich bei der Frage, welche Veränderungen im relativ fortgeschrittenen Lebenslauf überhaupt noch verwirklicht werden können, zwangsläufig den Ergebnissen der Sozialisationsforschung zuwenden. Als Reaktion auf die Schwächen dogmatischer, objektivistischer Kapitalismusanalysen, die eher das Wunschdenken ihrer Autoren als die Wirklichkeit widerspiegeln, profiliert sich mit der „Lebensweltanalyse“ eine Richtung der Sozialwissenschaften, die Traditionen der phänomenologischen Soziologie wieder aufgreift und stärker den „subjektiven Faktor“ berücksichtigt. Das heißt für die Hochschulsozialisationsforschung, daß die Wahrnehmungen, Einsichten, Einstellungen und Interpretationen der Betroffenen in der „Lebenswelt“ Universität analysiert werden.

In einer von den Verfassern durchgeführten Untersuchung an der Universität Heidelberg bescheinigen die Studierenden der Universität, daß sie die entsprechende wissenschaftliche Sozialisationsfunktion erfüllt. Der der Hochschule zwar allgemein zugeschriebenen berufsqualifizierenden Funktion wird sie in der Wahrnehmung der Studierenden in weitaus geringerem Maße gerecht. Die Sozialisationsfunktion im Bereich der persönlichen und allgemeinbildenden Entwicklung wird in ihrer Bedeutung gering, in ihrer Richtung negativ eingeschätzt. Apathie, Autoritätsgehorsam und Anpassungsverhalten sind nach der Beurteilung der Studierenden die Verhaltensweisen, die man an der Universität erlernt. Die politische Sozialisation durch die Hochschule wird eindeutig negativ beurteilt. Die in der öffentlichen Diskussion artikulierten Stereotypen stimmen mit der studentischen Erfahrung nicht überein. Angst vor politischer Betätigung, politische Apathie und Resignation sind der „heimliche politische Lehrplan“ der Universität. Die Veränderungen der politischen Einstellung durch das Studium sind gering; soweit sie feststellbar sind, tendieren sie eher nach „links“, jedoch kommt es auch zu Entwicklungen nach „rechts“.