

Schlutz, Erhard

## Aspekte des Spannungsverhältnisses von Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung. Bericht über ein Symposium und eine Arbeitsgruppe

Heid, Helmut [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]: *Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg. Weinheim ; Basel : Beltz 1987, S. 141-150. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 21)*



Quellenangabe/ Reference:

Schlutz, Erhard: Aspekte des Spannungsverhältnisses von Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung. Bericht über ein Symposium und eine Arbeitsgruppe - In: Heid, Helmut [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]: *Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg. Weinheim ; Basel : Beltz 1987, S. 141-150* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-226303 - DOI: 10.25656/01:22630

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-226303>

<https://doi.org/10.25656/01:22630>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

21. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

21. Beiheft

# Allgemeinbildung

Beiträge zum 10. Kongreß der Deutschen  
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

vom 10. bis 12. März 1986  
in der Universität Heidelberg

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben  
von Helmut Heid und Hans-Georg Herrlitz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1987

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Allgemeinbildung :**

vom 10.-12. März 1986 in d. Univ. Heidelberg / im Auftr. d. Vorstandes  
hrsg. von Helmut Heid u. Hans-Georg Herrlitz. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1987.

(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 10)  
(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 21)

ISBN 3-407-41121-9

NE: Heid, Helmut [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge vom ...  
Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1987 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41121 9

# Inhaltsverzeichnis

## I. Öffentliche Ansprachen

GERHARD RAU . . . . .	13
THEODOR BERCHEM . . . . .	15

## II. Allgemeinbildung – Geschichte, Philosophie, Empirie

### *Das Interesse der Pädagogik an der alteuropäischen Erziehungs- und Bildungsgeschichte*

ERHARD WIERSING Kontinuität oder Traditionsbruch? Einige Thesen zum Übergang von der alteuropäischen zur modernen Erziehungs- theorie und -praxis . . . . .	19
CHRISTIAN RITTELMAYER Gestalten der Bildung in der christlichen Trinitätslehre . . . . .	27
JÜRGEN-E. PLEINES Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie . . . . .	35
KLAUS BECK Allgemeinbildung als Objekt empirischer Forschung – Methodologische Aspekte der Gegenstands- und Begriffskonstitution . . . . .	41
WOLFGANG ALTHOF Politische Sozialisation versus entwicklungsorientierte Moralerziehung? Inhaltliche und strukturelle Aspekte . . . . .	51

## III. Allgemeinbildung – didaktische und bildungspolitische Konsequenzen

### *Neue Technologien und allgemeinbildendes Schulsystem*

KLAUS-JÜRGEN TILLMANN Neue Technologien, Allgemeinbildung und Unterricht in der Sekundarstufe I . . . .	97
KLAUS KLEMM Technologischer Wandel in der Arbeitswelt – Konsequenzen für das allgemeinbil- dende Schulsystem . . . . .	105
KARL-OSWALD BAUER, PETER ZIMMERMANN Faszination und Skepsis gegenüber Bildschirmmedien. Ergebnisse einer schriftli- chen Befragung von Hauptschülern und Gymnasiasten . . . . .	112

GUSTAV GRÜNER, ADOLF KELL, GÜNTER KUTSCHA	
Neue Technologien und Bildung . . . . .	119
<i>Allgemeinbildung – wofür? Perspektiven im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit</i>	
FRANZ PÖGGELER	
Neue Allgemeinbildung im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit . . . . .	131
HORST SIEBERT	
Allgemeinbildung in der Erwachsenenbildung . . . . .	137
<i>Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung</i>	
ERHARD SCHLUTZ	
Aspekte des Spannungsverhältnisses von Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung . . . . .	141
WILKE THOMSEN	
Allgemeine Bildung zwischen Abwehr systematischer Verdinglichung und Entfaltung neuer Lebensformen . . . . .	151
<i>Allgemeinbildung und Sportpädagogik</i>	
ROLAND NAUL	
Sporterziehung als Bestandteil einer neuen Allgemeinbildung . . . . .	161
NORBERT SCHULZ	
Sportunterricht und wissenschaftspropädeutisches Lernen . . . . .	172
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Freizeitcurricula in der Bundesrepublik Deutschland und in Westberlin . . . . .	183
MANFRED BAYER	
Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für Allgemeine Bildung . . . . .	191
<i>Allgemeinbildung aus weiblicher Sicht</i>	
BÄRBEL SCHÖN	
Zur Einführung . . . . .	211
ILSE BREHMER	
Die allgemeine Bildung der Frauen. Versuch einer historischen Rekonstruktion . . . . .	213
ANNEDORE PRENGEL	
Gleichheit und Differenz der Geschlechter. Zur Kritik des falschen Universalismus der Allgemeinbildung . . . . .	221
ASTRID KAISER	
Bildung für Mädchen und Jungen . . . . .	231
GOTTHILF GERHARD HILLER	
Allgemeinbildung aus sonderpädagogischer Sicht . . . . .	239

*Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung sozialer Hilfe*

HELMUT RICHTER

Deinstitutionalisierung – Alltagswende ohne pädagogische Perspektive?  
Vorstudien zu einer Kommunalpolitik . . . . . 245

HELGE PETERS

Individualisierung der Lebenslagen und Sozialarbeit . . . . . 258

THOMAS OLK

Neue Subsidiaritätspolitik – Zauberformel oder fauler Zauber? . . . . . 265

*Allgemeinbildung im Atomzeitalter*

PETER HEITKÄMPER

Bildung als Dispositiv des Friedens . . . . . 275

ROLF HUSCHKE-RHEIN

Bildung – Subjekt – Natur. Zur Entwicklungsgeschichte der Allgemeinbildung  
(Bericht über ein Referat) . . . . . 280

ARNOLD KÖPCKE-DUTTER

Gabriel Marcells Kritik der Allgemein-Bildung  
(Bericht über einen Vortrag) . . . . . 284

VOLKER BUDDRUS, HANS DIETER LOEWER

Friedenspädagogik als ganzheitliche Bildung . . . . . 287

HEINZ SCHERNIKAU

Friedenserziehung und Wehrkunde in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland  
(Bericht über eine Arbeitsgruppe) . . . . . 290

DETLEF GLOWKA

Allgemeinbildung im internationalen Vergleich  
(Bericht über eine Arbeitsgruppe) . . . . . 297

**IV. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge . . . . . 299**

# Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung

ERHARD SCHLUTZ

## Aspekte des Spannungsverhältnisses von Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung

*Bericht über ein Symposium und eine Arbeitsgruppe*

Geht man davon aus, daß die Bildung Erwachsener ein eindeutiges additum zu einem früh gelegten intakten fundamentum darstellt, wie es etwa der Begriff der Weiterbildung suggeriert, dann könnte das Verhältnis von Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung als unproblematisch angesehen werden. Allgemeinbildung wäre dann Grundausrüstung in Kindheit und Jugend, Erwachsenenbildung lieferte komplementär dazu spezielle Bildung für den Beruf einerseits, für die vielfältigen Interessen des Individuums andererseits. Erwachsenenbildung hat sich aber nie in solch komplementärer Funktion erschöpft. Soziale, geschlechtsspezifische und individuelle Ungleichzeitigkeiten und Brüche haben sie vielmehr immer wieder genötigt, kompensatorische Funktionen zu übernehmen, u. a. für das Nachholen von Elementar- und Allgemeinbildung. Schließlich tritt heute immer stärker – in der Begrifflichkeit von WOLFGANG SCHULENBERG – eine transitorische Funktion von Erwachsenenbildung hervor: Ökonomischer, gesellschaftlicher und kultureller Wandel stellt neue Anforderungen an die Arbeits- und Lernfähigkeit von Erwachsenen, wobei auch Hinweise auf die Bedeutung und die Erneuerungsbedürftigkeit des Allgemeinbildungskonzepts abfallen mögen.

Das Auftreten von Erwachsenenbildung signalisiert zum einen, daß Allgemeinbildung ein unabgeschlossenes Projekt darstellt, das unmittelbar mit dem neuzeitlichen Entwurf einer demokratischen und republikanischen Gesellschaft zusammenhängt. Das Symposium hat mit seinem Titel „*Selbstverwirklichung und Solidarität*“ ein wenig emphatisch auf nicht erfüllte Aufgaben des Projekts Allgemeinbildung hingewiesen. Zum anderen scheinen die heutigen Schwierigkeiten in der Bildung Erwachsener auch mit dem Schicksal dieses Projekts, seiner Unerfülltheit, seinen Halbheiten, zu tun zu haben. Die Arbeitsgruppe, über die hier neben dem Symposium zu berichten ist, hat mit ihrem Titel „*Das Schisma der Weiterbildung*“ auf das Auseinanderdriften von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung und damit auf eine Bedrohung sowohl der Erwachsenenbildung wie des Allgemeinbildungskonzepts aufmerksam gemacht.

Jedenfalls kann die Frage, ob und wie weit ein Konzept von Allgemeinbildung heute noch tragfähig erscheint, nur vor dem Hintergrund von Erwachsenenbildung erörtert werden. Erwachsenenbildung und Allgemeinbildung, so ist die Vermutung, können sich wechselseitig erhellen.

## *1. Historische Bedingungen und systematische Voraussetzungen*

Im Einleitungsreferat „Zur Halbbildung verurteilt? – Aspekte des Spannungsverhältnisses von Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung“ (ERHARD SCHLUTZ) wurde den Fragen nachgegangen, welchen Ort die Erwachsenenbildung im Projekt „Allgemeinbildung“ gehabt hat, welchen Ort umgekehrt die Allgemeinbildung in der Entwicklung der Erwachsenenbildung eingenommen hat und welche Rückschlüsse aus beidem für das Konzept von Allgemeinbildung gezogen werden können. In seiner Antwort ging der Referent von der Vermutung aus, daß die drei Momente des „klassischen“ Allgemeinbildungskonzepts, die WOLFGANG KLAFFKI mit verschiedenen Varianten herausgestellt hat – den Anspruch auf Bildung für alle, die Ausbildung aller Kräfte des einzelnen, die inhaltliche Orientierung am Allgemeinen (an dem, was alle Menschen in einer geschichtlichen Lage betrifft) –, daß diese drei Momente bereits im Augenblick ihrer Konzipierung auseinandergefallen sind.

Die Realisierung eines solch umfassenden Allgemeinbildungskonzeptes mußte scheitern an einem gesellschaftlich-kulturellen System von Trennungen, das Schiller etwa als Kluft zwischen dem Gattungsvermögen und der fragmentarischen Ausbildung des einzelnen, als Aufteilung der Geschäfte auf verschiedene Menschenklassen und als Dualismus von Sinnlichkeit und Verstand im Einzelsubjekt analysiert hat. Gegenüber solchen Trennungen und zunehmenden Fragmentarisierungen hätte der Gedanke einer umfassenden Allgemeinbildung nur als Widerstandsmoment durchgehalten werden können. Statt dessen wurde das Konzept – in Ahnung wohl der gesellschaftlichen Widerstände, auf die es anders stoßen würde – reduziert auf Bildung des einzelnen und auf Jugendbildung. Das Allgemeine soll dem Speziellen vorangehen, weil dies zur Unabhängigkeit und Vielseitigkeit erzieht (HERBART), also zu einem Sich-Heraushalten aus den praktischen Vollzügen bei gleichzeitigem Verfügen darüber, den Kompetenzen einer Funktionselite.

Allgemeinbildung begann praktisch mit Halbbildungen, mit dem Ausschluß von Menschenklassen, von Erwachsenenbildung, von naturwissenschaftlich-technischer Bildung, von politischer Kultur.

Erwachsenenbildung ist real und in der Reflexionsstärke nie mächtig genug gewesen, ein umfassendes Gegenkonzept zu entwickeln, wie es etwa in Hegels Bildungsdenken angelegt ist: Bildung ist hier ein induktiver Weg der Erfahrung, Allgemeinbildung ist die lebenslängliche reflexive Entfaltung des speziell Erfahrenen. Erwachsenenbildung im 19. und frühen 20. Jahrhundert setzt das System der Trennungen voraus. Die bürgerliche Volksbildung reduziert den Gedanken der Teilhabe aller an allem, der im Allgemeinbildungskonzept steckt, auf die mögliche innere Teilhabe an einem imaginären Reich der Bildung und Kultur, an dem auch Arbeiter partizipieren mögen. Die Arbeiterschaft mußte schwanken zwischen dem Wunsch nach kultureller und gesellschaftlicher Integration und dem Behaupten der eigenen Identität, und so wurde in der Führung erbittert gestritten um die Funktion der Bildung, ob Kompensation durch Elementar- und Allgemeinbildung oder Emanzipation durch politische Bildung und politischen Kampf Vorrang habe. Sind solche Fragen und Frontstellungen heute nicht mehr aktuell, oder werden sie nur von der relativen Entfaltung des Weiterbildungsberichts verdeckt? Jedenfalls scheint heute alles für alle lernbar oder im Erwachsenenalter nachholbar. Aber dem möglichen Vorurteil, mit der Erwachsenenbildung vollende sich nun das noch offene Projekt Allgemeinbildung, muß mit zwei Beobachtungen begegnet werden. Zum einen wiederholen sich auch in der Erwachsenenbildung die Trennungen und Abspaltungen: die ungleiche Teilhabe, die Reduktion der möglichen Vielfalt auf sprachliche und

musische Angebote, die ungenügende Verständigung über bedeutsame politische Zeitfragen. Zum anderen ist die Vermutung nicht ganz von der Hand zu weisen, daß traditionelle wie lebensweltliche Allgemeinbildung in dem Moment für viele erreichbar wird, indem sie rapide an gesellschaftlicher Bedeutung verliert. Dem Problem der Stofffülle in der Schule entspricht das Problem der anscheinenden Beliebigkeit der Inhalte in der Erwachsenenbildung. Nicht mehr allgemeine Kenntnisaggregate, sondern das Verfügen über Schlüsselqualifikationen, die kaum pädagogisch definiert werden können, und das Durchlaufen anderer Selektionsmodi, wie z.B. die betriebliche Zuteilung zu einer qualifizierten Fortbildung, erscheinen heute als Bedingungen für die Übernahme gesellschaftlicher Führungspositionen.

Wird damit das Konzept der Allgemeinbildung obsolet? Das wohl kaum, denn damit würde auch der demokratische Anspruch der neuzeitlichen Gesellschaft auf Selbstentfaltung und Mitbestimmung fallengelassen. Es muß aber gerade von den Grenzen her, die der Erwachsene für seine und mit seiner Allgemeinbildung erfährt, noch genauer gefragt werden, was Allgemeinbildung heute noch sein und leisten könnte. Wenn es richtig ist, daß das Allgemeinbildungskonzept bislang daran gescheitert ist, daß der gesellschaftliche Prozeß nicht als Prozeß allgemeiner Bildung eingerichtet ist, dann muß gefragt werden, ob Allgemeinbildung für Erwachsene heute nicht wesentlich als politische Bildung im weitesten Sinne ansetzen müßte. Zugleich muß gefragt werden, welche Gedanken oder Sehnsüchte des Allgemeinbildungskonzepts nicht mehr tragfähig sind. So muß Erwachsenenbildung zwar versuchen, das Expertenwissen in den lebensweltlichen Horizont der Teilnehmer im Sinne möglicher Mitbestimmung zurückzuholen, aber man darf nicht jede Wissensdifferenzierung, Spezialisierung, Verwissenschaftlichung als Entfremdungsprozeß ansehen, der durch Allgemeinbildung umzukehren sei. Auch kann solche Allgemeinbildung nicht mehr als produktionsästhetisch konzipierte Ausgestaltung des Subjekts gedacht werden, sondern müßte wesentlich als Differenzierung und Verdichtung eines kommunikativen Netzes konzipiert werden, das zur Verständigung unter Individuen und Gruppen beiträgt und die Fähigkeit dazu fördert. Eine solche Allgemeinbildung käme nicht ohne die früher verfemte Halbbildung aus, die Voraussetzung ist für eine breite Problemaufmerksamkeit und für kommunikative Verständigung.

Die Diskussionsbeiträge zu diesem Referat bezogen sich im wesentlichen auf den aktuellen Teil. Insbesondere wurde nachgefragt, was denn der Ansatz bei der politischen Bildung beinhalte, wurde bezweifelt, ob Halbbildung ein tragfähiger Begriff für eine zukünftige Allgemeinbildung sei und ob Allgemeinbildung im Sinne einer Teilhabe an Kultur wirklich schon am Ende sei. Im Gegenzug dazu wurde bezweifelt, daß der Allgemeinbildungsgedanke, an dem hier letztlich doch emphatisch festgehalten wird, der Wirklichkeit moderner Gesellschaften gerecht werde, ob der Gedanke der Mitbestimmung nicht einerseits zu ansprüchlich, andererseits zu schwach im Vergleich zur Steuerungskraft gesellschaftlicher Systeme sei.

Dieser letzten Meinung widersprach der nächste Referent vehement. PAUL RÖHRIG stellte in seinem Beitrag „Zu Geschichte und Verlust des Bildungsbegriffs in der Erwachsenenbildung“ heraus, daß die Erwachsenenbildung ohne einen substantiellen Bildungsbegriff richtungslos werde und damit gesellschaftlichen Funktionalisierungen jedweder Art schutzlos ausgesetzt sei. Letztlich gehe es nach einem Motto HEYDORNS um ein „Überleben durch Bildung“. Dazu sei Voraussetzung, daß die Menschen so gebildet werden, daß sie selbst das Allgemeine und Gemeinsame zu denken und zu besorgen vermögen. PAUL RÖHRIG empfahl, zur Füllung des Bildungsbegriffs an die Denktradition der Erwachsenenbildung vor 1933 anzuknüpfen. Sein Referat versuchte vor allem, die Entwicklung des Bildungsbegriffs in der Volksbildung des späten 19. Jahrhunderts und des ersten Drittels des 20. Jahrhunderts zu rekonstruieren.

Diese Entwicklung spiegelt sich in der historischen Begriffskette: „Geistesbildung“ – „Laienbildung“ – „Lebensbildung“ – „Volk-Bildung“ – „Klassenbildung“. Voraussetzung für die Volksbildung der „alten Richtung“ war die Trennung von Geist und Leben bzw. die Abspaltung der Arbeitswelt. Dadurch konnte man sich einerseits auf Geistesbildung, andererseits – da die unterschiedlichen Bedingtheiten von Bildung nicht berücksichtigt wurden – auf Massenbildung durch Vortragswesen konzentrieren. Die Laienbildung der „neuen Richtung“ verband HUMBOLDTS Idee der individuellen Bildung mit der Ablehnung von dessen humanistischen Inhalten. Bildung sollte eine Arbeit von unten an darstellen. Die Bedingtheit der Bildung Erwachsener wurde stärker gesehen, aber weniger als Beengung denn als „Bildsamkeit“. Stärker noch gegen jede akademische Bildung wandte sich ROSENSTOCK mit seiner „Lebensbildung“, die sich an den konkreten Lebensaufgaben orientieren sollte. Dabei sollten vor allem die bereits vorhandenen Erfahrungen und Lebensweisheiten aufgearbeitet werden. Eine neue Bildung für alle sollte wesentlich – nach den Erfahrungen des ersten Weltkriegs und den Verhältnissen der beginnenden Weimarer Republik – politische Bildung darstellen.

Die Betonung kollektiver Anteile im Bildungsprozeß, die sich hier ankündigt, wurde in dem bürgerlichen Gedanken der „Volk-Bildung“ und dem proletarischen Gedanken der „Klassenbildung“ weiter vorangetrieben. Der Gedanke der Volk-Bildung bedeutete in der Tradition Grundtvigs zunächst, daß man in der eigenen kleinen Gruppe verwirklichen müsse, was das Volk insgesamt sein solle. Allerdings wirkten hier auch romantische Vorstellungen aus den Zeiten der Bauhütten nach, man könne auf unentfremdete Weise gemeinsam ein Werk schaffen. Die Vertreter des Gedankens der Klassenbildung sahen dagegen, daß Volk-Bildung ohne Aufhebung der Klassen nicht möglich war und daß Bildung Arbeit und Ökonomie mit einbeziehen müsse. „Klassenbildung“ bedeutet dabei ein Doppeltes: die Bildung der Klasse als solche (Klassenkampf), die Bildung des einzelnen zur Klasse, zur Solidarität (GERTRUDE HERMES).

Das Bildungsdenken der Weimarer Republik ist in der beginnenden Bundesrepublik im Grunde nur weiter entfaltet, aber nicht durch wirklich Neues bereichert worden. Nach 1960 hat man im Zuge der realistischen Wende und unter dem Vordringen der empirisch-analytischen Sozialwissenschaften zusehends auf eine Beschäftigung mit dem Bildungsbegriff verzichtet. Bildung wurde weitgehend durch die Termini „Sozialisation“ und „Lernen“ ersetzt.

Dieser letzten Meinung des Referenten wurde in der Diskussion zum Teil sehr heftig widersprochen. Wichtiger waren aber wohl die Rückfragen, die um Aufklärung darüber nachsuchten, warum denn die substantielle Befassung mit dem Leitziel Bildung oder Allgemeinbildung zurückgegangen sei und ob man dies einfach willkürlich wiederbeleben könne (bzw. ob die gegenwärtige Diskussion über Allgemeinbildung einen gesellschaftlichen Grund im doppelten Sinne habe).

Auf weitere, jedes heutige Konzept von Allgemeinbildung belastende und herausfordernde Voraussetzungen hat CHRISTIANE SCHIERSMANN mit ihrem Beitrag „Zur doppelten Spaltung von Bildung und Kultur in männliche und weibliche, geistige und technische Anteile“ aufmerksam gemacht. Leider konnte die Autorin ihre Argumentation nicht in Heidelberg zur Diskussion stellen.

Die Realisierung eines Konzepts von Allgemeinbildung war von Anfang an nicht nur beschränkt auf das Bürgertum, sondern genauer gesagt: auf den bürgerlichen Mann. In Kants

Begriff von Aufklärung, den die Autorin mit der Forderung nach Allgemeinbildung gleichsetzt, ist das autonom wirtschaftende Subjekt vorausgesetzt, also der männliche Eigentümer, der zudem über die ständige Befassung mit dem Geld eine bestimmte und für die neuzeitlichen Lernanforderungen entscheidende zweckrationale Logik ausgearbeitet hat. Dementsprechend forderte Rousseau, daß die Frauenbildung der des Mannes unter- und zuzuordnen sei. – Die moderne Doppelrolle der Frau als Hausfrau und Erwerbstätige hat gegenüber dieser Zurücksetzung einen ambivalenten Charakter. Die Hausfrauenrolle, die die Verfasserin nicht als Überbleibsel alter Gesellschaftsformen, sondern als notwendige Ergänzung in heutigen Produktionsverhältnissen interpretiert, hat geholfen, besondere weibliche Ansprüche an Bildungsinhalte, an Authentizität und an erfahrungsorientiertes Lernen aufrechtzuerhalten, hält unter Umständen aber Frauen davon zurück, in das gesellschaftliche Qualifikationssystem einzugreifen. Andererseits jedoch stellt das Bedürfnis, die bislang auseinanderlaufenden Lebenskonzepte zu integrieren, einen frontalen Angriff auf die heutige Arbeitsteilung dar.

Die Autorin zeigt schließlich an einem Versuch, Frauen an Computern auszubilden, daß die dabei auftretenden Bildungsschranken nicht einfach als Akzeptanz- oder Motivationsprobleme aufgefaßt werden dürfen, sondern auf geschichtliche Unterschiede zurückzuführen sind, die in der Aufspaltung des Bildungskonzepts für Männer und Frauen begründet sind.

## *2. Perspektiven für Gegenwart und Zukunft*

### *2.1 Allgemeinbildung und Lebenslauf*

Während die historischen und systematischen Beiträge zwar die Gefährdung des Allgemeinbildungskonzepts hervorheben, dieses jedoch nicht grundsätzlich in Frage stellten, sondern dessen Anspruch eher noch ausweiteten im Hinblick auf die Bildung einer demokratischen Gesellschaft, wurde in den folgenden beiden Beiträgen Skepsis laut gegenüber dem weitreichenden Anspruch eines solchen Konzepts und erst recht gegenüber dessen Konkretisierungsmöglichkeiten. Beide Beiträge behandeln die Frage nach der Allgemeinbildung unter dem Gesichtspunkt, wie das Individuum Identität im Lebenslauf gewinnen und bewahren kann.

ERNST PROKOP äußerte sich in seinem Vortrag „Kenntniserwerb, Verhaltensorientierung, Selbstbildung – Konfigurationen lebensbegleitenden Lernens in den Lebensaltern“ zu dieser Frage mit grundsätzlichen Überlegungen. Das Allgemeinbildungskonzept erscheint ihm zumindest ambivalent. Es wirkt da nicht mehr tragfähig, wo es eine grundsätzliche Abschließbarkeit der Bildung suggeriert und wo es auf die Möglichkeit einer ausreichenden Versorgung mit den nötigen Kenntnissen abhebt. Sofern Allgemeinbildung nur die Ausstattung mit wissenschaftlichen Kenntnissen meint, nicht aber die Aneignung lebensweltlicher Konstrukte, kann sie nicht als ein lebenslanglich tragfähiges Prinzip angesehen werden.

Nötig ist dagegen ein Prozeß der Selbstbildung, durch den die Integration von Kenntniserwerb und Verhaltensorientierungen angestrebt wird. Dies ist ein Prozeß des informellen Lernens, der durch Herausforderungen im Lebenslauf immer wieder neu angeregt wird; und umgekehrt lassen sich Lebensphasen aufgrund neuartiger Orientierungs- und Bildungsanforderungen unterscheiden. Diesen individuellen Selbstbildungsprozeß könne man auch als eine andere Form von Allgemeinbildung betrachten. Sich neuen Lebensaspekten stellen, neue Orientierungsperspektiven suchen, mitmenschliche Solidarität und individuelle Selbstver-

wirklich anstreben: all dies würde zu einem solchen Bildungsprozeß gehören. „Allgemeinbildung macht handlungsfähig innerhalb von Lebenszusammenhängen.“ Durch sie hindurch wird eine individuelle Lebensgestalt gesucht, zu der ebenso eine Deutungsweise der Welt wie die Verbindlichkeit eines Wertgefüges gehört. Die Bereitschaft zu solchem Bildungsstreben ist eher in der traditionell bildungsfreundlichen Bevölkerungsschicht anzutreffen, sie ist kaum über formelle Schulung zu fördern, sondern bedarf der informellen Impulse und der Ermutigung.

Im Anschluß an diesen Beitrag wurde ausführlich diskutiert, wie der Verlust eines verbindlicheren Bildungsdenkens, den PAUL RÖHRIG dargestellt, hat und die Empfehlung einer individuellen Selbstbildung miteinander zusammenhängen. Als heilsam wurde die Skepsis gegenüber dem hergebrachten Allgemeinbildungskonstrukt empfunden, wenn auch der Vortrag mit seinem Wiederaufgreifen des Allgemeinbildungsbegriffs dabei durchaus manches in der Schwebe hielt. Nach der Meinung einiger Diskutanten müßte das Verhältnis von gesellschaftlicher Entwicklung und Allgemeinbildung spätestens dann auch für dieses individuelle Bildungskonzept virulent werden, wenn schärfer gefragt würde, wodurch eigentlich der lebenslängliche individuelle Selbstbildungsprozeß am meisten gefährdet erscheint.

Der Frage, wie die Sehnsucht nach dem Allgemeinen und die Notwendigkeit des Speziellen heute in der Biographie und bei der Identitätsbildung zusammengebracht werden, ging JOCHEN KADE empirisch nach. In seinem Vortrag „Ökologie, Bildung und Beruf. Zu Veränderungen im lebensgeschichtlichen Verhältnis von Allgemeinbildung und beruflicher Arbeit“ skizzierte der Verfasser zunächst drei exemplarische Biographien von Teilnehmern an einem Ökologie-Kurs, die dieses Problem für sich unterschiedlich gelöst haben. Als das Spezielle erscheint dabei der erlernte Beruf mit den entsprechenden Qualifikationszugängen, als das Allgemeine das Bedürfnis nach gesellschaftlicher Mitarbeit an gemeinsamen Problemen, hier am Ökologieproblem. Einer Teilnehmerin gelingt es, den Beruf zu wechseln und sich damit ganz der Ökologieproblematik zu widmen. Ein anderer Teilnehmer kommt über seine technische Ausbildung zu einem Interesse an Ökologie. Ein dritter Teilnehmer wechselt den Arbeitsplatz, um nicht in Widerspruch zu seinen ökologischen Wertmaßstäben zu geraten, Beruf und ökologisches Interesse bleiben aber ansonsten unverbunden nebeneinander stehen. Die beiden letzten Teilnehmer haben ihre berufliche Arbeitszeit freiwillig reduziert.

Aus diesen Verhaltensweisen, die Beispiele darstellen sollen für ein sich veränderndes Verhältnis zur Erwerbsarbeit, zog der Verfasser den Schluß, daß die Idealvorstellung der allseits gebildeten und integrierten Persönlichkeit nur noch im Ausnahmefall gelten könne, daß der Normalfall jedoch die Verselbständigung unterschiedlicher Lebenszentren darstelle. Man verhalte sich einerseits strategisch im Beruf, integrativ und kommunikativ dagegen bei der Verfolgung individueller und gesellschaftlicher Ziele in einer Kultur jenseits des Berufs. Der Verfasser lehnte deshalb jedes „Einheitsdenken“ ab, das in spekulativ-idealistischer Manier entweder allgemeine und berufliche Bildung zwanghaft integrieren oder allgemeine Bildung aufwerten wolle bei gleichzeitiger Abwertung der bloßen Ausbildung. Statt dessen müsse der Dualismus von Qualifikation und Bildung ausgehalten werden: in solchen Differenzierungen sei auch ein Zuwachs an Freiheit enthalten.

In der langen, zum Teil lebhaften Diskussion über diesen Beitrag kristallisierten sich vor allem zwei Fragenkomplexe heraus: Wieweit sind die Biographien von Volkshochschulteilnehmern an einem Ökologiekurs, Teilnehmern mit einer akademischen Ausbildung, exemplarisch für einen Wertewandel in der Bevölkerung und für die Bildungs- und Arbeitsmöglichkeiten der

Gesamtbevölkerung? Wieweit ist die bildungstheoretische Folgerung des Verfassers eigentlich neu? Einerseits sei es nur eine Beschreibung des faktisch in der Neuzeit immer schon Gegebenen, wenn ein dualistisches Nebeneinander von Qualifikation und Bildung postuliert wird. Dabei wurde keineswegs ganz deutlich, wie gut die Subjekte diesen Dualismus jeweils aushalten und ob sich in ihrem Verhalten selbst nicht weitergehende Ansprüche zeigen. Andererseits sei die Frage, ob der Verfasser letztlich nicht doch einem traditionellen Bildungsbegriff anhängt und ihm den Vorzug gibt, wenn er Bildung als Arbeit an sich selbst bezeichnet, den Wert der Bildung daran mißt, wieweit diese Eigenständigkeit jenseits des Berufs ermöglicht wird und zugleich Rückwirkungen auf den Beruf zeigt.

## 2.2 Allgemeinbildung und Arbeit

Die beiden Beiträge zum Themenkreis „Allgemeinbildung und Arbeit“ ergänzen sich insofern sehr gut, als sie unterschiedliche Schlüsse für ein mögliches Allgemeinbildungskonzept aus der gegenwärtigen Technik- und Qualifikationsentwicklung ziehen.

PETER FAULSTICH wandte sich mit seinem Beitrag „Neue Techniken, neue Produktionskonzepte – neue Aufgaben der Erwachsenenbildung“ entschieden gegen eine neokonservative Restauration eines Bildungsdenkens, bei dem das traditionelle Schisma von sozioökonomischen Strukturen einerseits und persönlicher Bildung andererseits wieder ins Leben gerufen wird. Diese Gefahr liegt in der möglichen Polarisierung und Segmentierung des Arbeitsmarktes begründet, die durch die Rationalisierungsmöglichkeiten der neuen Technologien vorangetrieben werden könnten. Gegenüber einem solchen Ausgrenzungsansatz vertritt FAULSTICH einen Integrationsansatz, für den reale Potenzen gleichermaßen in der neuesten technologischen Entwicklung zu entdecken seien.

Die historisch-politische Voraussetzung dafür ist, daß an der Möglichkeit der Emanzipation über das Potential der Arbeit festgehalten wird und die Arbeit entsprechend verteilt und anders organisiert wird. Aktuelle Voraussetzungen dafür liegen in der Entwicklung der Mikroelektronik, die potentiell auch zu ganzheitlicheren Arbeitstypen führen kann, wie etwa KERN/SCHUMANN 1984 an einigen Beispielen, insbesondere an dem des Straßenführers in einem Automobilwerk, gezeigt haben. Die Verwissenschaftlichung des Produktionsprozesses und die völlige Entlastung von Schwerst- und Routinearbeit macht es prinzipiell möglich, hergebrachte Arbeitsteilungen zurückzudrängen und umfassende Kompetenzen der Arbeitenden zurückzugewinnen. Dazu müsse das Konzept einer neuen polytechnischen Bildung verfolgt werden, das gleichermaßen in die allgemeinen Prinzipien des Produktionsprozesses einführt wie in den praktischen Gebrauch der elementaren Instrumente. In einem solchen Allgemeinbildungskonzept hätte die Erwachsenenbildung einen hohen Stellenwert, weil erst im Erwachsenenalter der Einbezug gesellschaftlicher Arbeit und damit Bildung möglich wird.

In der Diskussion wurde gefragt, ob in diesem Beitrag nicht grundsätzlich die Arbeit allzu undialektisch als bildend angesehen werde, ob nicht das Verbildende der entfremdeten Arbeit stärker betont werden müsse. Trotz aller Zweifel daran, ob die Zukunftsperspektive sich wohl automatisch einstelle, scheine der Verfasser doch einem Geschichtsoptimismus anzuhaften, nach dem gleichsam der objektive Prozeß Glück und Erlösung aus sich heraus schafft. Konkret wurde gefragt, ob die bislang sichtbar werdenden ganzheitlicheren Aufgabenschnitte nicht eher Arbeitsplätze einer erweiterten Funktionselite darstellten als eine mögliche Arbeitsform für alle.

KURT JOHANNSON ging in seinem Vortrag „Zur Trennung von allgemeinen und beruflichen Anteilen bei der Weiterbildung von Industriearbeitern – Ursachen und Folgen“ von einem Forschungsprojekt des von ihm geleiteten Forschungsinstituts für Arbeiterbildung, Recklinghausen, aus. In diesem Projekt, das noch nicht abgeschlossen ist, werden die Voraussetzungen und Bedingungen der Weiterbildung von Montagearbeitern und -arbeiterinnen eines großen Automobilwerks untersucht. Die Weiterbildung soll innerhalb der Rationalisierungsprozesse „Flexibilitätskorridore“ für die Betroffenen eröffnen, die nach Möglichkeit auch Konsequenzen für die Tätigkeit in der Freizeit enthalten. JOHANNSON suchte ähnlich wie FAULSTICH die Ambivalenz der gegenwärtigen Entwicklung auszudeuten.

Während FAULSTICH insgesamt jedoch eine optimistischere Perspektive vertrat, ging es JOHANNSON im wesentlichen darum, innerhalb einer als negativ eingeschätzten Gesamtentwicklung positive Motive und Ansätze auszumachen. Auch JOHANNSON ging von der bei KERN/SCHUMANN beschriebenen Möglichkeit einer Wiedereinführung „produktionsnotwendiger Intelligenz“, von der möglichen Vereinigung sozialer und beruflicher Kompetenz, von einer möglichen Reprofessionalisierung aus, wies aber deutlich darauf hin, daß es sich bei alledem um Möglichkeiten, nicht um Realisierungen handelt. Jedenfalls ergebe sich aus diesen Beobachtungen nicht die pädagogische Vision eines allseits gebildeten Industriearbeiters. Die Betriebe setzten der Ausweitung fachlicher Kompetenzen enge Grenzen. Auch sei mit der Anhebung kognitiver Anforderung (z.B. durch Digitalisierung) durchaus noch kein ganzheitlicher Aufgabenzuschnitt oder eine Erhöhung der Arbeitsqualität verbunden. Oft würden nur extrafunktionale Qualitäten der Arbeiter ausgenützt, ohne daß eine Anhebung des fachlichen Niveaus zu erkennen sei (z. B. in den sogenannten „Lernstätten“, „Qualitätszirkeln“, in Gruppenarbeit). KERN/SCHUMANN sehen einerseits nicht die enormen Kontrollmöglichkeiten, die die Mikroelektronik gegenüber den Arbeitenden bietet, sie schränken andererseits Ganzheitlichkeit und Bildung auf die Entwicklung der fachlichen Qualifikationen ein. Fachliche Qualifizierung aber enthalte nicht die allgemeinbildenden oder politischen Anteile, wodurch erst der nötige Druck auf die Arbeitsorganisation und auf die Selektionsmuster des Arbeitsmarktes entstände.

In diesem Sinne kritisierte der Referent die gängige Weiterbildungspraxis, die im Grunde ein mögliches Widerstandspotential neutralisiert. Sachbezogenes Denken, rein fachliche Kompetenzen und damit Gruppenegoismen überwögen. Die betriebliche Weiterbildung greife mit ihrer Anpassungsqualifizierung zu kurz und polarisiere die Arbeitnehmerschaft hierarchisch, branchenweise und betriebsgrößenmäßig. Weite Kreise der Arbeitnehmerschaft, insbesondere Frauen, die durch die EDV arbeitslos zu werden drohen, sind von betrieblichen Weiterbildungsmöglichkeiten ausgeschlossen.

Am Schluß skizzierte der Referent Kriterien eines Konzepts, das die allgemeinbildenden Inhalte innerhalb beruflicher Weiterbildung betont. Dazu gehören vor allem die Bildung aller, die Öffnung der fachlichen Qualifikation für gesellschaftspolitische Dimensionen, für die Einsicht in die Veränderbarkeit von Arbeitsverhältnissen, aber auch umfassende naturwissenschaftliche Bildung, die zugleich einen Überblick über die technische Entwicklung und über die ökologischen Erfordernisse ermöglicht. Solche Bildung darf nicht additiv verfahren, sondern muß an Erfahrungen und Problemen der Betroffenen anknüpfen, muß Folgen haben für Freizeit und Kultur und schließlich – bei aller kollektiven Eingebundenheit und Zielsetzung – individuell konkretisiert werden.

## 2.3 Allgemeinbildung und politische Kultur

Das Referat von WILKE THOMSEN „Allgemeine Bildung zwischen Abwehr systemischer Verdinglichung und Entfaltung neuer Lebensformen“ wird im folgenden vollständig abgedruckt, so daß eine Zusammenfassung sich hier erübrigt. In der Aussprache nach dem Referat wurde vor allem diskutiert, wieweit WILKE THOMSENS pointiert gegenüber dem Beitrag von PETER FAULSTICH vorgetragene Meinung, die Kategorie der Arbeit sei „verschlissen“, kein Konzept von Allgemeinbildung oder politischer Kultur könne mehr daran anknüpfen, so zugespitzt aufrechtzuerhalten sei. Trotz einiger Erläuterungen und Annäherungen im Konkreten blieben die grundsätzlichen Differenzen in den Standpunkten der Referenten und Diskutanten schließlich bestehen. Aufmerksam gemacht wurde auch darauf, daß THOMSENS vorsichtige Identifikation von Allgemeinbildung und der Entwicklung einer neuen politischen Kultur weitgehende Übereinstimmung mit den historischen Hinweisen von PAUL RÖHRIG und mit den Schlußfolgerungen von ERHARD SCHLUTZ zeige. Allerdings geht THOMSEN mit dem Versuch, Politik mit der Gestaltung neuer Lebensformen zu verbinden, über andere, noch recht abstrakte Vorstellungen für eine neue Bildung im Politischen hinaus.

### 3. Rückfragen

Stellt der Allgemeinbildungsbegriff noch ein tragfähiges Konstrukt dar?

Letztlich gebrauchen fast alle Referenten den Begriff in formaler Hinsicht ähnlich, wie WILKE THOMSEN ihn dezidiert nutzt: als Widerstandsbegriff gegenüber herrschenden Tendenzen, als Moment des Einklagens eines Mehr an Bildung, das gegenwärtig nicht gegeben scheint. Dabei wird jeweils gefordert oder zu bewahren gesucht, was dem jeweiligen Autor als besonders gefährdet erscheint: die Beteiligung von Frauen, auch an der technischen Bildung; die Möglichkeit der individuellen Selbstfindung, die durch Verschulungstendenzen (PROKOP) und spekulative Pädagogik (KADE) gefährdet erscheint; die Beteiligung aller an ganzheitlicherer Arbeit und entsprechenden Bildungsformen (FAULSTICH, JOHANNSON); überhaupt die Partizipation durch Bildung (RÖHRIG), das Abarbeiten an gesellschaftspolitischen Problemen und Hindernissen (SCHLUTZ), die Entfaltung neuer Lebensformen (THOMSEN). Die Frage ist, ob die Klassiker des Allgemeinbildungskonzepts im Grunde diesen Begriff anders gehandhabt haben denn als Gegenbegriff und im Widerstand gegenüber bestimmten Tendenzen ihrer Zeit.

Geht Allgemeinbildung im Bildungsbegriff auf?

Diesen Eindruck kann man aus den referierten Beiträgen gewinnen. Es wird sehr selten zwischen Bildung und Allgemeinbildung unterschieden. Müßte Bildung nicht stärker als die grundlegende anthropologische Möglichkeit der Selbstentwicklung gefaßt werden, die mit der doppelten Freisetzung des Menschen vor 200 Jahren eröffnet wurde, und Allgemeinbildung als die konkretere Umsetzung der Menschenrechte in ein jeweils zu aktualisierendes Bildungsprogramm? Nun hat man freilich an der „Schuldiskussion“ gesehen, daß solche Konkretisierung von Allgemeinbildung auch völlig sich loslösen kann von einem substantiellen Bildungsbegriff, daß Fächeregoismen, Verwissenschaftlichungstendenzen und viele andere gesellschaftliche Bedingungen Einfluß nehmen auf diese Diskussion, die schließlich im Problem der Stofffülle und der Stoffreduktion steckenblieb, ohne im Begriff der Bildung eine Maßgabe zu finden. Umgekehrt kann die enge Bindung, wenn nicht gar Verwechslung

von Allgemeinbildung und Bildung in der referierten Erwachsenenbildungsdiskussion auch ihren Grund darin haben, daß der Allgemeinbildungsbegriff für die Erwachsenenbildung nicht die unmittelbaren didaktischen Konsequenzen haben kann wie für die Schulbildung, weil Erwachsenenbildung keinen verbindlichen Lehrplan und seltener verpflichtende Teilnahme kennt.

Dennoch bleibt die Frage, ob nicht ein wenig mehr, als hier geschehen, inhaltlich zu konkretisieren (mit der Absicht, dies ständig zu revidieren) wäre, was Allgemeinbildung für den Erwachsenen oder für unterschiedliche Gruppen von Erwachsenen heute heißen müßte. Zu denken wäre etwa an die Konkretisierung solcher Unterbegriffe wie Grundbildung (parallel zur Schuldiskussion), Schlüsselqualifikationen, Polytechnik, politische Bildung. Die Autoren, die Allgemeinbildung eher als individuelle Bildung interpretieren, werden gegenüber solchen Versuchen Skepsis äußern. Die Autoren, die in Allgemeinbildung immer noch ein kollektives Moment (zum Teil auch im Gegensatz zum Begriff der Bildung) sehen, haben in Ansätzen angedeutet, um welche Inhalte es ihnen geht; diese wären weiterzuerfolgen.

Müßten von seiten der Erwachsenenbildung nicht noch deutlichere Rückmeldungen an die Schule und an die Schulpädagogik ergehen, was sich aus den Orientierungsproblemen von Erwachsenen für das Nachdenken über Allgemeinbildung von Kindern und Jugendlichen ergibt?

In allen drei eingangs skizzierten Verhältnissen von Erwachsenenbildung und Allgemeinbildung – dem kompensatorischen, dem komplementären und dem transitorischen – sind im Grunde bedeutsame Aufschlüsse hierzu angelegt. Diese konnten bislang nicht genügend herausgearbeitet und übermittelt werden. So wie einst die Jugendschule die Erwachsenenbildung vom Konzept der Allgemeinbildung ausgeschlossen hat, so scheint nun umgekehrt die Erwachsenenbildung ihre Probleme unabhängig von der Rückfrage nach der Jugendschule zu diskutieren. Im ganzen ist bisher nur deutlich geworden, wie fragwürdig die Behauptung einer auf die Jugendschule konzentrierten Allgemeinbildung ist und daß das neuzeitliche Projekt der Allgemeinbildung auch mit dem Auftreten der Erwachsenenbildung nicht abzuschließen ist.

Die hier referierten Beiträge werden mit anderen Aufsätzen zu aktuellen Problemen der Entwicklung von allgemeiner, politischer und beruflicher Erwachsenenbildung zusammen in einer Dokumentation veröffentlicht, die über den Verfasser dieses Berichts zu beziehen ist.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Erhard Schlutz, Hartungstr. 16, 2800 Bremen 1