

Wolfgang Sander

Politische Erwachsenenbildung an Volkshochschulen – Defizite und Perspektiven

1. Politische Bildung – ein defizitärer Bereich der vhs-Arbeit

Im Rahmen der pluralen Organisation der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik stellen die Volkshochschulen die wichtigsten Institutionen dar. Ihr Angebotsumfang übersteigt bei weitem den anderer Einrichtungen; als Bildungsinstitutionen in kommunaler Trägerschaft oder doch zumindest unter maßgeblichem kommunalem Einfluß können die Volkshochschulen auf ein weitgehend flächendeckendes Angebot verweisen, das im Unterschied zu dem der meisten freien Träger nicht von vornherein auf bestimmte Zielgruppen zugeschnitten ist, sondern sich an alle Bürger wendet. Schon aufgrund dieser herausragenden Stellung im pluralen System der Erwachsenenbildung kann die Diskussion um Aufgaben und Perspektiven politischer Erwachsenenbildung von den Volkshochschulen nicht absehen.

Aber auch Tradition und Selbstverständnis der Volkshochschulen selbst legen die Frage nach Stellenwert und Perspektiven politischer Bildung in diesem pädagogischen Praxisfeld nahe. Bereits zu Beginn der breiten Institutionalisierung der Volksbildung in der Weimarer Republik spielte in der einflußreichen "Neuen Richtung" der Volksbildungsbewegung die "demokratische Integration" als politisch-pädagogische Leitidee der Erwachsenenbildung eine zentrale Rolle, wenngleich weithin verbunden mit einer neoromantischen Volksgemeinschaftsideologie (vgl. Dikau 1975, Schepp 1988). Unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg wurde in der erwachsenenpädagogischen Literatur sowie in offiziellen Dokumenten politische Bildung als eine wesentliche Aufgabe der Volkshochschulen und als ihr Beitrag zum demokratischen Wiederaufbau postuliert (vgl. Knierim/Schneider 1978, S. 82 ff.; Kunstmann 1986, S. 21 ff.). Auch das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen zur Erwachsenenbildung aus dem Jahr 1960, das auf das Selbstverständnis der Volkshochschulen erheblichen Einfluß gewonnen hat, sah die politische Grundbildung der Erwachsenen als eine Voraussetzung für den Bestand der modernen Demokratie an (vgl. Faber 1981, S. 40 f.). Der Deutsche Volkshochschul-Verband schließlich bezeichnet in seiner Grundsatzerklärung zu Stellung und Aufgabe der Volkshochschule als ein wesentliches Ziel der Erwachsenenbildung die Hilfe für den einzelnen Bürger, "ein rationales und von ihm selbst getragenes Engagement für das Gemeinwesen und damit für die gesellschaftlichen Grundwerte, für Freiheit, Recht, Menschenwürde und Demokratie zu entwickeln". (Deutscher Volkshochschul-Verband 1978, S. 37). Weitere Dokumente ließen sich unschwer zitieren.

Programmatische Erklärungen dieser Art legen den Schluß nahe, politische Bildung sei in der Arbeit der Volkshochschulen in der Bundesrepublik fest verankert. Die Statistiken zeichnen freilich ein anderes Bild. So weisen die Statistischen Mitteilungen des Deutschen Volkshochschul-Verbands für das Arbeitsjahr 1987 für Kurse und Einzelveranstaltungen im Fachbereich "Gesellschaft und Politik" gerade noch einen Anteil von 1,7 % am gesamten Angebot der

Volkshochschulen aus¹. Diese 1,7 % schließen bereits Kurse in den Fachgebieten Geschichte, Wirtschaft und Recht ein. Soweit verlässliche Informationen über die Qualifikation der für diesen Fachbereich zuständigen hauptamtlich-pädagogischen Mitarbeitern an Volkshochschulen vorliegen, runden sie dieses eher düstere Bild ab. So ergab 1983 eine entsprechende Umfrage in Nordrhein-Westfalen, daß von 35 befragten Mitarbeitern lediglich 13 Politikwissenschaft im Haupt- oder Nebenfach studiert hatten (vgl. Hufer 1984, S. 298). Im Unterschied zu anderen Fachbereichen gibt es für den Bereich der politischen Bildung bei der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands und bei den meisten Landesverbänden der Volkshochschulen keine hauptamtlichen Fachreferenten, die eine angemessene Fortbildung für haupt- und nebenberufliche Mitarbeiter in diesem Fachgebiet organisieren könnten. So kann es kaum überraschen, wenn in einer Untersuchung zum Lehrangebot der nordrhein-westfälischen Volkshochschulen im Fachbereich Gesellschaft und Politik festgestellt wird, das Angebot wirke oftmals zufällig; längerfristig angelegte curriculare Strukturen seien kaum zu erkennen, auffallend sei zudem der hohe Anteil von Einzel- und Kurzzeitveranstaltungen sowie die Konzentration der Angebote auf die großen Städte (vgl. Hufer 1984, S. 197 ff.).

Diese Befunde machen deutlich, daß politische Bildung an den Volkshochschulen nur eine marginale Rolle spielt. Auch wenn die Statistiken gewisse Unterschiede für die Bundesländer aufweisen und wenn ferner nicht übersehen werden darf, daß einzelne Volkshochschulen sich mit großem Engagement um eine systematische Angebotsplanung in diesem Bereich bemühen, bleibt doch der Gesamteindruck bestehen, daß – bezogen auf das Fachgebiet der politischen Bildung – Anspruch und Bildungspraxis der Volkshochschulen weit auseinanderklaffen. An diesem Eindruck mag auch der häufig vorgebrachte Hinweis wenig zu ändern, politische Bildung sei im Angebot der Volkshochschulen nicht nur als eigener Fachbereich, sondern darüber hinaus und in zunehmendem Maße als "integratives Prinzip" in anderen Fachgebieten präsent, so etwa im Fachbereich Sprachen, in der kulturellen Bildung, im Bereich Natur und Umwelt oder in der Gesundheitsbezogenen Bildung. Eine von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands kürzlich herausgegebene Dokumentation "Politische Bildung im Spiegel der Arbeitspläne der Volkshochschulen" (Pädagogische Arbeitsstelle ... 1989) versucht mit Auszügen aus den Arbeitsplänen großstädtischer Volkshochschulen zu belegen, daß an den Volkshochschulen weitaus mehr an politischer Bildung geschieht, als die statistischen Zahlen ausweisen. Nun finden sich in dieser Dokumentation in der Tat einige beeindruckende Beispiele dafür, wie politische Bildung als Unterrichtsprinzip in anderen Fachgebieten sinnvoll wirksam werden kann; ebenso finden sich aber zahlreiche Beispiele für Kursankündigungen, die zwar thematisch einen Bezug zu politischen Fragen ermöglichen, bei denen aber offen bleibt, ob dieser Bezug in der Praxis tatsächlich in vertretbarer Weise hergestellt wird. Kurse wie "Kerntechnik", "Umweltbewußtes Heimwerkern", "Behinderte und Nichtbehinderte – gemeinsame Bewältigung von Problemen" oder "Frauengesprächskreis" mögen sinnvolle Angebote sein – ob es bei ihnen um politische Bildung geht, müßte jedoch erst im Detail geprüft werden.

Die Dokumentation läßt noch weitere wesentliche Fragen offen: so die nach dem Stellenwert im Kontext des Gesamtprogramms der jeweiligen Volkshochschule; die Frage nach der Kontinuität der Angebotsplanung bei politischer Bildung als Prinzip; die Frage nach der Situation in mittel- und kleinstädtischen sowie ländlichen Volkshochschulen; schließlich die Frage,

wieviele der dokumentierten Kurse tatsächlich durchgeführt wurden. Aus der Dokumentation läßt sich jedenfalls *nicht* der Schluß ziehen, daß an die Stelle des marginalisierten Fachbereichs Gesellschaft und Politik nun eine systematisch geplante, sozialwissenschaftlich und politikdidaktisch reflektierte und erfolgreich durchgeführte politische Bildung als Prinzip in anderen Fachgebieten getreten ist. Damit ist nichts gegen die *Notwendigkeit* fächerübergreifender Arbeit in der politischen Bildung gesagt – darauf wird noch zurückzukommen sein –; der Hinweis auf einzelne, eventuell nur sporadisch durchgeführte entsprechende Kurse in großstädtischen Volkshochschulen vermag jedoch den Eindruck einer marginalen Stellung der politischen Bildung an diesen Bildungseinrichtungen nicht zu revidieren.

2. Ursachen für die Marginalisierung der politischen Bildung

In der Alltagsarbeit der Volkshochschulen wird die marginale Stellung der politischen Bildung für gewöhnlich mit der mangelnden Nachfrage erklärt und zugleich gerechtfertigt. Die vielfache Erfahrung, daß der Wunsch nach Kursen zur politischen Bildung nur höchst selten aus dem Kreis der vhs-Teilnehmer an die pädagogischen Mitarbeiter herangetragen wird und daß entsprechende Angebote, werden sie erstmals in das Verzeichnis aufgenommen, oft nicht spontan auf eine breite Resonanz stoßen, scheint diese Erklärung zu bestätigen. Dennoch greift der Hinweis auf den "Weiterbildungsmarkt", in dem letztlich die Interessen der potentiellen Kursteilnehmer das Programm der Erwachsenenbildungseinrichtungen determinierten, zu kurz. Die bereits zitierte Statistik des Deutschen Volkshochschul-Verbands weist für 1987 für Veranstaltungen im Fachbereich Gesellschaft und Politik 157806 Belegungen aus. Allein die Zahl der Bürger, die in politischen Parteien organisiert sind, überschreitet diese Belegungszahl um ein Vielfaches. Rechnet man die Bürger, die außerhalb der Parteien politisch aktiv sind, hinzu oder stellt gar in Rechnung, daß nach einer Erhebung aus dem Jahr 1986 rund 30 % der Bevölkerung sich als politisch stark oder sehr stark interessiert bezeichnen (vgl. Statistisches Bundesamt 1987, S. 486 ff.), dann fällt die Diskrepanz zwischen dem Kreis von potentiell an Angeboten zur politischen Bildung Interessierten und der Zahl der Teilnehmer, die die Volkshochschulen tatsächlich erreichen, noch mehr ins Auge.

Diese Diskrepanz ist erklärungsbedürftig. Meine These ist, daß die Ursachen für die marginale Stellung der politischen Bildung im Angebot der Volkshochschulen auf vier Ebenen zu suchen sind: auf der Ebene der *wissenschaftlichen Theorieentwicklung zur politischen Bildung*, auf der Ebene der *institutionellen Struktur der Volkshochschulen*, auf der Ebene der *politischen Diskussion über Erwachsenenbildung* in der Bundesrepublik und schließlich – schon Folge der Vernachlässigung politischer Bildung und zugleich deren Marginalisierung verstärkend – auf der Ebene der *öffentlichen Selbstrepräsentation der Volkshochschulen*.

Auf der Ebene der *wissenschaftlichen Diskussion zur politischen Bildung* ist ein signifikantes Theoriedefizit im Bereich der politischen Erwachsenenbildung zu konstatieren. Bereits zu Beginn der sechziger Jahre von Fischer/Herrmann/Mahrenholz beklagt (vgl. Fischer/Herrmann/Mahrenholz 1974, S. 149), hat sich dieses Theoriedefizit in den letzten Jahrzehnten eher noch verschärft. Die Politische Didaktik an den Hochschulen hat sich im Zuge ihrer Etablierung als Wissenschaftsdisziplin fast ausschließlich auf die Konzeptionierung des Politikunterrichts an Schulen konzentriert. Diese Schwerpunktsetzung wird wissenschaftssoziologisch durch die Zuordnung der meisten einschlägigen Professuren zur Lehrerbildung und bildungspolitisch durch die Notwendigkeit verständlich, dem noch jungen und noch immer gefährde-

1 Vgl. Statistische Mitteilungen des Deutschen Volkshochschul-Verbands, Arbeitsjahr 1987. Zusammenge stellt von der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/M. 1988, S. 13.

ten Unterrichtsfach der politischen Bildung an Schulen ein überzeugendes theoretisches Fundament zu geben. Dennoch stellt diese fast ausschließliche Konzentration auf nur *ein* Praxisfeld der politischen Bildung eine Blickverengung dar (vgl. Sander 1988).

Umgekehrt hat sich die Erwachsenenpädagogik auf allgemeine Fragen der Erwachsenensozialisation und des Lernens von Erwachsenen konzentriert und nur wenige Anstöße für die Entwicklung einer Didaktik der *politischen* Erwachsenenbildung gegeben². So beklagt Paul Röhrig in seiner Bilanz zur politischen Erwachsenenbildung mit Recht, daß nach 1945 aus der erwachsenenpädagogischen Diskussion lediglich zwei Ansätze zu einer Theorie der politischen Bildung zu nennen sind³: Fritz Borinskis Ansatz einer "mitbürgerlichen" Erwachsenenbildung (Borinski 1954) aus den fünfziger Jahren und Oskar Negts 1968 erstmals publizierte Arbeit "Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen" (Negt 1974), wobei Negts Ansatz sich als Entwurf zu einer Theorie der Arbeiterbildung verstand und überwiegend im Bereich der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit wirksam geworden ist⁴.

Neuere Diskussionen zur politischen Erwachsenenbildung konzentrieren sich auf trügerspezifische Diskussionszusammenhänge oder werden im Kontext begrenzter Praxisfelder wie etwa im Umfeld der neuen sozialen Bewegungen geführt. Eine didaktische Konzeption zur politischen Erwachsenenbildung, die Ergebnisse der Politischen Didaktik und der Erwachsenenpädagogik miteinander zu vermitteln und trägerübergreifend didaktische Perspektiven für die Bildungspraxis zu entwickeln hätte, liegt nicht vor. Für den Bereich der Volkshochschulen kommt erschwerend hinzu, daß es hier – im Unterschied etwa zur gewerkschaftlichen Bildungsarbeit – auch an einem strukturierten, kontinuierlichen internen Diskussionszusammenhang über Probleme der politischen Bildung mangelt. Zwar ist die interne Diskussion der Volkshochschulen über ihr Aufgabenverständnis nie frei von politischen Implikationen gewesen; entsprechend hat es immer wieder auch Diskussionen über den politischen Bildungsauftrag der vhs gegeben⁵. Zu einer *didaktischen Theoriebildung* für die politische Bildung an Volkshochschulen haben diese sporadischen Diskussionen bisher jedoch nicht geführt.

Auf der Ebene der *institutionellen Strukturen der Volkshochschulen* hat es sich ab der zweiten Hälfte der siebziger Jahre gezeigt, daß die Abhängigkeit dieser Bildungseinrichtungen von den Kommunalverwaltungen, die mit dem raschen Ausbau der Volkshochschularbeit in den siebziger Jahren in vielen Fällen zu Kommunalisierungen geführt hat oder die sich in der finanziel-

len Abhängigkeit von Vereins-Volkshochschulen von kommunalpolitischen Entscheidungen äußert, problematische Folgen haben kann. Nicht überall ist es gelungen, die Eigenverantwortlichkeit der Volkshochschulen bei der Programmplanung *de jure* und *de facto* hinreichend zu sichern. Dies hat in einer Reihe von dokumentierten Fällen zu manifesten Konflikten zwischen Kommunalverwaltungen und vhs-Mitarbeitern um Angebote zur politischen Bildung geführt (vgl. Hufer 1984, S. 330 ff.; Kunstmann 1986, S. 352 f.). Bei einer von Hans-Jörg Frymark 1980 durchgeführten Untersuchung gaben 12 % von 225 befragten vhs-Leitungen an, daß sie Zensurerfahrungen machen mußten, und 31 % konstatierten Selbstzensur bei der Angebotsplanung (vgl. Frymark 1983). Diese Zahlen machen deutlich, in welchem Ausmaß die bildungspolitischen Konflikte, die in den siebziger Jahren um die politische Bildung geführt wurden, auch die Erwachsenenbildung erreicht haben. Rückblickend muß freilich hinzugefügt werden, daß mancherorts politische Bildung von den Lehrenden in kurzschlüssiger, didaktisch nicht hinreichend reflektierter Weise als Teil eines politisch-strategischen Handlungskonzepts verstanden wurde. Horst Siebert hat diese Versuche politischer Bildung mit dem Satz charakterisiert: "Sozialwissenschaftlich ausgebildete Pädagogen gaben Antworten auf Fragen, die so nicht von den Teilnehmern gestellt wurden." (Siebert 1987a, S. 10)

Auch hierin fand das erwähnte didaktische Theoriedefizit der politischen Erwachsenenbildung seinen Niederschlag. Die Tendenz der Kommunalverwaltungen zur politischen Kontrolle der vhs-Arbeit wurde durch eine solche Praxis politischer Bildung noch verstärkt. Die längerfristige Wirkung dieser Konflikte ist in der offenkundig beobachtbaren Neigung vieler Volkshochschulen zusehen, das heikle Terrain der politischen Bildung aus Furcht vor potentiellen Konflikten gar nicht erst zu betreten.

Auf der Ebene der *politischen Diskussion um die Erwachsenenbildung* hat in den letzten Jahren im Umfeld der sogenannten "Qualifizierungsoffensive" ein neues Verständnis von den Aufgaben der Erwachsenenbildung an Bedeutung gewonnen, das für die politische Bildung fatale Konsequenzen hat. Insbesondere in Grundsatzpapieren der baden-württembergischen Weiterbildungskommission (Weiterbildung 1984) sowie des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (Bundesministerium 1985) ist ein Weiterbildungsbegriff entwickelt worden, der die Erwachsenenbildung funktional dem Modernisierungsprozeß der Industriegesellschaft zuordnet⁶. Die technologische Entwicklung, die diesem Modernisierungsprozeß zugrunde liegt, wird als unabänderliche und begrüßenswerte Determinante für die zukünftige gesellschaftliche Entwicklung gesehen, als eine Determinante, die an die Erwachsenenbildung neue Anforderungen stellt, von dieser aber nicht grundsätzlich zu problematisieren ist. Aus dieser Perspektive ergibt sich für die Erwachsenenbildung eine Priorität für die berufliche Weiterbildung, in der jene Fähigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln sind, die für die Nutzung der Neuen

2 Einen kritischen Überblick über den Stand der Erwachsenenpädagogik geben B. Dewe/G. Frank/W. Hüge: Theorien der Erwachsenenbildung. Ein Handbuch. München 1988; vgl. auch W. Lenz: Lehrbuch der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1987.

3 Vgl. P. Röhrig: Theorie und Didaktik der politischen Bildung. In: Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 7. Stuttgart 1985. Vgl. zur Theoriediskussion in der politischen Erwachsenenbildung ferner K. Hufer: Politische Erwachsenenbildung. Ihre Geschichte und Entwicklung in der Bundesrepublik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (1985), H. 50; H. Tietgens: Traditionsstränge der politischen Bildung. In: W. Sander: Grundkurs Politik. Eine Kursreihe zur politischen Bildung an Volkshochschulen. Frankfurt/M. 1986, S. 78-86; H. Feidel-Mertz: Erwachsenenbildung seit 1945. Köln 1975.

4 Vgl. zur Diskussion um Negts Ansatz insbesondere Adolf Brock/Wolfgang Hindrichs/Hans Dieter Müller/Oskar Negt (Hrsg.): Lernen und Verändern. Zur soziologischen Phantasie und exemplarischem Lernen in der Arbeiterbildung. Marburg 1987.

5 Den Verlauf der Diskussion zur politischen Bildung innerhalb der Volkshochschulbewegung von 1945 bis 1980 hat W. Kunstmann nachgezeichnet: Volkshochschulen zwischen Autonomie und Anpassung. Entwicklung und Aufgabenbestimmung der Volkshochschulen von 1945 bis 1980. Marl 1986; vgl. auch die Thesen des DVV "Politische Bildung an Volkshochschulen. 20 Thesen". In: Volkshochschule im Westen 27 (1975), S. 27-30.

6 Eine gründliche Kritik dieser Papiere hat G. Strunk vorgelegt: Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung. Zur Rolle der Erwachsenenbildung im Prozeß gesellschaftlichen Umbaus. Bad Heilbrunn 1988; zur Auseinandersetzung mit dieser Kritik siehe G. Dohmen: Der Bericht der baden-württembergischen Weiterbildungskommission – Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung. Eine Standortbestimmung. (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 262). Bonn 1988. Zum Thema vgl. ferner u.a. die Stellungnahme des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten zum Stellenwert politischer Bildung, in: Materialien zur Politischen Bildung (1987), H. 1; E. Nuissl: Mehr Weiterbildung, aber weniger politisch? In: Standort und Perspektiven der politischen Bildung. Hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest 1985; ders.: Zur Krise der politischen Bildung. In: H. Siebert/J. Weinberg (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (1987), H. 20.

Technologien und deren Weiterentwicklung benötigt werden. Zu diesen Fähigkeiten gehören in diesem Verständnis auch Qualifikationen, die über die traditionelle berufliche Bildung hinausgehen, wie etwa Flexibilität, Mobilität, Fähigkeit zu analytischem Denken u.a.m. Dies wird in den genannten Papieren durchaus gesehen und im Sinne eines erweiterten, auf Schlüsselqualifikationen abhebenden Verständnisses von beruflicher Bildung aufgenommen. Diese Schlüsselqualifikationen werden jedoch als durch die technologische Entwicklung selbst determiniert gedacht und stellen den funktionalen Bezug der Erwachsenenbildung auf den Modernisierungsprozeß nicht in Frage.

Eine notwendige Ergänzung erfährt die berufliche Weiterbildung in diesen Konzeptionen jedoch durch eine "allgemeine Weiterbildung", die von der sozialpädagogischen Betreuung bis zur kulturellen Bildung reicht. Deutlich ist hier die Gefahr einer Zerteilung der Erwachsenenbildung sichtbar – in den Bereich der beruflichen Bildung, der die Modernisierung durch die Vermittlung entsprechender Qualifikationen vorantreibt, und in den Bereich "allgemeiner Bildung", der die sozialen und psychischen Folgewirkungen des Modernisierungsprozesses durch sozialpädagogische Betreuung und kompensatorische Freizeitangebote abfedert. Die politische Bildung droht bei dieser Zerteilung entweder gänzlich verloren zu gehen oder auf einen affirmativen Teilaspekt jener "allgemeinen Bildung" reduziert zu werden. Zusätzliche Gefahr droht der politischen Bildung durch die in den genannten Papieren entwickelte Vorstellung eines weitgehend privatisierten Weiterbildungsmarktes, aus dem sich der Staat mit seiner Verantwortung für die Erwachsenenbildung weitgehend zurückziehen hätte. Es kann kaum verwundern, wenn viele Volkshochschulen, aber auch freie Träger politischer Bildung, in den letzten Jahren ihre Aufmerksamkeit verstärkt darauf konzentrieren, sich auf dem scheinbar zukunftsträchtigen Markt der beruflichen Weiterbildung zu etablieren, um auf diese Weise ihren zukünftigen Bestand zu sichern. Die politische Bildung wird bei dieser Entwicklung weiter marginalisiert.

Hat die politische Bildung erst einmal eine Randposition inne, so wird diese Situation schließlich auf der Ebene der *Selbstrepräsentation der Volkshochschulen* noch einmal verschärft. Es gibt, wie Volker Lühr und Alexander Schuller einmal festgestellt haben, ein subtiles "Zusammenspiel von Bildungserwartungen der Adressaten und Bildungsappell der Einrichtungen" (Lühr/Schuller 1977, S. 45). Wenn politische Bildung in der Außerdarstellung der Volkshochschulen keine Rolle spielt, wird sie auch nicht nachgefragt. Wenn sich bei potentiellen Interessenten an Angeboten zur politischen Bildung die Assoziation "Volkshochschule" als möglicher Lernort gar nicht erst einstellt, dann werden aus dem Kreis der vhs-Teilnehmer keine entsprechenden Wünsche und Anregungen an die pädagogischen Mitarbeiter herangetragen. Wenn aber potentielle Interessenten bei der Volkshochschule Lernangebote zur politischen Bildung nicht vermuten, dann muß damit gerechnet werden, daß in der Aufbauphase eines entsprechenden Programmangebotes nur eine geringe spontane Resonanz erfolgt. Die Marginalisierung der politischen Bildung gerät so zu einem sich selbst verstärkenden Prozeß. Eine Umkehrung dieses Prozesses ist nur möglich, wenn eine politikdidaktisch qualifizierte, langfristig angelegte und die Chancen der Volkshochschule als Lernort nutzende Angebotsplanung erfolgt.

3. Politische Bildung als notwendiges Konstituens der Erwachsenenbildung

Dies setzt voraus, daß die Rolle der politischen Bildung für ein zeitgemäßes Verständnis von Erwachsenenbildung geklärt wird. Oder anders: Politische Bildung muß sich als ein notwendiges Konstituens der Erwachsenenbildung begründen lassen, wenn ihre Marginalisierung im Angebot der wichtigsten Erwachsenenbildungseinrichtungen nicht schulterzuckend hingenommen werden soll.

Horst Siebert hat das Selbstverständnis einer Erwachsenenbildung, die sich nicht auf funktionale Qualifizierung und Schaffung von politischer Akzeptanz reduzieren lassen will, mit dem lapidaren Satz umschrieben: "Die allgemeine Aufgabe der Erwachsenenbildung ist die Unterstützung der Bildung Erwachsener – nicht mehr und nicht weniger." (Siebert 1987 b, S. 80) Dieser Satz stellt den Begriff der Bildung in den Mittelpunkt des erwachsenenpädagogischen Aufgabenverständnisses. Die damit intendierte bildungstheoretische Begründung der Erwachsenenbildung trifft sich mit der breiten Renaissance des Bildungs- und Allgemeinbildungsbegriffs, die in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion der letzten Jahre zu beobachten ist, und macht diese Diskussion für die Erwachsenenpädagogik fruchtbar. Insbesondere von Wolfgang Klafki für die Allgemeine Pädagogik und Didaktik (vgl. Klafki 1985 und 1986) sowie von Horst Siebert und Paul Röhrig für die Erwachsenenpädagogik (Siebert 1987 b, Röhrig 1988) ist deutlich herausgearbeitet worden, daß es bei dieser Renaissance des Bildungsbegriffs nicht um eine ahistorische Adaption des neuhumanistischen Bildungsdenkens, wohl aber um eine kritische Anknüpfung an zentrale Elemente dieser Tradition geht. So können das distanzierte Verhältnis vieler neuhumanistischer Theoretiker zur Berufs- und Arbeitswelt oder gar die schon früh einsetzende Verfallsgeschichte der klassischen Bildungsidee, in deren Verlauf sie zu einer ideologischen Chiffre für die Legitimation sozialer Ungleichheit degenerierte, heute schwerlich als Anknüpfungspunkte für ein zeitgemäßes Bildungsverständnis angesehen werden. Aber in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion wird heute wieder deutlicher gesehen, daß der klassische Bildungsbegriff mit seiner Verfallsgeschichte nicht identisch ist, sondern zentral auf die Mündigkeit des Individuums abzielte. Indem der klassische Bildungsbegriff die Selbstbestimmung des Menschen und die pädagogisch geförderte, allseitige Entwicklung seiner humanen Möglichkeiten intendierte, war dieser Bildungsbegriff mit dem neuzeitlichen Entwurf einer demokratischen Gesellschaft aufs engste verbunden. Die Verfallsgeschichte des klassischen Bildungsdenkens geht denn auch nicht zufällig parallel mit dem Scheitern der demokratischen Bewegungen im 19. Jahrhundert.

Was bedeutet ein kritisches Wiederanknüpfen am klassischen Bildungsbegriff für die Erwachsenenbildung heute? Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen hat in seinem bereits erwähnten Gutachten als "gebildet" jeden bezeichnet, "der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln." (zit. nach Faber 1981, S. 36) Dieser Satz ist für die bildungstheoretische Grundlegung der Erwachsenenbildung noch immer hilfreich, wenn gleich auch ergänzungs- und konkretisierungsbedürftig. Hilfreich ist diese Definition des Bildungsbegriffs, weil sie Bildung nicht als Zustand, sondern als einen prinzipiell un abgeschlossenen Prozeß reflexiver Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit begreift. Bildung ist damit nicht mit der Aneignung eines festen Wissensbestandes zu verwechseln, und der Bildungsprozeß ist auch nicht zu einem bestimmten lebensgeschichtlichen Zeitpunkt, etwa am Ende der Schul- oder Jugendzeit, abgeschlossen. Als Bildungsprozeß kann vielmehr der – durch immer neue Herausforderungen und Widerstände immer wieder bedrohte – Prozeß individueller Subjektwerdung bezeichnet

werden. Subjektwerdung meint hierbei – in kritischer Anknüpfung an die pädagogische Klassik – nicht esoterische Weltflucht oder egoistischen Individualismus, sondern schließt die Fähigkeit zur Partizipation an den gemeinsamen Angelegenheiten und zu solidarischer Kommunikation ein (vgl. Klafki 1985). Dieser Prozeß ist schon deshalb nicht mit dem Erreichen des Erwachsenenalters abgeschlossen, weil individuelle Subjektwerdung sich in immer neuen Situationen bewähren und immer neu behaupten muß. Um die Unterstützung dieses Prozesses durch organisierte Lernangebote geht es in der Erwachsenenbildung.

Nun geschieht dieser Bildungsprozeß, wie der Deutsche Ausschuß richtig festgestellt hat, primär in der reflexiven Auseinandersetzung der Individuen mit sich selbst, mit der Gesellschaft und der Welt. An dieser Stelle sind, was die inhaltliche Füllung und die didaktische Präzisierung von "Gesellschaft" und "Welt" als Gegenstand von Bildung angeht, Ergänzungen und Konkretisierungen erforderlich, die über die oftmals vage und gesellschaftstheoretisch wenig reflektierte Terminologie des Deutschen Ausschusses hinausgehen. Die Erwachsenenbildung muß sich ständig vergewissern, was "Gesellschaft und Welt" heute heißt, d.h. sie ist auf den Dialog mit den Sozialwissenschaften angewiesen. Erwachsenenbildung kann das Verständnis von Gesellschaft und Welt nur dann angemessen fördern, wenn sie die Auseinandersetzung mit zentralen gesellschaftlich-politischen Problemen der Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft als eine ihrer vordringlichen Aufgaben ansieht (vgl. Klafki 1985). So muß sich Erwachsenenbildung in der Tat auch auf den Prozeß der Modernisierung der Industriegesellschaft beziehen, aber dieser Bezug kann nicht in einer ausschließlich funktionalen Anpassung liegen, sondern muß einen Reflexionsprozeß beinhalten, der die Frage nach Voraussetzungen und Folgen sowie nach der politischen Gestaltbarkeit von Modernisierungsprozessen nicht ausklammert.

Mit anderen Worten: Erwachsenenbildung kann ihrer Aufgabe nur gerecht werden, wenn sie *politische Bildung* als eines ihrer zentralen Anliegen sieht. Politische Erwachsenenbildung leistet für den Bildungsprozeß der Individuen unverzichtbare Dienste, weil sie Grundprobleme und Strukturen von Gesellschaft und Welt erschließt, die denkende Teilnahme an den gemeinsamen Angelegenheiten einübt und die handelnde Teilnahme vorbereitet, soweit solches Handeln von den Individuen selbst gewollt wird. Ohne solche mindestens denkende Teilhabe kann der Begriff des "Erwachsenen" in einem emphatischen, über eine bloß juristische Interpretation hinausreichenden Sinne unter den Bedingungen einer demokratischen Gesellschaft nicht gefaßt werden, oder, wie Werner Kremp formuliert hat: "Nur wer im politischen Raum kraft seiner Vernunft an den gemeinsamen Angelegenheiten teilnehmen kann, ist erwachsen (soweit man erwachsen "sein" kann)." (Kremp 1985, S. 29) Politische Erwachsenenbildung hilft Erwachsenen, in diesem Sinne "erwachsen" zu werden.

Zugleich leistet politische Erwachsenenbildung einen Dienst für den Dialog zwischen Wissenschaft und Gesellschaft, denn sie ist – neben der universitären Lehre und der Publizistik – ein wichtiger Ort, an dem die Sozialwissenschaften ihre Ergebnisse und Sichtweisen einer breiteren Öffentlichkeit zur Diskussion stellen können. Ferner kann politische Erwachsenenbildung einen bedeutsamen Dienst für die politische Kultur leisten, denn sie ist ein Ort, an dem kontroverse politische Themen ohne Entscheidungsdruck diskursiv verhandelt werden. In Veranstaltungen der politischen Erwachsenenbildung werden Repräsentanten politischer Positionen in einen Diskussionszusammenhang eingebunden, in dem auch Minderheitenpositionen prinzipiell gleiche Artikulationschancen haben; politische Bildung kann damit die Entwicklung einer politischen Streitkultur fördern, deren Bedeutung für eine humane Bewältigung der Krisen- und

Umbrungssituation der modernen Gesellschaft kaum überschätzt werden kann (vgl. Meyer 1987 und 1988, Tietgens 1986).

4. Aufgabenbereiche für politische Bildung an Volkshochschulen

Welche Perspektiven ergeben sich nun aus diesen Überlegungen für das konkrete Praxisfeld Volkshochschule? Wie kann politische Bildung im Angebot der Volkshochschulen didaktisch verortet werden, und welche Schwerpunkte können bei der Angebotsplanung gesetzt werden?

Im folgenden sollen sechs Aufgabenbereiche skizziert werden, die zusammengenommen ein didaktisches Profil für politische Erwachsenenbildung in diesem Praxisfeld umreißen. Die Aufgabenbereiche umschreiben Schwerpunkte der Angebotsplanung, denen sich jeweils bestimmte Typen von Lehrveranstaltungen zuordnen lassen. Allerdings kann es sich dabei nur um schwerpunktmäßige Zuordnungen handeln, da es zwischen diesen Aufgabenbereichen vielfältige Berührungen und Überschneidungen gibt.

1. Die allererste Aufgabe politischer Erwachsenenbildung muß oftmals die *Kompensation von fundamentalen Defiziten* im Bereich des politischen Wissens, des politischen Problemverständnisses und der politischen Urteilsfähigkeit sein. Hierauf abgestimmte Lernangebote setzen an dem verbreiteten Unbehagen darüber an, Politik, wie sie sich über die Medien präsentiert, nicht hinreichend verstehen und beurteilen zu können, über zu wenig Hintergrundwissen zu verfügen, nicht mitreden zu können. Angebote dieser Art vermitteln "politisches Orientierungswissen" (Giesecke 1985); sie informieren über Grundprobleme und Strukturen heutiger Politik sowie über historische Hintergründe und kontroverse Lösungsvorschläge für zentrale Probleme der Gegenwart. Zugleich vermitteln sie instrumentelle Fähigkeiten, die für selbständige politische Orientierung wesentlich sind, wie z.B. Techniken der Informationsbeschaffung, Umgang mit unterschiedlichen Textarten in der politischen Literatur, Formulieren und Vertreten einer eigenen politischen Meinung usw. Von besonderer Bedeutung ist das Einüben eines *reflektierten* Gebrauchs der Massenmedien für die eigene Urteilsbildung. Insbesondere der kritische Umgang mit der Präsentation von Politik im Fernsehen gehört zu den vordringlichen Lernzielen in diesem Bereich (vgl. Giesecke 1985, S. 464 ff.).

Lernangebote dieses Typs zielen auf eine Art "politischer Alphabetisierung" Erwachsener. Ihre Notwendigkeit ergibt sich – analog zu kompensatorischen Angeboten etwa im Bereich der sprachlichen Bildung – aus Defiziten des schulischen Unterrichts. In der Regel werden diese Lernangebote in Form von längerfristigen, auf mehrere Semester angelegten Kursen realisiert werden müssen (vgl. z.B. Sander 1986 a). Ihre Attraktivität für potentielle Teilnehmer erwächst aus dem bescheidenen, aber einlösbaren Versprechen, Politik nach dem Besuch eines solchen Kurses deutlich sachkundiger und reflektierter verstehen und beurteilen zu können als vorher.

2. Politische Erwachsenenbildung ist ein Ort, an dem die politischen Grundprobleme der Gegenwart im unmittelbaren Diskurs mit Vertretern unterschiedlicher politischer und wissenschaftlicher Positionen erörtert werden können. Sie kann den *direkten, persönlichen Dialog zwischen den Bürgern auf der einen und Politikern und Wissenschaftlern auf der anderen Seite* organisieren. Da dieser Dialog zwar kontrovers geführt werden kann und muß, vom Zwang zur politischen Entscheidungsfindung aber freigestellt ist, kommt hier die bereits erwähnte Aufgabe der Förderung einer politischen Streitkultur wohl am augenfälligsten zum Tragen.

Im Rahmen der Volkshochschularbeit wird dieser Dialog am ehesten in Form der traditio-

nellen Vortrags- und Diskussionsveranstaltung, von Vortragsreihen oder auch in Form von Kurzzeitseminaren zu organisieren sein.

3. Unbeschadet der prinzipiellen Offenheit von Veranstaltungen der politischen Erwachsenenbildung für alle Interessenten, muß die *Zielgruppenarbeit* in der Angebotsplanung eine wichtige Rolle spielen. Wenn dieser Aufgabenbereich vernachlässigt wird, gerät die Angebotsplanung in die Gefahr, zu einer Art "negativer Zielgruppenarbeit" zu werden, indem sie unbeabsichtigt und unreflektiert bestimmte Gruppen von potentiellen Teilnehmern ausgrenzt. Dies kann durch die Themenwahl, durch die didaktische und methodische Struktur des Unterrichts, den Sprachstil der Ankündigung oder auch schon durch organisatorische Vorgaben wie Kursdauer und Uhrzeit geschehen. Allzu leicht kann dann der Typus des durchschnittlichen vhs-Teilnehmers – oder besser: der Teilnehmerin, denn die große Mehrzahl der Teilnehmer sind Frauen – zum unbewußten Orientierungspunkt bei der weiteren Angebotsplanung werden. Bezugspunkt wird dann der Typus der Mittelschichtsangehörigen, die einen qualifizierten Beruf ausübt oder als Hausfrau tätig ist, zwischen 25 und 50 Jahren alt ist und an Abenden über disponible Zeit verfügt. Zielgruppenarbeit kann einer solchen, durch unreflektierte Ausgrenzung verursachten Selektion entgegenwirken, indem sie politische Lernangebote auf die Lebenssituation und die Interessen unterschiedlicher sozialer Gruppen abstimmt. Das Bildungsurlaubsseminar für Arbeitnehmer, der Vormittagskurs für Mütter und Schichtarbeiter, das jahreszeitlich auf den Arbeitsrhythmus von Landwirten und Landfrauen abgestimmte Bildungsangebot oder die politische Bildung im Rahmen des Vollzeitunterrichts für Arbeitslose sind Beispiele für Organisationsformen zielgruppenorientierter politischer Bildung. Zielgruppenorientierte Angebotsplanung muß an den sozialen Strukturen vor Ort ansetzen. Die regionalen Arbeitsgemeinschaften "Arbeit und Leben" der Volkshochschulen bieten hierfür einen wichtigen Ansatz, der durch die Kooperation der Volkshochschulen mit anderen Vereinen, Verbänden und sozialen Gruppen ergänzt werden muß.

4. Als eine Variante der Zielgruppenarbeit, die aber ein durchaus eigenständiges didaktisches Profil aufweist, können politische Bildungsangebote gelten, die von vornherein als *reflexive Begleitung politischen Handelns* konzipiert sind. Solche Bildungsangebote befriedigen Lernbedürfnisse, die sich aus dem praktischen Engagement politisch handelnder Gruppen ergeben. Politische Bildung hätte dann die Aufgabe, Sach- und Urteilskompetenz zu den Themen und aktuellen Konflikten zu vermitteln, in denen die jeweilige Gruppe engagiert ist. Insbesondere Bürgerinitiativen und die neuen sozialen Bewegungen sind potentielle Ansprechpartner für solche Angebote der Volkshochschulen.

Allerdings kann politische Bildung hierbei nicht auf eine funktionale Dienstleistung reduziert werden. Die Volkshochschulen müssen sich zwar verstärkt für Lernbedürfnisse politisch aktiver Gruppen öffnen, können sich aber nicht auf ein instrumentelles, die politischen Ziele der jeweiligen Gruppe unreflektiert stützendes Verständnis von politischem Lernen einlassen. Es kann nicht Aufgabe politischer Bildung sein, bloß Argumente für vorgegebene politische Ziele und Strategien zu liefern, die ihrerseits nicht mehr befragt werden können. Auch und gerade wenn politische Bildung politisches Handeln begleitet, stellt sie einen Ort dar, an dem die politisch Handelnden gewissermaßen ein Stück hinter die politische Tagesauseinandersetzung zurücktreten und auch die eigenen Positionen, Einstellungen und Denkvorsetzungen noch einmal einem offenen Reflexionsprozeß aussetzen. Zu diesem Reflexionsprozeß gehört auch die unvoreingenommene Konfrontation mit Denkansätzen und politischen Positionen, die den eigenen entgegenstehen. Freilich kann politische Bildung gerade dadurch, daß sie in der Begleitung politischen Handelns zugleich ein Stück Distanz zu diesem Handeln erzwingt, zu re-

flektierterem, zielgerichteterem und damit erfolgversprechenderem politischem Handeln befähigen (vgl. Sander 1986 b und 1988 b).

5. Im Bereich der *beruflichen Bildung* kommt es darauf an, Aspekte politischer Bildung in berufsqualifizierende Angebote zu integrieren. Eine solche partielle Integration von beruflicher und politischer Bildung ist heute unerläßlich, wenn Volkshochschulen sich adäquat mit dem Modernisierungsprozeß der Industriegesellschaft auseinandersetzen sollen. Nun ist die Forderung nach Integration von beruflicher und politischer Bildung nicht neu; sie hat bereits in den siebziger Jahren in der Erwachsenenbildungsdiskussion eine erhebliche Rolle gespielt, und sie läßt sich, wie Joachim Dikau gezeigt hat, bis in die Anfänge der Erwachsenenbildung zurückverfolgen (vgl. Dikau 1985). Sie hat jedoch in den vergangenen Jahren durch die Neuen Technologien neu an Aktualität gewonnen (vgl. u.a. die Arbeiten von Nuisl, Anm. 6, sowie Meisel 1987). Durch die starke Nachfrage nach Lernangeboten in diesem Bereich ist die Frage nach einem bildungstheoretisch verantwortbaren Umgang mit den Neuen Technologien zu einem drängenden erwachsenenpädagogischen Problem geworden. Die Alternative, vor denen die Volkshochschulen – wie auch andere Bildungsträger – hier stehen, lautet nicht, ob berufsbezogene Bildung politisch relevant sein soll oder nicht; sie ist dies in jedem Falle, denn auch ausschließlich auf die Vermittlung von funktionalen Qualifikationen abhebende Lernangebote setzen sich implizit mit der Einbindung und den Funktionen von Technologie in und für Weisungs- und Herrschaftssysteme auseinander, wenn auch in unreflektierter und auf bloße Akzeptanz abzielender Weise. Die Alternative lautet, ob die politische Dimension beruflicher Bildung sich auf diese Einweisung der Lernenden in vorgegebene Strukturen beschränken soll oder ob Erwachsenenbildung durch die Integration von Fragestellungen der politischen Bildung berufliche Qualifizierung und Reflexion des gesellschaftlich-politischen Zusammenhangs von Arbeitsstrukturen und technologischen Entwicklungen miteinander verzahnen muß. Die Option für einen Bildungsbegriff, der auf die Mündigkeit der Lernenden zielt, erfordert zwingend die Entscheidung für den zweiten Weg. Als politikdidaktische Orientierungen bei der Planung solcher integrierter Angebote können die Qualifikationen gelten, die Siegfried George für den Umgang mit den Neuen Technologien im politischen Unterricht entwickelt hat (George 1986). Die mikrodidaktische Umsetzung dieser Qualifikationen in konkrete Kurspläne für integrierte Angebote ist allerdings eine erst noch zu leistende Aufgabe.

6. Über die berufliche Bildung hinaus kommt es nun, wie bereits erwähnt, darauf an, den für politische Bildung relevanten Aspekten anderer Sachbereiche nachzuspüren und diese Aspekte im Sinne *fächerübergreifenden Lernens* mit der politischen Bildung zu verbinden. Als vordringlich kann hier vor allem die Zusammenarbeit mit den Naturwissenschaften bei Angeboten zum Themenbereich Ökologie gelten. Aber auch in den Fachgebieten der kulturellen, der sprachlichen oder der gesundheitsbezogenen Bildung gibt es zahlreiche Anknüpfungspunkte für eine fruchtbare Kooperation mit der politischen Bildung. Die flexible Organisationsstruktur der Volkshochschulen, die keine festen Stundenpläne und Curricula kennen, bietet vielfältige Chancen für solcherart fächerübergreifendes Lernen. Allerdings muß hierbei sorgfältig darauf geachtet werden, daß Fragestellungen der politischen Bildung in sozialwissenschaftlich und politikdidaktisch sachkompetenter Weise in solche Angebote integriert werden; das setzt voraus, daß diese Kompetenzen auch personell an den Volkshochschulen repräsentiert sind. Allzu leicht kann sonst der Hinweis auf das "Auswandern" politischer Bildung in andere Fachbereiche (vgl. Heinen-Tenrich 1987) zur Floskel werden, die letztlich die Marginalisierung der politischen Bildung mehr schlecht als recht kaschiert.

5. Schlußbemerkung

In allen sechs Aufgabenbereichen gilt es, das reiche Repertoire an methodischen Formen eines erwachsenengerechten Lernens, das die Erwachsenenpädagogik erarbeitet hat (vgl. Knoll 1986, Bundeszentrale 1988) sowie das didaktische Instrumentarium, das in der politikdidaktischen Diskussion entwickelt wurde, für die politische Bildungsarbeit zu nutzen. Dies erfordert zugleich, daß der Mangel an sozialwissenschaftlich und politikdidaktisch ausgebildeten pädagogischen Mitarbeitern an den Volkshochschulen als Problem erkannt und behoben wird. Ferner muß durch eine eindeutige rechtliche Sicherung der pädagogischen Eigenverantwortung der Volkshochschulen dafür Sorge getragen werden, daß die Angebotsplanung in der politischen Bildung nicht durch Eingriffe von Aufsichtsgremien beeinträchtigt werden kann. Auf der Ebene der Theoriediskussion schließlich kommt es darauf an, daß die Politische Didaktik ihre Aufmerksamkeit stärker als bisher auf die Erwachsenenbildung als Praxisfeld politischen Lernens richtet. Nur wenn sich die Politische Didaktik in enger Kooperation mit der Erwachsenenpädagogik dieser Aufgabe stellt, können die konzeptionellen Voraussetzungen geschaffen werden, die notwendig sind, damit die politische Bildung die ihr gebührende Stellung in der Erwachsenenbildung erlangen und ihre Marginalisierung überwinden kann.

Literatur

- Borinski, F.: Der Weg zum Mitbürger. Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland. Düsseldorf/Köln 1954
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Thesen zur Weiterbildung. Bonn 1985
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Erfahrungsorientierte Methoden der politischen Bildung (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 258). Bonn 1988
- Deutscher Volkshochschul-Verband: Stellung und Aufgabe der Volkshochschule. Bonn 1978
- Dikau, J.: Geschichte der Volkshochschule. In: F. Pöggeler (Hrsg.): Geschichte der Erwachsenenbildung (Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 4). Stuttgart 1975
- Dikau, J.: Integration beruflicher und politischer Bildung als historische Erscheinung. In: H. Tietgens (Hrsg.): Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1985
- Faber, W. (Hrsg.): Person oder Organisation? Grundtexte zur Erwachsenenbildung. Düsseldorf 1981
- Fischer, K.G./Herrmann, K./Mahrenholz, H.: Der politische Unterricht. 3. Aufl. Bad Homburg-Berlin-Zürich 1974
- Frymark, H.-J.: Volkshochschulbetriebe unter bürokratischer Organisationspraxis. Frankfurt/M.-Bonn 1983
- George, S.: Curriculare Aspekte der Neuen Technologien im politischen Unterricht. In: Computer in der Schule (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 246). Bonn 1986
- Giesecke, H.: Wozu noch "politische Bildung"? Anmerkungen zum 40. Geburtstag einer nach wie vor umstrittenen Bildungsaufgabe. In: Neue Sammlung 25 (1985), S. 465-474
- Heinen-Tenrich, J.: Politische Bildung wandert aus. In: H. Siebert/J. Weinberg (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (1987), H. 20
- Hufer, K.-P.: Möglichkeiten und Bedingungsfaktoren politischer Erwachsenenbildung am Beispiel kommunaler Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen. Frankfurt/M.-Bonn 1984
- Klafki, W.: Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim-Basel 1985
- Klafki, W.: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), H. 4, S. 455-476

- Knierim, A./Schneider, J.: Anfänge und Entwicklungstendenzen des Volkshochschulwesens nach dem 2. Weltkrieg (1945-1955). Stuttgart 1978
- Knoll, J.: Kurs- und Seminarverfahren. München 1986
- Kremp, W.: Die Republik der Erwachsenen oder Wege in der Höhle. Ein Versuch zur politischen Bildung. Göttingen 1985
- Kunstmann, W.: Volkshochschulen zwischen Autonomie und Anpassung. Entwicklung und Aufgabenbestimmung der Volkshochschulen von 1945 bis 1980. Marl 1986
- Lühr, V./Schuller, A.: Legitimation und Sinn. Braunschweig 1977
- Meisel, K.: Berufliche versus politische Bildung? In: Materialien zur politischen Bildung (1987), H. 1
- Meyer, Th.: In der Krise des Fortschritts. Perspektiven politischer Erwachsenenbildung. In: Materialien zur politischen Bildung (1987), H. 3 und (1988), H. 2
- Negt, O.: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Neuausgabe, Frankfurt/M. 1974
- Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands (Hrsg.): Politische Bildung im Spiegel der Arbeitspläne der Volkshochschulen. Ausgewählt, zusammengestellt und kommentiert von Elmar Reith, Gerhard Reitz und Hans Tietgens. Frankfurt/M. 1989
- Röhrig, P.: Geschichte des Bildungsgedankens in der Erwachsenenbildung und sein Verlust. In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), H. 3, S. 347-366
- Sander, W.: Grundkurs Politik. Eine Kursreihe zur politischen Bildung an Volkshochschulen. Frankfurt/M. 1986 (a)
- Sander, W.: Politische Bildung zwischen Bildung und Politik. Anmerkungen zum Verhältnis von politischer Bildung und politischem Handeln. In: Forum Politische Bildung (1986), H. 2 (b)
- Sander, W.: Die Einheit der politischen Bildung. Zusammenhang und Unterscheidung von Politischer Bildung in Schule und Erwachsenenbildung. In: George, S./Sander, W. (Hrsg.): Demokratie-Lernen als politische und pädagogische Aufgabe. Für Kurt Gerhard Fischer zum 60. Geburtstag. Stuttgart 1988 (a)
- Sander, W. (Hrsg.): Lernen für die Mündigkeit. Perspektiven der politischen Bildung. Marburg 1988 (b)
- Schepp, H.-H. u.a.: Zum Demokratieverständnis der "Neuen Richtung". Frankfurt/M. 1988
- Siebert, H.: Veränderungen der Politik, der politischen Interessen und der politischen Didaktik. In: Siebert, H./Weinberg, J. (Hrsg.) Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (1987), H. 20 (a)
- Siebert, H.: Zur pädagogischen Identität der Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung (1987), H. 2
- Negt, O.: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Neuausgabe. Frankfurt/M. 1974
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Datenreport 1987. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 257). Bonn 1987
- Tietgens, H.: Politische Kultur und politisches Lernen. In: Forum Politische Bildung (1986), H. 2
- Weiterbildung. Herausforderung und Chance. Bericht der Kommission Weiterbildung, erstellt im Auftrag der Landesregierung von Baden-Württemberg. Stuttgart 1984

Der vorstehende Text stellt die überarbeitete Fassung meines Habilitationsvortrages dar, den ich am 23.11.1988 an der Universität Gießen gehalten habe.