



**WISSENSCHAFT UND PRAXIS**

**- BAND 6 -**

**REDEN IST LEBEN**

BEITRÄGE UND VERÖFFENTLICHUNGEN  
ZUR GESELLSCHAFTSPOLITIK  
UND ERWACHSENENBILDUNG

---

**VERLAG KLAUS NEUBAUER · LÜNEBURG**

SCHRIFTENREIHE  
WISSENSCHAFT UND PRAXIS

Herausgeber: *Dr.phil.habil. Jörg Ziegenspeck*

HOCHSCHULE LÜNEBURG

Band 6

Diese Schriftenreihe steht allen offen, die Beiträge mit praktischer und theoretischer Relevanz veröffentlichen wollen. Sie ist an Fragestellungen orientiert, die im Zusammenhang mit sozial- und gesellschaftswissenschaftlichen Wirklichkeitsfeldern stehen. Insbesondere sollen erziehungswissenschaftliche, psychologische, soziologische und politische Themen aufgegriffen und erörtert werden. Darüber hinaus soll mit den Beiträgen die interdisziplinäre Diskussion neu belebt werden: innerhalb und außerhalb der Hochschulen.

Anfragen sind an den Herausgeber zu richten:  
Hochschule Lüneburg - Fachbereich Erziehungswissenschaft,  
Wilschenbrucher Weg 84, Postfach: 24 40, D-2120 Lüneburg 1,  
Tel.: (04131) 203-1

CIP-KURZTITELAUFNahme DER DEUTSCHEN BIBLIOTHEK

Reden ist Leben:  
Beitr. u. Veröff. zur Gesellschaftspolitik u.  
Erwachsenenbildung; Festschr. anlässl. d. 60.  
Geburtstages von Hans Wilhelm Tölke am 19.  
Juni 1981. - Lüneburg: Neubauer, 1981.  
(Wissenschaft und Praxis; Bd. 6)  
ISBN 3-88456-014-X  
NE: Tölke, Hans-Wilhelm: Festschrift; GT

c 1981 by VERLAG KLAUS NEUBAUER - LÖNEBURG  
Druck und Herstellung: Wulf Walter - Buchdruck  
Inhaber: Hermann Maack, Lüneburg

ISBN 3 - 88 456 - 014 - X

REDEN IST LEBEN

---

---

W I S S E N S C H A F T   U N D   P R A X I S

-   B A N D   6   -

REPER IST LEHEN

VERLAG FÜR ERWACHSENENBILDUNG  
VON DR. HANS WILHELM TÖLKE

# Reden ist Leben

Beiträge und Veröffentlichungen zur  
Gesellschaftspolitik und Erwachsenenbildung

Festschrift anlässlich des 60. Geburtstages von Hans Wilhelm Tölke am 19. Juni 1981

---

GEDRUCKT MIT UNTERSTÜTZUNG DES  
VOLKSHOCHSCHULE BARENDORF E.V.

# Reden ist Leben

Beiträge und Veröffentlichungen zur  
Gesellschaftspolitik und Erwachsenenbildung

REDAKTION: *Uwe Meyer, Ernst Tipke*  
FOTOS: *Roger von Harz, Walter Neppert*  
TITELBLATTENTWURF: *Karen Rother*

## VORWORT

Als ich vor fünf Jahren, am 19. Juni 1976, dem heutigen Jubilar versprach, er würde 1981 eine Festschrift zum Geburtstag erhalten, ahnte ich noch nicht, welche Verpflichtung ich auf mich genommen hatte. Es fiel mir seinerzeit leicht, diese Zusage zu geben, hatte ich doch gerade eine "Festschrift" für einen 70-jährigen Bürger des Ortes Barendorf zusammengestellt, wo ich zu der Zeit stellvertretender Bürgermeister war. Warum sollte dies auch nicht für Hannes Tölke klappen? Beiläufig setzte ich in den kommenden Jahren das Sammeln von H-W-T-Aufsätzen fort, achtete aber nicht immer auf Vollständigkeit. Auch stand die tägliche Arbeit und die Vorbereitung von Seminaren im Vordergrund.

Allzu schnell kam der Termin der Einlösung der Verpflichtung heran. Freunde und Mitstreiter in der Erwachsenenbildung erklärten sich bereit, einen Beitrag für diese Geburtstagsgabe zu liefern. Während der Vorbereitungsarbeit wurde mir deutlich, wie wichtig die Erfassung der Aufsätze und Vortragsmanuskripte von Hannes Tölke ist, will man seine Person, sein Wirken und seine Zielsetzungen richtig verstehen. Er war zwar immer ein Mann des gesprochenen Wortes. Er brauchte bei seinen Aussagen die Gegenwart des Zuhörers und die Antwort des Gegenübers. Er hatte es eigentlich gar nicht gern, wenn seine Reden, oft von versteckten Tonbandgeräten aufgenommen, auf Papier gepreßt und in die Lande verstreut wurden. Griff er allerdings zur Feder, so waren seine Aufsätze, Beiträge und Artikel immer Wendemarken wichtiger Epochen der Nachkriegsgeschichte, waren Spiegel zum Selbstverständnis und ließen weit vorausschauende Perspektiven für die Zukunft erkennen. Seine Veröffentlichungen, die auch seine persönliche Entwicklung erkennbar werden lassen, zeigen zugleich drei Handlungsebenen seines pädagogischen Wirkens: Agrarpoli-

tik, Europapolitik und Bildungspolitik. Einige Beispiele - nachgedruckt in dieser Schrift - sollen dieses politische Handeln deutlich werden lassen. Die eingereichten Beiträge der Freunde und der Weggenossen von H.W.Tölke zeigen, wie sehr Heimvolkshochschule, Hochschule und Erwachsenenbildung in das geistige und politische Leben dieses Landes einbezogen sind.

Dank gebührt an dieser Stelle Ella Plümer, die die Druckvorlagen dieser Festschrift geschrieben hat. Besonders ist Uwe Meyer Dank zu sagen für seine tatkräftige und umfassende Mitarbeit bei der Redaktion. Sein Eintritt in das Kollegium der Heimvolkshochschule Barendorf hat es erst möglich gemacht, daß diese Festgabe für Hannes Tölke zum Abschluß gebracht werden konnte.

Ernst Tipke



## INHALTSVERZEICHNIS

CURRICULUM VITAE .....	12
------------------------	----

### GELEITWORTE

Dr. Friedrich G. Meyer zu Erbe .....	15
Wilfried Hasselmann .....	16

### BEITRÄGE

Dr. Martin Müller:

Profil und Profilwandel von Heimvolkshochschulen	19
--	----

Prof.Dr. Karl Sauer:

Zwischen Beruf und Hochschule. Zur Problematik der Vorbereitungskurse für die Zulassung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis an der Heim- volkshochschule Barendorf .....	32
--	----

Prof.Dr. Helmut de Rudder:

Soziologie und Bildung .....	43
------------------------------	----

Prof.Dr. Horst Siebert:

Lernchancen in der Heimvolkshochschule .....	62
--	----

Alexander Dolezalek:

Wird die Jugend in der DDR besser erzogen, unterrichtet und ausgebildet? – Versuch einer Bilanz nach 30 Jahren .....	72
--	----

### VERÖFFENTLICHUNGEN

Europäisches Bauerntum zwischen Vergangenheit und Zukunft .....	95
Politische Bildung in der Entscheidung .....	103
Bildungserfordernisse unserer Gesellschaft .....	118
Der Beitrag der Erwachsenenbildung zur Entwick- lung der ländlichen Gesellschaft .....	124

Außerschulische Bildungsarbeit der Landjugend ..	138
Ausbildung für das Ehrenamt .....	144
Festansprache anlässlich des Abschlusses einer Partnerschaft der Gemeinde Scharnebeck mit der französischen Gemeinde Bacqueville-en-Caux .....	148
Die Bedeutung der außerschulischen Bildung im Bildungssystem der modernen Gesellschaft .....	153
Funktion und Stellung der Heimvolkshochschulen im öffentlichen Bildungswesen .....	156
Eine neue Art zu Lernen .....	162
Hilfen für arbeitslose Jugendliche .....	169
Didaktische Perspektiven europäischer Bildung ..	175
Niedersachsen: Beispiel einer plural-verfaßten Erwachsenenbildung .....	182
Beschäftigungssystem und Weiterbildung .....	189
Gestaltwandel der Lüneburger Landwirtschaft zwischen Anpassung und Widerstand .....	197
Wer definiert die Bildungsbedürfnisse der Erwachsenen .....	210

## BEGEGNUNGEN

Cornelius Stapel: Tölke und die Europäische Heimvolkshochschul- arbeit .....	215
Clément Delacroix: Begegnung und Zusammenarbeit mit Hannes Tölke ..	219
Dr. Walter Hawelka: Kontaktstudium "Weiterbildung". November 1978 - Januar 1980 .....	224
Lühr Oldigs: Mit Hannes Tölke unterwegs .....	229

Martin Döscher:  
Hannes Tölke zum 60. Geburtstag ..... 235

Volker Thiel:  
Zivildienst in der Heimvolkshochschule Barendorf  
Erinnerungen eines Zivildienstleistenden ..... 236

#### BIBLIOGRAPHIE

Zusammengestellt von Uwe Meyer ..... 239





HANS WILHELM TÖLKE

---

## CURRICULUM VITAE

Hans Wilhelm Tölke wurde am 19. Juni 1921 in Hannover geboren. Seine Eltern verstarben früh, so daß er schon zeitig zur Selbständigkeit verpflichtet war. Er machte 1939 das Abitur an der Leibniz-Schule in Hannover und studierte mit kriegsbedingten Unterbrechungen an den Universitäten München, Breslau, Posen, Göttingen und Leipzig zunächst die Fächer Geschichte und Volkskunde, später Volkswirtschaft und Landwirtschaft. Das Studium schloß er mit dem Examen zum Diplomlandwirt ab. 1947 wurde H.W.Tölke wissenschaftlicher Hilfsassistent an der Universität Leipzig, wo er ein Jahr später Dozent am Institut für landwirtschaftliche Berufsschullehrerausbildung wurde. Sein Verhältnis zur Pädagogik ist in diesen Jahren entscheidend geprägt worden, zumal diese Tätigkeit zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der Ideologie des Marxismus-Leninismus und den Herrschaftsverhältnissen in der DDR zwang. Wegen dieser Auseinandersetzungen verließ H.W.Tölke 1950 die DDR.

1951 - 1953 war H.W.Tölke als landwirtschaftlicher Berufsschullehrer aushilfsweise im Landkreis Celle tätig. Er kümmerte sich über seine schulische Arbeit hinaus intensiv um die Probleme der Jugendlichen auf dem Lande und war als Landjugendreferent für den Regierungsbezirk Lüneburg am Aufbau der Landjugendorganisation beteiligt. Als Anerkennung für seine Arbeit zum Aufbau und zur Entwicklung der niedersächsischen Landjugend und der ländlichen Erwachsenenbildung wurde ihm am 1. Mai 1969 die Goldene Ehrennadel des Landesverbandes des Niedersächsischen Landvolkes verliehen.

1953 war H.W.Tölke Mitbegründer der Ländlichen Bildungsstätte Barendorf. Nach anfänglichen Schwierigkeiten entwickelte sich diese Heimvolkshochschule zu einer Stätte der Jugend- und Erwachsenenbildung im

norddeutschen Raum, die ihren Aufgabenkatalog unter seiner Leitung den gesellschaftlichen Bedürfnissen entsprechend ständig erweiterte. Für H.W.Tölke liegt auch heute noch das Hauptgewicht seiner Arbeit in der eigenen unterrichtlichen Tätigkeit. Daneben hat er jedoch in den letzten zehn Jahren an der Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung nennenswerten Anteil gehabt. Als Mitglied der "Niedersächsischen Studienkommission für Fragen der Erwachsenenbildung war er an der Vorbereitung des niedersächsischen Erwachsenenbildungsgesetzes beteiligt. Er gehörte den Vorständen des Verbandes Ländlicher Heimvolkshochschulen Deutschlands, des Niedersächsischen Landesverbandes der Heimvolkshochschulen und des Niedersächsischen Bundes für freie Erwachsenenbildung an und arbeitete im Landesausschuß für Erwachsenenbildung und in mehreren pädagogischen Beiräten an der institutionellen und pädagogischen Systematisierung der Erwachsenenbildung mit.

Seit Beginn seiner erwachsenenbildnerischen Tätigkeit hat H.W.Tölke internationale Begegnungen gesucht und gefördert. Zahlreiche internationale Seminare sowie Studienfahrten in west- und osteuropäische Länder geben darüber Auskunft. Besonders intensiv ist seine Verbindung zu Frankreich. Er hat viele Jahre lang die Verbindungsstelle des Verbandes Ländlicher Heimvolkshochschulen Deutschlands zum Deutsch-Französischen Jugendwerk geleitet. Darüberhinaus ist er aktives Mitglied im Europäischen Büro für Erwachsenenbildung. Im Landkreis Lüneburg gilt er als Promotor vieler deutsch-französischer Gemeindepartnerschaften.

Trotz des Vorranges, den H.W.Tölke immer der unterrichtlichen Tätigkeit und dem persönlichen Engagement eingeräumt hat, fand er Zeit für literarische Veröffentlichungen. Er gab 1960 die Broschüre "Landwirtschaft in Europa" als ein Handbuch für europäische Bildungsarbeit heraus. 1968 war er Mitherausgeber der Schrift "Heimvolkshochschulen in Niedersachsen", die für die Berücksichtigung der Heimvolkshochschulen im

niedersächsischen Erwachsenenbildungsgesetz eine erste statistische Strukturanalyse zur Verfügung stellte. Für mehrere Ausgaben der Broschüre "Die ländliche Heimvolkshochschule" zeichnete er als Autor und Herausgeber. Am "Handwörterbuch der Erwachsenenbildung" (Paderborn: Schöningh, 1978), an der "Enzyklopädie Erziehungswissenschaft" (Stuttgart: Klett-Cotta) und an der Schriftenreihe "werkstatt weiterbildung" (München: Kösel-Verlag) hat er mitgearbeitet. Darüberhinaus hat er in zahlreichen Zeitschriften immer wieder zu agrarpolitischen und bildungspolitischen Fragen Stellung genommen. Besonderes Interesse widmete er der Zeitschrift "eb", für die er wiederholt als Autor tätig war und deren Profil er als Vorsitzender der Redaktionskonferenz seit Jahren mitbestimmt.

H.W.Tölke wurden mehrfach Ehrungen zuteil. 1971 verlieh ihm der Bundespräsident das Bundesverdienstkreuz 1. Klasse und 1978 der Niedersächsische Ministerpräsident das Niedersächsische Verdienstkreuz 1. Klasse. 1979 wurde er als Mitglied in die Albrecht-Thaer-Gesellschaft berufen. Trotz vieler Auszeichnungen und Berufungen hat H.W.Tölke, wenn auch seit mehreren Jahren auf den Rollstuhl angewiesen, immer wieder seine Arbeit vor Ort gesucht. Nach fast drei Jahrzehnten steht er noch heute im unmittelbaren Lehrgangsgeschehen seiner Heimvolkshochschule und erfüllt seine Aufgabe im pädagogischen Dialog. Dies wird er sicherlich auch dann fortsetzen, wenn er sein Amt in jüngere Hände übergeben haben wird.



## GELEITWORTE

Es ist mir eine große Freude, der vorliegenden Schrift, die aus Anlaß des 60. Geburtstags von Hans Wilhelm Tölke erscheint, einige Worte des Geleits voransetzen zu dürfen. Unverrückbar ist die Heimvolkshochschule Barendorf das Lebenswerk des geehrten Jubilars. Weit über die Grenzen des Landes hinaus ist die Bildungsstätte, in der besonders das Landvolk und die Landjugend eine Heimat fanden, bekannt geworden. Noch innerhalb der Berufslaufbahn von Hans Wilhelm Tölke gelang es, Grund und Boden und das Haus zu erwerben. Seinem zähen Durchhaltevermögen und Verhandlungsgeschick ist es zu verdanken, daß die Mittel zum Kauf und Umbau des Hauses zusammengetragen werden konnten. Wichtiger aber ist die Arbeit, die hier geleistet wird und seit der Gründung im Jahre 1953 den Stempel von Hans Wilhelm Tölke trägt. Die Beiträge zu dieser Schrift machen deutlich, welche vielfältigen Beziehungen zwischen einer Heimvolkshochschule und dem sie umgebenden gesellschaftlichen Umfeld bestehen. Mit tiefem Respekt und großer Bewunderung vor seinem Lebenswerk danken wir und wünschen weiterhin erfolgreiche und erfüllte Jahre.

Dr. Friedrich G. Meyer zu Erbe

1. Vorsitzender des Vereins  
Volkshochschule Barendorf e.V.

Welch' einen engagierten Menschen hatten wir in dem 30-jährigen Landjugendreferenten da eigentliche kennengelernt - 1950 und in den folgenden Jahren. Hans Wilhelm Tölke, unser Hannes, Berufsschullehrer in Celle, Diplolandwirt, verheiratet mit Frau Lotte, geborene Curdt, die so ganz fabelhaft zu ihm paßt, 98 ccm - Wanderer fahrend, wohnhaft im Gartenhaus Grabenseestraße in Celle, mit großem Obstbaum vor der Tür (wenn der berichten könnte !).

Ein Mensch wie andere? Nein, meine ich, ein Mensch mit Visionen. Ein Mensch mit Vorstellungen über mögliche Entwicklungen, die sich bei scharfer Analyse der Gegenwart und auf Grund bester Geschichtskennnisse ergeben könnten. Wir holten ihn zu Vorträgen. Aufmerksam wurde zugehört. Jeder Vortrag war eigentlich ein Appell, ein Appell zum Handeln, nicht zum Abwarten - ein Aufruf, etwas zu tun, sich niemals blenden zu lassen. Aufmerksam geworden, meldeten sich auch Gegner - nicht Feinde. Hier und da gab es harte, lange Diskussionen. Sie blieben freundschaftlich im Grundton. Wir erlebten praktizierte Demokratie. Wie heißt es doch sinngemäß bei Seneca: "Wir wagen nichts mehr, weil die Geschäfte schlecht stehen. Die Geschäfte stehen aber nur schlecht, weil wir nichts mehr wagen." Also anfangen in einer neuen Welt, unter neuen Gesetzen, nicht mutlos werden und nicht nur über das "Behüten und Bewahren" des Vergangenen nachdenken, sondern Bewährtes erhalten - Brüchiges abreißen und ändern.

Hannes Tölke wurde Leiter einer Bildungsstätte - unserer Volkshochschule Barendorf. Heinrich Warnecke, Hannes Tölke und ich übernahmen damals die Bürgschaft in den ersten Monaten für "unser Haus" in Barendorf bei Lüneburg, um die Miete bezahlen zu können und um dann Bildungsarbeit für die Landjugend im engeren und weiteren Sinne durchzuführen. Mit welch' einem Fleiß und welch' einer Energie sorgte Hannes bei noch nicht vorhandenem Erwachsenenbildungsgesetz für die Einrich-

tung und den Ausbau unserer Bildungsstätte. Wie vielen jungen Menschen hat er Gütiges für ihren Berufs- und Lebensweg mitgeben können! Er bestätigt Goethe: "Die Welt kann nur durch die gefördert werden, die sich ihr entgegensetzen, und wer allein sich anpaßt, ist für alle wirkliche Tüchtigkeit verloren."

Zum 60. Geburtstag gratulieren wir herzlich, und wir sagen Dank. In der Zeitspanne unseres Lebens ist es die Bestimmung eines Menschen, für das Wohl der Gemeinschaft, deren Mitglieder wir sind, zu sorgen. Dies tat Hannes immer: Für die Gemeinschaft denken und arbeiten.

Wilfried Hasselmann  
Niedersächsischer Minister für  
Bundesangelegenheiten



## BEITRÄGE

Dr. Martin Müller

### Profil und Profilwandel von Heimvolkshochschulen

Lieber Hannes Tölke, ich bin um einige Gedanken zu unserer gemeinsamen Arbeit im Verband der Heimvolkshochschulen aus Anlaß Deines 60-jährigen Geburtstages gebeten worden. Ich muß sehen, was mir aus den letzten zweieinhalb Jahrzehnten besonders bemerkenswert erscheint. Zunächst gilt Dir mein herzlicher Glückwunsch zum Geburtstag und ein besonderer Dank für 25 Jahre gemeinsamer Arbeit an derselben Sache und vor allem für das letzte Jahrzehnt sehr persönlichen engen Zusammenwirkens in der Verantwortung für unseren Landesverband und darüber hinaus für die Erwachsenenbildung in Niedersachsen. Ich weiß wie Du, daß ein 60. Geburtstag zwar kein persönliches Verdienst ist, aber ein Grund dankbar zu sein für die Chance, ihn erleben zu können. Das wird ein Mann in Deiner Lage besonders zu schätzen und zu würdigen wissen. Wir Christen sprechen in solchen Fällen wohl bewußt von Gnade und wissen, daß nicht alles Wohl und Wehe nur einfach Zufall oder persönliche Errungenschaft ist. 60 Jahre an einem Platz zu werden, wie Du ihn ausfüllst, ist ein erneuter Nachweis dafür, daß man in der Arbeit einer Heimvolkshochschule auch älter werden kann als 45 oder 50, ohne den Anschluß an die Teilnehmer verlieren zu müssen, ohne in Routine zu verfallen und ohne vorzeitig völlig verbraucht zu sein.

Dein persönliches Jubiläum folgt dem 25-jährigen Bestehen der Heimvolkshochschule in Barendorf. Schon wenn ich dieses schreibe, assoziiere ich augenblicklich den Sturm im Wasserglas des Verbandes der Heim-

volkshochschulen, als Barendorf mit dem Anspruch auftrat, eine neue Heimvolkshochschule zu sein. Wir Leute von der "langfristigen Front" waren nicht so ohne weiteres bereit, diese Art "kurzfristiger Bildungsangebote" als Heimvolkshochschularbeit zu akzeptieren. Noch im Jahre 1970 schreibt H.Siepmann einen Aufsatz über Kurztagungen in ländlichen Heimvolkshochschulen und mußte diese Form pädagogischen Angebotes dem Leser gegenüber rechtfertigen. Mit diesem Hinweis deutet sich für mich ein Thema der Betrachtung an: Wie haben die Heimvolkshochschulen in den letzten drei Jahrzehnten auf Bedürfnisse reagiert und wie hat sich ihr Angebotsprofil im Laufe der Jahre gewandelt. Ich sehe Dich in jenen Jahren als einen heftigen Verfechter eben jener "Kurzfristigkeit", deren Anspruch als 'eigentliche' Heimvolkshochschulangebote damals noch zur Debatte stand; und – wie die Geschichte und das Schicksal es wollen – erlebe ich Dich heute mit gleichem Engagement eine Lanze für "längere Kurse" führen, weil gerade diese unter augenblicklichen Gesichtspunkten hochaktuell sind. Das ist nicht unscharfe Meinungsbildung oder Opportunismus, sondern Deine persönliche Eigenheit, immer gerade das zu wollen, wovon die anderen noch nicht sprechen. Ich möchte im folgenden diesen Entwicklungen in interpretierender Rückschau nachgehen, die natürlich nicht frei sein kann von dem Blick durch meine Hermannsburger Brille.

Als D.Georg Haccius noch vor Beendigung des ersten Weltkrieges seine Absicht bekanntgab, in Hermannsburg eine Bildungsstätte für die ländliche Jugend zu errichten, war das schon ein Schritt von besonderer pädagogischer Bedeutung. Dies wird deutlich, wenn man die Grundprinzipien des von Haccius entwickelten Konzeptes in Beziehung setzt zur politischen und gesellschaftspolitischen Situation in der Übergangsphase zweier historischer Epochen. Haccius hatte eine Schule gewollt, in der die "Erziehung zum Leben und für die Gemeinschaft" das globale Lernziel darstellte.

Ihm lag daran, mündige Staatsbürger zu erziehen, demokratisches Verhalten einzuüben und, soweit nötig kompensatorische Bildung anzubieten. Verantwortlich glaubte er dies nur auf der Folie eines festen Standortes im christlichen Glauben tun zu können. Verschiedene ländliche Heimvolkshochschulen aus der Weimarer Zeit nahmen nach 1945 ihre Bildungsarbeit wieder auf und sind damit als die wenigen Einrichtungen der fruchtbaren und vor allem protestantischen Volksbildungsarbeit jener Jahre übrig geblieben. Nach 13- bis 15-jähriger Unterbrechung gab es erste Versuche eines Neuanfangs in einer Situation, die in einigen Merkmalen der nach dem ersten Weltkrieg entsprach, für die auch die vorher gültigen Konzeptionen Gültigkeit zu haben schienen.

In Niedersachsen bildete sich zaghaft ein Netz von Heimvolkshochschulen. 1952 waren es acht, 1968 schon 14 und 1981 sind es 22. Im Jahre 1952 schreibt der Referent für Erwachsenenbildung im Niedersächsischen Kultusministerium, Heiner Lotze: "Den Internatsschulen ist gemeinsam die unlösbare Verbindung von Lernen und Leben, das Ineinandergreifen von Schulzeit und Freizeit zu einem Ganzen. Die Internatsschule baut alle ihre erzieherischen Maßnahmen auf der Lern- und Lebensgemeinschaft ihrer Schüler, mehr noch: auf der Lern- und Lebensgemeinschaft von Schülern und Lehrern auf. Das besondere der deutschen Heimvolkshochschulen ergibt sich dadurch, daß ihre Schüler ein gerütteltes Maß von Lebenserfahrung mitbringen. Die deutschen Heimvolkshochschulen wollen den Einzelnen - und hier wird der Gedanke von Georg Haccius wieder aufgenommen - zum Leben in und für die Gemeinschaft fähig machen." Dieses gibt die Linien des Profils der Anfänge nach dem Krieg wieder. Man spürt deutlich die Sprache der Heimvolkshochschultradition. Zur Lehrgangsdauer erklärt Heiner Lotze: "Die Kurse in den Heimvolkshochschulen sollen mindestens drei, möglichst fünf Monate dauern. Wo die besonderen Schwierigkeiten unserer Zeit kürzere Kurse erzwingen, besteht der

Wille, sobald als möglich zu längeren Kursen überzugehen." Lotze schreibt weiter: "Getragen vom Willen, das Gemeinsame ihrer Arbeit sichtbar zu machen, die Idee der Volkshochschule unverfälscht zu wahren ... einigten sich die Heimvolkshochschulen auf die vorstehenden Leitsätze."

In der Beschreibung des Selbstverständnisses der Heimvolkshochschule von 1952 wird verschiedentlich darauf hingewiesen, daß man an die Tradition von vor 1933 anknüpfen möchte. Der rote Faden wird gewissermaßen dort wieder aufgenommen, wo man ihn 1934 hat aus der Hand legen müssen. Eine grundlegende Veränderung der alten konzeptionellen Überlegungen zur Heimvolkshochschularbeit blieb aus. Man wird dies verstehen müssen, denn im ersten Augenblick ähnelte die politische und gesellschaftliche Situation nach 1945 zu sehr der von 1919. Und alle Schulen waren sich, wie beschrieben, in ihrem Profil ähnlich und einig wie die Wiederbegründer der Arbeit. Ich nenne: H. Lotze, Dr. Döpke, Dr. Fricke, Dr. Fabian, Dr. Steinmetz, Dr. Addickes, Johannes Schlömann, Adolf Heidorn und Dr. Borinski.

Es ist hier nicht der Platz, die Angebote der ersten acht Schulen im einzelnen darzutun. Aber es wird spürbar, daß die Leitgedanken, wie sie der Gründer der Hermannsburger Schule seinerzeit äußerte, für fast alle Neuanfänge die gleiche Gültigkeit hatten. Auch der Lebensstil innerhalb der Heime ähnelte sich in seinen Formen weithin. So begann z.B. in allen Schulen ein Tag mit einem für alle Teilnehmer verbindlichen Tagesbeginn, in dem Sinnsprüche genannt und interpretiert und Lieder gesungen wurden, bevor man an die Sacharbeit ging, die von Schule zu Schule häufig zum Verwechseln ähnlich verlief. Das gemeinsame Profil war klar: Erziehung zu demokratischem Verhalten, Stärkung des Laienelements in Politik, Gesellschaft und Kirche, Kompensation entstandender Bildungsdefizite, weltanschauliche Einbindung der Maß-



stäbe des Handelns. Das alles geschah nicht in intellektualistisch-einseitiger Weise, sondern unter Einbeziehung von Vernunft und Willen, Gemüt und Gewissen, eben in ganzheitlicher Auffassung.

In der Beschreibung der Heimvolkshochschule Görde findet sich damals schon ein Hinweis auf die Gefahren kurzfristiger Lehrgänge, weil diese zu viel Streuung unter den Teilnehmern, zu wenig Vertiefung und ein zu geringes Maß an Erziehung gewährleistete. Man muß eben davon ausgehen, daß die Gründer der Heimvolkshochschulbewegung nach 1945 ganz klar und unmißverständlich den langfristigen mehrmonatigen Lehrgang als Heimvolkshochschulangebot im Auge hatten und allen anderen Angebotsformen nur zweite Priorität zuwiesen. Auf dem weltanschaulichen Hintergrund des jeweiligen Trägers ähneln sich die Angebote inhaltlich außerordentlich: Literatur, Heimatkunde, Kunstbetrachtung, musische Erziehung und Sport, Gesellschaftskunde, Staatsbürgerkunde und Volkswirtschaftskunde gehörten in alle Lehrpläne der langen Lehrgänge jener Zeit.

In der Veröffentlichung über die Heimvolkshochschulen von 1952 gibt jede dieser Schulen bei ihrer Selbstbeschreibung auch ihren Hausspruch bekannt. Schon der Vergleich dieser offenen Bekenntnisse zu einem Leitmotiv macht deutlich, daß sich die Häuser, abgesehen von ihrer konfessionellen Prägung, außerordentlich nahestanden, was ihren ethischen Anspruch an die Heimvolkshochschularbeit betraf. Ich zitiere die Hausmotive, weil auch darin Profil und Gestalt der Heimvolkshochschulen zum Ausdruck kommen.

"Vor jedem steht ein Bild des, was er werden soll. Solange er dies nicht ist, ist nicht sein Friede voll." (Görde)

"Gott hat uns nicht gegeben den Geist der Furcht, sondern der Kraft und der Liebe und der Zucht." (Hermannsburg)

"Was muß ich tun, um einen Staat in Ordnung zu bringen? Ich habe noch nie gehört, daß ein Staat in Un-

ordnung gewesen sei, wenn die eigene Person in Ordnung war, und ich habe auch noch nie gehört, daß ein Staat in Ordnung gewesen sei, wenn die eigene Person nicht in Ordnung war. Die Wurzel der Ordnung im Staat liegt also in uns selbst." (Hustedt)

"Die Furcht des Herrn ist der Weisheit Anfang."  
(Rastede)

"Wir sind der jungen Generation mehr schuldig als Wissenvermittlung und Kritik, sie braucht unser Vertrauen." (Räbke)

"Was wir an äußeren Werten verloren haben, müssen wir von innen her wiedergewinnen." (Goslar)

"Unsere Aufgabe ist es, die Menschenrechte in Freiheit für alle wirksam zu machen und so den Geist der Demokratie und Toleranz zu stärken." (Springe)

Im pädagogischen Selbstverständnis, im Lern- und Lebensstil gibt es weitaus mehr Gemeinsames als Trennendes. Der allgemeine Nachholbedarf in der Bevölkerung im gesamten Bereich von Kultur, neuer Lebensformen und der Hunger nach freier Meinungsbildung fand in dem so gestalteten Angebot ein angemessenes Gegenüber.

Es wird heute in der Literatur gern bemängelt, daß dieser erste Abschnitt der Erwachsenenbildung nach 1945 zu sehr Restauration gewesen sei und den notwendigen Schneid zu pädagogischer und bildungspolitischer Innovation vermissen lasse. Diese Kritik mag in gewisser Weise ihr Recht haben. Wer aber Mitglied der Generation nach 1945 war, wird den Schritt jener Jahre in der Erwachsenenbildung nicht nur verstehen, sondern nach der kulturellen Blutarmut und der persönlichen Unfreiheit im Dritten Reich auch im nachhinein als einen notwendigen Schritt in die richtige Richtung respektieren.

Bis zum Ende der 50iger Jahre erfreuen sich dann die Heimvolkshochschulen eines starken Andrangs gerade für die mehrmonatigen Lehrgangsangebote. Eine Schule wie Hermannsburg führte zu jener Zeit jährlich zwei

Lehrgänge durch mit je etwa 100 Teilnehmern und damit einer Jahresleistung von ca. 30.000 Teilnehmertagen. Da sich die Teilnahme an solchen Lehrgängen nach dem Prinzip von Angebot und Nachfrage klären, wird aus solchen Beispielen ganz deutlich, daß die Angebote der Schulen in den 50iger Jahren die geistig kulturellen und weltanschaulichen Erneuerungsbedürfnisse der Teilnehmer durchaus zu befriedigen in der Lage waren. Freilich war dieses ein bürgerlicher Neubeginn, in dem sich aber die damals bestehenden Schulen kaum voneinander unterschieden. Das große Reservoir unausgebildeter Jugendlicher, vor allem der Mädchen, in dem damals noch wenig industrialisierten ländlichen Raum füllte ohne Mühe die Lehrgänge der Heimvolkshochschulen, zu deren Lerninhalten neben den oben angeführten Fachbereichen auch berufsbegleitende und berufsfördernde Elemente ihren festen Sitz hatten.

Eine gewisse Wende zeichnet sich dadurch ab, daß die Nachfrage für lange Lehrgänge zurückging und das ständig wachsende Angebot kurzfristiger Maßnahmen und damit auch die Ansprache vielfältiger Zielgruppen seit etwa 1956 zeitlich zusammenfällt mit dem Anwachsen der Zahl der Heimvolkshochschulen. Die damals intensiv diskutierte wieder eingeführte Wehrpflicht schwächte auf die Länge die Nachfrage für das klassische Lehrgangsangebot, weil vor allem die jungen Männer nun durch den zusätzlichen Aufwand der Wehrdienstzeit ihre Jahre exakter zu planen hatten. Parallel hierzu erfuhr gerade um diese Zeit die Berufsbildung Jugendlicher einen erheblichen Auftrieb, der sich dahingehend auswirkte, daß die Ausbildungsgänge länger und differenzierter wurden und daß nun auch vor allem junge Frauen mit größerer Selbstverständlichkeit einen Beruf ergreifen wollten. Die Frage, ob denn ein Mädchen, etwa aus bäuerlicher Familie, einen "fremden" Beruf ergreifen oder bis zur Eheschließung zu Hause bleiben sollte, konnte lange Diskussionen auslösen, wie erst recht die Frage nach der Vereinbarkeit von Mutterschaft und Berufstätigkeit.

Doch der beschrittene Weg führte in der begonnenen Richtung weiter. Die Qualifikation erscheint nun als ein neues Modell des Fortschritts und Wachstums. Die Volksschule bekommt ihr 9. Schuljahr. Der Begriff Qualifikation erfährt eine verstärkte Anwendung auf Berufsausbildungsleistung, er rückt in die Nähe eines Statussymbols, für das bei der Arbeitsplatzsuche allerorten ein entsprechendes Honorar gezahlt wird. Die Jahre, in denen für die berufliche Qualifikation erheblich mehr Zeit als bis dahin üblich aufgewendet wurde, konnten natürlich nicht ohne Rückwirkung auf die Heimvolkshochschulen bleiben, deren Profil sich nun auch angemessen kognitiver darstellte als bisher. Als "Lernschulen" stießen sie anfangs zaghaft, dann gezielter in den Bereich zertifikatsbestimmter Angebote vor. In ihnen artikulieren sich zeitparallel Bedürfnisse nach dem, was dann später der Zweite Bildungsweg genannt wurde und in den Heimvolkshochschulen einen bedeutenden Anteil ihres Angebotsprofils ausmachte.

Was anfangs sporadisch hier und da für besonders Begabte auf dem Wege der Einzelförderung durchgeführt wurde, wird nach und nach durch den Staat gefördert, der dies nun auch als Aufgabe der Erwachsenenbildung erklärt. Mit Eifer nehmen sich die Schulen der Sache an und entwickeln eigene Lehrgangsangebote für eben diesen Bereich.

Das Niedersächsische Erwachsenenbildungsgesetz sagt, daß Inhalte der Erwachsenenbildung von den Bedürfnissen der Erwachsenen bestimmt werden. Man muß verstehen, daß ihre Einrichtungen die Aufgaben aufgreifen, die ihnen, bildlich gesprochen, vor die Füße gelegt werden und sie wieder aus der Hand legen, wenn sie erfüllt sind. So lag im Profil der 60iger und 70iger Jahre die Angebotspalette für den Zweiten Bildungsweg geradezu als Notwendigkeit vor. Auf eine versteckte Weise bot sich nun auch wieder eine Gelegenheit zu mehrmonatigen Lehrgängen, dem Lieblingskind

aus der Vergangenheit und vielleicht auch ein wenig ein Ersatz für die immer stärker zurückgehenden zertifikatsfreien, langfristigen Lehrgänge, die aus dem Bedürfnis Jugendlicher, sich immer stärker zu qualifizieren und aus der Notwendigkeit, den Militärdienst ableisten zu müssen, nicht mehr so stark im Blickpunkt standen und darum weniger frequentiert wurden. Seit mehreren Jahren gibt es heute diese Lehrgangsform nur noch in drei bis vier der 22 Heimvolkshochschulen. Das Angebot des Zweiten Bildungsweges war zeitgerecht und angemessen, aber auch voraussehbar zeitlich limitiert. Der Höhepunkt fällt etwa in die Jahre um 1967 bis 1975. Er fällt mit jener Zeit zusammen und hat sie wohl auch ein bißchen ausgelöst, in der wir in den Heimvolkshochschulen ein wenig Gefahr liefen, zu Technokraten der Lernzieltheorien zu werden und in der sich gewisse Tendenzen einer Verschulung der Erwachsenenbildung in Internaten zeigte, in der auch die Unruhe der endsechziger Jahre unsere Häuser erreichte.

Das Niedersächsische Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung vom 1. Januar 1970 hat den Heimvolkshochschulen eine besondere Beachtung geschenkt. Durch Finanzierung eines Stellenschlüssels für pädagogische Mitarbeiter wurde es ihnen ermöglicht, ihre personelle Ausstattung zu erweitern und dadurch auch ihr pädagogisches Angebot anzureichern und zu differenzieren. Andererseits wertete diese Förderung durch das Gesetz den Begriff der Heimvolkshochschulen auf. Internatseinrichtungen der außerschulischen Bildung, die sich zuvor stärker als Bildungsstätten oder Akademien verstanden hatten, legten Wert darauf, als Heimvolkshochschulen anerkannt zu werden. Das hat zunächst dazu geführt, daß von 1968 bis 1971 die Zahl der niedersächsischen Heimvolkshochschulen von 14 auf 22 angestiegen ist. Gleichzeitig wurde damit die Spannweite des bildungspolitischen und pädagogischen Selbstverständnisses der im Landesverband der niedersächsischen Heimvolkshochschulen zusammengeschlos-

nen Einrichtungen so groß, daß sie nicht mehr durch eine gemeinsame Tradition überbrückt werden konnte. Die neuen Gemeinsamkeiten entfalteten sich neben der Durchsetzung förderungspolitischer Interessen stärker an pädagogischen Fragestellungen der Didaktik und Methodik. Dies führte dazu, daß sich in Ansätzen eine pädagogische Theorie der Erwachsenenbildung in Internatsform entwickelte.

Wie jede Welle eine langsam ausschwingende Rückseite hat, ebte auch das stark betonte Angebot im Bereich des Zweiten Bildungsweges zum Ende der 70iger Jahre spürbar ab und hat heute auf's Ganze der Arbeit der Heimvolkshochschulen gesehen nur noch eine partielle Bedeutung. Es erfüllt uns mit einer gewissen Sorge, daß sich der Rückgang so stark ausprägte, und daß zusätzlich die öffentliche Bildungspolitik sich nicht stärker für den Zweiten Bildungsweg stark machen will. Vorhandenen Reserven wird damit eine an sich notwendige Chance genommen.

Mit dem Stichwort "life long learning" rückt in den 70iger Jahren ein anderes Bildungsziel vom Rand der Arbeit unserer Häuser stärker in den Mittelpunkt. Nun öffnen sich die Angebote intensiver als bisher für alle Altersklassen und erscheinen außerordentlich differenziert für viele Zielgruppen: von Abiturienten bis zu alten Menschen, von Arbeitslosen über Hausfrauen bis zu Berufstätigen. Lebenslanges Lernen wird zum Signal der Heimvolkshochschulen und anderer Träger. Die Sache ist so griffig, daß sie auch auf europäischem Niveau diskutiert wird. Erst im nachhinein wird spürbar, daß angesichts dieser an sich gutgemeinten Bildungsbegleitung durch mehrere Jahrzehnte eines Lebens sich neue und kritische Fragen auftun. Es stellt sich nämlich nach kräftigem Aufschwung gerade kurzfristiger pädagogischer Angebote, die nun auch pädagogisch außerordentlich differenziert erarbeitet und angeboten werden, im Vergleich zum langen Lehrgang die Frage ein, ob wir wohl mit dieser Forderung

lebenslangen Lernens nicht erneut einen Leistungsdruck einführen, der den Erwachsenen zum Konsumenten umdeutet und den Grundsätzen der freien Erwachsenenbildung eigentlich fundamental widerspricht: Nämlich nach dem Sinnzusammenhang zu fragen und nicht nach der Menge absolvierter Teilnehmertage und ihrer Streuung über das ganze Leben.

Zweifellos haben die Heimvolkshochschulen gelernt, ihr vielschichtiges Angebot an den besonderen Lebenslagen der Bevölkerung zu orientieren; es ist auch gelungen, bestimmte gesellschaftlich relevante Fragen in Bildungsangeboten aufzuarbeiten. Das heißt, unser Angebot orientiert sich einerseits an den Bedürfnissen der Teilnehmer, andererseits aber auch an Aufgaben, die sich als öffentliche Problemstellungen etwa aus gesellschaftlichen Konflikten ergeben. So ist das gegenwärtige Angebotsprofil sowohl teilnehmer- als auch aufgabenorientiert. Unsere Angebote sind u.a. auch ein Instrument, das auf neue Fragen einer Zeit reagiert und Signale setzt. Daß es auch Überreaktionen gab und gibt, soll offen zugestanden sein.

So wie wir nach 1945 die Vorstellung pflegten: Junge Leute müssen neue glaubhafte Vorbilder haben, also von Heimvolkshochschulleitern und Lehrern geprägt sein, so wie wir in den 70iger Jahren glaubten, Heimvolkshochschulen seien kognitive Hochleistungseinrichtungen, also "Lernschulen", so bereitete sich danach die Vorstellung aus, unser Auftrag läge in sozialpädagogischer Betreuung für defizitäre Teilnehmer, deren Defizite wir schon zu heilen wüßten, wie wir zuvor geglaubt hatten, mit der Gruppendynamik den eigentlichen Lernprogrammen nahezukommen.

Der hohe Anteil der Sozialwissenschaften in den Ausbildungsgängen der pädagogischen Mitarbeiter und der Programmgestaltung für Lehrgänge führt diesen Wissenschaftszweig aus einer Hilfsrolle unvermerkt in die gestaltende Mitte erwachsenenbildnerischer Bemühungen.

Das gilt vor allem für die Sozialpsychologie. Es entwickelte sich auf diesem Weg ein anderes Selbst- und Teilnehmerverständnis. Die Teilnehmer werden zur Klientel (in römischer Zeit einmal rechtlose Abhängige von Grundbesitzern), und wir Pädagogen zu Leuten, die Teilnehmerdefizite aufspüren, bewußt machen und dann heilen. Es stimmt ja manches an der von mir karikierten Beziehung zwischen Teilnehmer und pädagogischem Mitarbeiter; aber der Freudsche Fehler, das Bild des Menschen von seiner Krankheit her zu zeichnen (was unter bestimmten Umständen hilfreich ist), darf nicht unser Fehler werden. Zu uns kommt der "normale" gesunde Erwachsene, dessen Fähigkeiten möglicherweise nur an einer anderen Stelle liegen, als wir vermuten. Diese Kompetenzen ernst zu nehmen und zum Austausch zu führen, scheint mir unserem Auftrag am ehesten zu entsprechen, weil dadurch Selbstvertrauen und Gewißheit des jeweils eigenen Stils entstehen kann.

Wir stehen selbstkritisch zu diesen Übertreibungen, die jeweils unser Angebot mitbestimmen. Wir schämen uns auch nicht der Einseitigkeiten. Da, wo intensiv gearbeitet wird, werden Fehler gemacht. Profil entsteht immer auch aus überdeutlicher Betonung und ihrer Korrektur zur gegebenen Zeit. Für den Gründer unserer Heimvolkshochschule in Hermannsburg bedeutete Bildung "Erziehung zum Leben und für die Gemeinschaft".

Ich denke, daß dieser Leitgedanke im Hintergrund für die Heimvolkshochschulen immer gegolten hat, mal deutlicher, mal weniger deutlich. Die Aufgabe für morgen kann nicht einseitig beschrieben werden. Das Angebotsprofil wird sich wiederum ergeben aus gesellschaftlich entstehenden Notwendigkeiten heraus und aus neuen Teilnehmerbedürfnissen. Ich meine, die Heimvolkshochschulen sollten das Element der Erziehung (wohl verstanden) nicht fallen lassen zu Gunsten allzu willfähriger Teilnehmerbedürfnisbefriedigung, denn



wenn es im Erwachsenenbildungsgesetz zur Beschreibung der Erwachsenenbildung heißt, die Inhalte werden durch die Bedürfnisse der Teilnehmer bestimmt, dann ist damit nicht gemeint, daß diese Bedürfnisse zur totalen Individualisierung und Privatisierung aufgesplittert werden dürften. Erwachsenenbildung muß wohl auf neue Weise Gemeinschaft als notwendige Form demokratischen Lebens und Überlebens suchen, damit der Sinnzusammenhang nicht in hedonistischer Eigensucht und Selbstbefriedigung versinkt, sondern daß seine soziale Komponente als Chance neu entdeckt wird. Soweit Heimvolkshochschule im recht verstandenen Sinne die Erziehung zum Leben und zur Gemeinschaft verwirklichen kann, wird auch ihr Profil klare Konturen haben und für Teilnehmer eine anziehende Ausstrahlungskraft entfalten.

Prof. Dr. Karl Sauer

Zwischen Beruf und Hochschule. Zur Problematik der Vorbereitungskurse für die Zulassung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis an der Heimvolkshochschule Barendorf.

#### Zur Situation

Die ersten zehn Vorkurse (1972 - 1980) besuchten 324 Teilnehmer (144 weibl., 180 männl.). Diese wiesen folgende Schulabschlüsse nach: 120 Volksschule bzw. Hauptschule, 164 Realschule, 33 Fachschule, die restlichen 17 waren Gymnasiumsabbrecher, Besucher ausländischer Schulen und andere. Das Spektrum der bisherigen Berufstätigkeiten weist nur wenige, schwache Schwerpunkte auf; bei den Männern: Soldat und Krankenpfleger, bei den Frauen: Sekretärin, Gymnastiklehrerin und Krankenschwester. Im übrigen sind alle möglichen Berufe repräsentiert: Landwirt, Tanzlehrer, Redakteur, Chemielaborant, Bäcker, Mechaniker, Postbeamter, Bergmann, Kaufmann, Förster, Polizist, Dolmetscher, Diätassistentin, MTA und PTA, Stewardess, Friseur, Fotografin, Schauspielerin, Hausfrau. Unter den angestrebten Studienrichtungen nimmt das Lehramt für Grund- und Hauptschulen durch die außerordentliche Häufigkeit seiner Wahl eine Sonderstellung ein; Es folgt das Diplomstudium Erziehungswissenschaft; in fast jedem Kurs gab es aber auch Interessenten für eine oder mehrere der folgenden Studienrichtungen: Theologie, Medizin, Psychologie, Soziologie, Wirtschaftswissenschaft, Pharmazie, Jura, Bergbau, Agrarwissenschaft, Architektur, Archäologie. Die Altersstreuung reicht vom 23. bis zum 40. Lebensjahr, wobei es aber zu betonen gilt, daß die im dritten Jahrzehnt Stehenden das quantitative Bild der Kurse bestimmten. Leider liegen keine exakten Angaben über die Ergebnisse der an den verschiedenen Hochschulen

des Landes Niedersachsen abgelegten Aufnahmeprüfungen vor. Nach den Informationen, über die die HVHS Barendorf verfügt, war die Quote derer, die scheiterten, außerordentlich klein. (Diese statistischen Daten wurden freundlicherweise von K.Plümer zusammengestellt).

Die Lehrgebiete entsprachen grundsätzlich den Prüfungsanforderungen, waren jedoch so angelegt, daß diese zwar als Anlaß sehr ernst genommen wurden, nicht aber deren tieferen Sinn und Zweck bestimmten. Auf den 'allgemeinen' Teil der Prüfung waren vor allem bezogen: Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens (H.W.Tölke, A.Dolezalek), zeitweise: Schule der Beobachtung und der Begriffsbildung (M.F.Wocke), Politik und Soziallehre (G.Rowohlt), Textinterpretation (K.Sauer). Der Vielzahl der fachwissenschaftlichen Wahlgebiete und Aspekte des 'besonderen' Teils der Prüfung entsprach eine Reihe von Facharbeitsgemeinschaften, die von Fachleuten der nahen Hochschule Lüneburg geleitet wurden; die Verbindung zu den Fachspezialisten derjenigen Hochschulen, denen das Interesse nur einzelner oder weniger Kursteilnehmer galt, wurde mit Unterstützung der HVHS von diesen selbst aufgenommen und führte nicht selten zu einem wirkungsvollen Mentorat der auswärtigen Hochschullehrer.

### Heterogene Voraussetzungen und Erwartungen

In der öffentlichen Schule herrscht als Normalfall der Lerngruppe die Jahrgangsklasse vor, deren fragwürdige Legitimation in der Behauptung ihrer Leistungshomogenität zu finden ist. Es gibt seit dem Beginn dieses Jahrhunderts keinen Reformversuch, der sich nicht gegen diese Praxis mit der These von der pädagogischen Produktivität heterogener Gruppen wenden würde. Nun finden wir in den 'Vorkursen' eine extreme Verschiedenartigkeit der individuellen Voraussetzungen und Erwartungen, so daß zu fragen ist, wie sich denn in diesem Zusammenhang das Faktum der

Heterogenität auswirkt und wie es zu beurteilen ist. Zunächst muß klar gesagt werden, daß nicht etwa eine vorausgegangene Planung diese Verschiedenheit der Ausgangsbedingungen bewirkte. Sie ergab sich vielmehr, weil das gemeinsame Interesse der vielen Verschiedenen einen Hochschulzugang zu erreichen, die Kurse konstituierte. Diese vorgegebene Situation provozierte eine Konzeption, die von allen Lehrenden nicht nur große Variabilität, sondern auch ein gehöriges Quantum an utopischer Potenz verlangte. Schulische Vergangenheit und berufliche Ausbildungswege und Tätigkeiten waren in gleicher Weise unterschiedlich und setzten einen pädagogischen Rahmen, der ein ständiges Balancieren zwischen Unter- und Überforderung verursacht hätte, wenn nicht Einzelgespräche und Gruppensitzungen eine ständige Ergänzung zu der Arbeit in den Plenarveranstaltungen gewesen wären. Die Vorzüge der Heimvolkshochschule erwiesen sich in der Stärkung von Kommunikations- und Kooperationswilligkeit, was vor allem der Bereitschaft des Kursleiters und anderer Dozenten der HVHS zu danken ist, auch während unkonventioneller Zeiten für Gespräche und Beratung zur Verfügung zu stehen. Alle Kursteilnehmer verband die Erfahrung der mehr oder weniger großen Unzufriedenheit mit der bisherigen Berufstätigkeit; wobei diese ebenso aus der Art und Weise der speziellen Tätigkeit wie aus den Besonderheiten der sozialen Rolle oder der Höhe des verdienten Geldes resultieren konnte. In jüngster Zeit trat auch die Arbeitslosigkeit als wichtiges Motiv für den Besuch eines Vorkurses hinzu. In einer Reihe von Sonderfällen dürfte die Meldung zum Vorkurs mit dem Versuch gleichzusetzen sein, nach ersten Befreiungsversuchen von Abhängigkeiten verschiedenster Art (Drogen wären hier ebenso zu nennen wie solche aus dem sozialen Bereich), geistige Orientierungshilfen und einen Zugang zu einem 'neuen' Leben zu erlangen.

Die Erwartungen der Teilnehmer blieben während der sieben Monate der Kursdauer nicht stabil. Nicht nur

die Auseinandersetzung mit den Lehrangeboten, sondern vor allem die der Gesamtgruppe eigene Dynamik modifizierte manche Anfangserwartung und glich sie den überindividuellen Strukturen an, die sich bereits nach einer kurzen Phase des Suchens und Fragens deutlich herausbildeten. Es ist zwar richtig, daß die Mehrzahl der Kursteilnehmer von Beginn an klare Zeilvorstellungen hatte und sie auch behielt: die Krankenschwester will Ärztin werden, der Verwaltungsbeamte Jura studieren, die Kindergärtnerin die Lehrerprüfung ablegen oder das Diplom in Erziehungswissenschaft erwerben. Es läßt sich aber nicht übersehen, daß vor allem während der letzten Jahre (etwa seit 1975) die Zahl der Fälle zugenommen hat, die im Zusammenhang existentieller Selbstfindungsbemühungen Interesse an sozialpädagogischen Aufgaben fanden und entsprechende Studienwünsche anmeldeten. Hier kann dann weniger von einer Entscheidung für eine bestimmte akademische Berufsbildung, sondern eher von einem Engagement für die eigene Person die Rede sein. Man wird konzedieren müssen, daß diese dichotome Argumentation problematisch ist, denn das 'sachliche' ist von dem 'personalen' Moment bei der Analyse von Studien- und Berufsentscheidungen nicht leicht zu unterscheiden; aber es ist dennoch jeweils identifizierbar.

#### Prüfungsbezogenes Bildungsprogramm

Es ist H.W.Tölke zu verdanken, daß die Idee, die Vorkurse müßten mehr als Prüfungspräparanden sein, allen Beteiligten als stete Mahnung immer bewußt blieb. Gerade dann, wenn die antizipierte Prüfungsangst eine fiebrige Atmosphäre zu verbreiten drohte, wirkte diese Mahnung beruhigend und ermutigend. Dennoch war sie niemals nur methodisches Mittel, sondern reflektierte einen für die Barendorfer Erwachsenenbildung typischen Grundsatz: Niemals nur dem Erreichen formaler Qualifikationen zu dienen, sondern dies immer nur im Zusammenhang eines personenbezogenen Bildungsprozesses zu intendieren. 'Bildung' darf hier nicht tradio-

nalistisch verstanden werden, sondern eher als Gegenbegriff zu 'Herrschaft' und sinnverwandt mit 'Mündigkeit'. Dieses Verständnis erleichterte und erschwerte die Kursarbeit zugleich. Die Prüfung blieb zwar die wichtige Realität und ihre Forderungen wurden auch zu Strukturelementen der Vorbereitungsarbeiten. Aber sie verlor doch das Gewicht des absoluten Fixpunktes. Die weit ausholenden und ebenso weit zielenden Bemühungen um geistige Bewältigung der durchaus prüfungsbezogenen Inhalte suchten ein Interesse zu wecken, das zum entscheidenden Agens selbsttätigen Handelns führen sollte. Es ist keine Frage: Wir haben es hier mit Imperativen, nicht mit Ist-Zuständen zu tun. Diese Imperative gaben keine schlichten Handlungsanweisungen her, sondern schufen erst den Horizont, unter dem konkrete Entscheidungen in der Alltagsarbeit sinnvoll getroffen werden konnten. Hätten die Prüfungsanforderungen normativ den Alltag bestimmt, wäre eine bereits vor der Prüfung einsetzende (wenigstens informelle) Selektion die Folge gewesen.

Vergegenwärtigt man sich die nicht kleine Zahl derjenigen Kursteilnehmer, deren Barendorfer Gegenwart charakterisiert war durch die Spuren einer kaum bewältigten Vergangenheit und dem Suchen nach einem Neubeginn, dann wird besonders deutlich, daß die Orientierung am Ziel einer auf Mündigkeit gerichteten Bildung viel geduldiges Berücksichtigen individueller Nöte, aber auch den Einsatz hoffnungstragender Energien verlangte. So fanden sich pädagogische Grundverhaltensweisen in enger Kombination vor: Hilfe in der konkreten Situation, Ausstattung mit instrumentellen Fähigkeiten, Orientierung am Ideal der Bildung, Bejahung der Utopie bei gleichzeitigem Wissen um die Gefahren wirklichkeitsfremden Illusionismus'. Um es noch einmal mit einem Beispiel zu sagen: die Beschäftigung mit I.Kants großem Aufsatz "Was ist Aufklärung?" (1784) fordert eine erhebliche intellektuelle Anstrengung, die jedoch nicht auf eine philologisch exakte Hermeneutik, sondern auf 'kategoriale Bildung'

in einem Fundamentalbereich des individuellen und gesellschaftlichen Lebens hinaus will.

### Lebenserfahrung als unerschlossenes Bildungspotential

Das klassische Denkmodell der Schule hat in seinem Zentrum die dialektisch verschränkte Einheit von 'Erfahrung' und 'Besinnung'. Die öffentlichen Schulen leiden seit langem unter der Auflösung dieser Einheit und unter der Reduktion auf das Moment der 'Besinnung' oder im Sinne ihres ethymologischen Ursprungs: auf das der 'Muße'. Dadurch haftet ihnen das Odium der Lebensferne an, das durch den mit 'Muße' unvereinbaren, für die Schule unserer Tage kennzeichnenden Zensuredruck einen höchst bedenklichen ironischen Zug erhält. Die Teilnehmer der Vorkurse kommen unmittelbar aus dem 'Leben'. Sie bringen vielfältige Erfahrungen, aber auch schwerwiegende Defizite mit. Im Unterschied zu ihren Altersgenossen, die das Gymnasium besuchten, sind sie schon sehr frühzeitig in die Berufs- und Arbeitswelt hineingekommen und damit weit hin der Möglichkeit beraubt worden, eine "Kulturpubertät" (H.Roth) zu durchleben. Mit anderen Worten: die Belastung der Berufsarbeit ließ es nicht zu, die beruflichen, sozialen und politischen Erfahrungen des Alltags zum Gegenstand einer distanzierten Reflexion werden zu lassen, die dann das Denken und Handeln korrigierend und sinngebend hätte beeinflussen können. So hat sich bei ihnen ein Erfahrungspotential angesammelt, das sich unter dem Aspekt der Erwachsenenbildung als eine Aufgabe besonderer Art darstellt. Im Unterschied zu den öffentlichen Schulen gilt es nicht, Erfahrungsmöglichkeiten zu integrieren, damit die Begriffe nicht 'leer' bleiben, sondern aus bereits gemachten Erfahrungen Begriffe zu gewinnen, um sie nicht 'blind' bleiben zu lassen. Es handelt sich um eine außerordentlich dankbare Aufklärungsarbeit, die hier zu leisten ist. Die Kursteilnehmer nahmen an ihr mit vitalem Interesse teil und erlebten teilweise einen existentiellen Befreiungsprozeß. Notwendiger-

weise zeigten sich auch hierbei die Schattenseiten der aufgelösten Dialektik von Praxis und Theorie; 'Erfahrung' und 'Besinnung' folgten ja additiv einander und waren der Möglichkeit beraubt, sich gegenseitig zu kontrollieren und zu relativieren. So konnte es in dieser nachfolgenden Reflexion nicht ausbleiben, daß die Auseinandersetzungen mit der gelebten Praxis häufig durchaus nicht ruhig abwägend, sondern radikal urteilend geschah. Aus vielerlei Gründen ist es ausgeschlossen, diese Vorbereitungszeit auch noch mit einem 'Praktikum' zu belasten, aber es ist dennoch schade, daß neu gewonnene Standpunkte nur im Raume der Schule (der HVHS), nicht aber gegenüber dem Bereich behauptet werden müssen, auf den sie sich beziehen. Eine denkbare Ersatzlösung könnte darin bestehen, gelegentlich Repräsentanten der Berufs- und Arbeitswelt in die Diskussion einzubeziehen.

Die Mehrzahl der Vorkursteilnehmer kamen aus relativ 'sprachlosen' Berufen. Täglich boten sich Beispiele für Mißverständnisse, Vor- und Fehlurteile, die ihre Ursache in Koordinationsmängeln von Denken und Sprache oder des Sprachverhaltens verschiedener Gesprächsteilnehmer hatten. So stellte sich immer wieder nur die Aufgabe, auf klare Beschreibungen und Benennungen sowie auf Eindeutigkeit und Sorgfalt in semantischer Hinsicht zu drängen. Bei der Erörterung kommunikationstheoretischer Fragen stellen sich selbstverständlich wichtige Probleme der Soziologie. Es sei nicht verschwiegen, daß von bestimmten gesellschaftlichen Modellvorstellungen viele Kursteilnehmer sich so fasziniert zeigten, daß sie zu unkritischem und damit falschem Gebrauch dieser 'Krücken' der Wissenschaft neigten. So zeigte sich hier exemplarisch ein Problem, das für die Erwachsenenbildung überhaupt von zentraler Bedeutung sein dürfte: eine Didaktik zu finden, die zwar den Ansprüchen wissenschaftlicher Richtigkeit voll entspricht, nicht aber die Wissenschaft in minimalisierter Form imitiert. Es kann nicht darum gehen, Theorien zum Gegenstand des Unterrichts zu ma-



chen; im Zentrum steht immer die konkrete Situation des Einzelnen und der Gruppe, die es mit Hilfe durchschaubar und beherrschbar zu machen gilt. Das trifft auch für die Teilnehmer der Kurse zu, die im Vorfeld des Studiums liegen; sie sind keine 'Vorsemaster', sondern haben ihren Sinn in sich selbst. Auch wenn keiner der Teilnehmer eine institutionalisierte Prüfungsvorbereitung nötig hätte, würde der Kurs eine wichtige, eigentümliche Funktion im Spannungsfeld zwischen Beruf und Hochschule haben.

### Kathartische Wirkungen

Die Situation des Vorkurses in dieser Übergangsphase wird stark durch einen geistig-psychischen und manchmal auch physischen Zustand der Teilnehmer bestimmt, der für spannungsvolle Lebensabschnitte typisch ist. Nicht alle, aber doch zahlreiche Teilnehmer zeigten deutlich Symptome einer existentiellen Krise. In diesen Fällen hat sich häufig lange vor Beginn des Kurses ein Stau von Unzufriedenheit und Unmut angesammelt, der nun Anlaß für Fragen, aber auch für ein gewisses Experimentieren mit sich selbst und den in der Ausnahmesituation der Heimvolkshochschule gegebenen Möglichkeiten wird. Den Vorkursen ist keine psychotherapeutische Aufgabe gestellt, aber die Wirkungen des geistigen und sozialen Geschehens in ihnen führen nicht selten zu einer Neubestimmung der individuellen Identität. Diese Prozesse gleichen denen einer umfassenden Krise und sind daher von Unsicherheit und Wagnis charakterisiert.

Die Auseinandersetzungen mit den Themen wie etwa 'Gerechtigkeit', 'Vorurteile', 'Selbstbestimmung' oder auch 'Legalität/Legitimität' löst bei diesem oder jenem möglicherweise Entsetzen über Verfehltes im vergangenen Leben und Entschlüsse zur Lebensänderung aus. Soziale Beziehungen, die bisher trugen, kommen plötzlich ins Wanken, Stille und Zurückhaltende werden von heute auf morgen sprachmächtig und fordern mit Pathos

tiefgreifende Reformen. Bei der Beschäftigung mit ausgewählten Texten zu diesem Thema führt der Weg von der Klärung des eigenen Vorverständnisses über die Vertiefung mit dem Vorgegebenen zurück zur neuen Befassung mit sich und zur Konstituierung eines neuen Gedankenkreises. Von großer Bedeutung ist 'es gerade hier, zu einer genauen und intensiven 'textinternen' Interpretation anzuhalten, damit die Aussagen des Textes nicht auf Kosten einer distanzierten Reflexion dem ungestümen Engagement des Lesers zum Opfer fallen. Es kann niemals nur darum gehen, einen festen Standpunkt zu finden, sondern immer auch muß seine differenzierte Begründung und die Frage seiner Relativierung notwendig gesehen werden. Der Mangel an personaler Stabilität resultiert in aller Regel aus einem unsicheren Urteilsvermögen; absolut gesetzte Urteile korrespondieren dagegen mit Dogmatismus und Selbstgerechtigkeit. Vor beidem zu schützen und die krisenhaften Erlebnisse und Ereignisse während der Zeit des Vorkurses zu verantworteter Lebenspraxis werden zu lassen, gehört zu den Zielen, deren Erreichen ganz ungewiß, deren Erstreben aber unabdingbar ist.

#### Erfahrungen in der Hochschule

Die folgenden Anmerkungen beziehen sich zwar auf Erfahrungen, die über ein Jahrzehnt hin reichen, aber nur im Rahmen einer Hochschule gesammelt wurden, in der es um Lehrerbildung und um die Ausbildung von Diplom-Pädagogen geht (Hochschule Lüneburg). Obwohl sie also nur auf sehr speziellem Gebiet gemacht wurden, dürften doch einige Feststellungen getroffen werden können, die zumindest für pädagogische Studiengänge allgemeine Geltung beanspruchen können. Gerade in der Lehrerbildung ist es auf Grund ihrer Tradition nicht leichtgefallen, das Abitur-Monopol für den Hochschulzugang einzuschränken: der erst in den zwanziger Jahren unseres Jahrhunderts erreichte akademische Status schien durch allzu starken Abbau des Abiturprimats in Gefahr geraten zu können. Die durch das

Hochschulrahmengesetz gebotenen Kriterien unterstützen zudem den Trend, formale Bedingungen höher als diejenigen Ansprüche zu werten, die sich vom Ziel des Studiums her (der Berufsqualifizierung) ergeben. Von außerordentlich vielen Hochschullehrern in Lüneburg ist es als große Bereicherung gewertet worden, daß der Prozentsatz der Nicht-Abiturienten unter den Studenten an ihrer Hochschule ungewöhnlich hoch lag (im Wintersemester 1974/75 waren es etwa 50%, im Wintersemester 1980/81 ca. 21%). Sie hatten zwar nicht alle 'Vorkurse' im Sinne des Barendorfer Modells besucht, aber nur wenige hatten sich autodidaktisch vorbereitet. Es wäre zwar falsch, auf Grund dieser Erfahrungen den Sinn des Abiturs als Regelform gänzlich in Frage stellen zu wollen, aber zweifellos finden die Schwächen der Gymnasiumsabsolventen ein gewisses Äquivalent in den Stärken der älteren, lebens- und berufserfahrenen Nicht-Abiturienten. Allerdings gilt das auch umgekehrt: Besonders die Mängel in den 'philologischen' Fächern bereiten vielen der auf dem 'zweiten Weg' zur Hochschule Gelangten bei den einschlägigen Studien erhebliche Schwierigkeiten. Stellt man sich als Prototyp der einen Gruppe eine 20-jährige Studentin vor, die gerade die Schule hinter sich gelassen hat, und vergleicht sie mit einer 30-jährigen ehemaligen MTA, die viele Jahre im Beruf stand, im privaten Bereich tiefgehende Sozialerfahrungen gemacht und sogar selbst Kinder hat, dann wird das plastisch, was oben gesagt wurde.

Für Pädagogen sind Erfahrungen, die außerhalb der Schule und Hochschule gesammelt wurden, nicht weniger wichtig als es diejenigen sind, die innerhalb ihrer Grenzen vermittelt werden können. Von der Idealvorstellung, diese unmittelbaren und mittelbaren Erfahrungen könnten in einem dialektisch verschränkten Praxis-Theorie-Verbund gewonnen werden, trennt uns in der Bundesrepublik z.Zt. der Mangel an Offenheit für Reformen im Bildungsbereich. Umso wichtiger ist es, die bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzu-

gangs ohne Reifezeugnis nicht verkümmern zu lassen. Es geht nicht um Niveausenkung, sondern um ein geändertes Verständnis des Hochschulstudiums, das aus den sachlichen Anforderungen des Studiums selbst stammt. Veranstaltungen der außeruniversitären Erwachsenenbildung, wie sie sich beispielsweise und von der Intention her auch beispielhaft in der Heimvolkshochschule Barendorf darstellen, leisten einen wichtigen Beitrag zur Erreichung dieses Ziels.

Prof. Dr. Helmut de Rudder

## Soziologie und Bildung

Die Heimvolkshochschule Barendorf hat unter Leitung und auf Initiative von Hannes Tölke seit ihrem Bestehen immer wieder spezifische Bildungsangebote an ihre sehr unterschiedlichen und auch wechselnden Zielgruppen gemacht, die dazu beitragen sollten, den Kursteilnehmern gesellschaftliche Prozesse, Phänomene, Strukturen und Probleme verständlich und durchschaubar zu machen und dadurch Hilfen zur selbständigen Orientierung mittels eigenen Denkens und Handelns anzubieten. Als Soziologe hatte ich häufig Gelegenheit, zu Veranstaltungen, die auf "gesellschaftliche Bildung" gerichtet waren, beizutragen. Dabei hat sich eine enge und freundschaftliche Zusammenarbeit mit Hannes Tölke entwickelt, in deren Verlauf ich viel von ihm gelernt habe, und das nicht nur über Erwachsenenbildung und die Probleme der Landwirtschaft in der modernen Gesellschaft. Im folgenden soll der Frage nachgegangen werden, ob die Beschäftigung mit Soziologie oder auch nur mit den Ergebnissen soziologischer Forschung eine Funktion und Bedeutung im Bildungsprozeß haben kann oder sollte.

Organisierte Bildungsangebote zu machen, z.B. in Volkshochschulen, also etwas für die Bildung zu "veranstalten", dürfte stets ein schwieriges und zugleich problematisches Unterfangen sein: Bildung läßt sich nicht "vermitteln", sondern ist ein Vorgang, der sich im einzelnen abspielt im Prozeß seiner Auseinandersetzung mit der Welt, in der er lebt. Was das eigentlich sei oder sein solle, "Bildung" – im Unterschied zu Erziehung und Sozialisation – ist nicht objektiv, endgültig oder zweifelsfrei zu bestimmen. Sozialwissenschaftler stimmen allgemein darin überein, daß der

Bildungsbegriff jeweils historisch bedingt, also durch die Entwicklung von Kultur und Gesellschaft bestimmt ist und d.h. auch: politischem und ökonomischem Wandel unterliegt. Damit ist zugleich gesagt, daß die Leitideen einer bestimmten Zeit und Gesellschaft (und ihrer Eliten) sich in ihrem Begriff von Bildung widerspiegeln. (1) Heute ist sicher eine gewisse Skepsis gegenüber Organisationen geboten, die sich zum Ziel gesetzt haben, Menschen zu bilden und sich dabei im Besitz von Bildung, eines Bildes – des richtigen Bildes – der Welt dünken, das es zu vermitteln gilt ("Hier sitze ich und forme Menschen nach meinem Bilde"). Hier haben wir es mit einem konstitutiven Dilemma von Pädagogen und pädagogischen Einrichtungen, also auch Volkshochschulen, zu tun. Denn wozu sollten sie sich bemühen, wenn sie nicht ein Bild von Welt und einen Begriff von Bildung hätten, und wenn sie nicht anstrebten, denjenigen, die zu ihnen kommen, dieses Bild und diesen Bildungsbegriff zu vermitteln? (2)

Hier soll nun nicht dem Bildungsbegriff und der allgemeinen Bildungstheorie, sondern der Frage nach dem Verhältnis von Soziologie und Bildung nachgegangen werden, einer Frage, die gerade für die Erwachsenenbildung von Interesse ist und auf die die Volkshochschule Barendorf über viele Jahre praktische Antworten gegeben hat. Ohne das an dieser Stelle bildungstheoretisch vertiefen zu können, mache ich zunächst einige Annahmen über den Gesellschaftsbezug von Bildung:

1. Bildung des Einzelnen scheint mir zu implizieren, daß er sich nicht nur ein Bild von seiner Gesellschaft macht, sondern daß er sich auch zur Auseinandersetzung mit ihr befähigt.
2. Ich nehme an, daß Bildung ein Vorgang ist, in dem sich der Mensch zu seiner Welt, d.h. auch zu seiner engeren und weiteren gesellschaftlichen Umwelt, in Beziehung setzt, in dem er sich also bemüht, seine Stellung in der Welt zu erkennen.
3. Der Bildungsprozeß eines Menschen scheint mir wei-

ter zu implizieren, daß dieser Mensch fähig wird, sein Denken und Handeln zu reflektieren, also in so fern bewußt und selbständig zu leben, daß er weiß, was er tut, daß er sich selbst orientieren und entscheiden kann, daß er unter den Bedingungen seiner gesellschaftlichen, ökonomischen und kulturellen Verhältnisse autonom zu handeln lernt. (3)

Die Bedeutung der Faktoren "Reflexion" und "Auseinandersetzung" (oder neudeutsch "Hinterfragen") im Bildungsbegriff ist zweifellos gesellschaftlich und damit auch historisch bedingt. So standen etwa unter den Bedingungen einer traditionsgeleiteten Gesellschaft (4), z.B. im Hochmittelalter, die geltenden Werte, Ziele und Normen als zentrale Handlungsorientierungen überhaupt nicht zur Disposition. Es gab keinen Anlaß, an ihnen zu zweifeln, und die Frage nach einer anderen Ordnung stellte sich nicht, weil über längere Zeit ein Gleichgewicht zwischen gesellschaftlichen Verhältnissen und dem Wert- und Normensystem bestand. (5) Völlig anders die gesellschaftliche und normative Situation heute: Wert- und Normenpluralität, hohe gesellschaftliche Komplexität, verbunden mit raschem ökonomischen, kulturellen, politischen und sozialstrukturellen Wandel und ein hoher Organisationsgrad des Daseins sind kennzeichnende Merkmale dieser Situation. Der als "technisch-wissenschaftliche Zivilisation" bezeichnete Komplex und Prozeß hat individuelle und kollektive Daseinsbedingungen grundlegend verändert. Das Tempo dieses Prozesses ist selbst ein erstrangiger Faktor des kulturellen Wandels. Das sind völlig andere Rahmenbedingungen für die inhaltliche Bestimmung und den Prozeß der Bildung. (6) Der Einzelne ist längst nicht so stark wie in der ständischen Gesellschaft eingebunden in von ihm als dauerhaft empfundene Ordnungen und Wertsysteme. Im Sozialisationsprozeß kommt es in weitaus geringerem Maße als vor einem oder vor zwei Jahrhunderten zur kontinuierlichen und dauerhaften Internalisierung von Normen und Verhaltensmustern. (7) Dagegen ist die Ein-

## BIBLIOGRAPHIE

Diese bibliographische Zusammenstellung vom schriftstellerischen Schaffen Hans Wilhelm Tölkes in den vergangenen dreißig Jahren soll dem interessierten Leser den Zugang zum Werk des Jubilars ermöglichen. Entsprechend der Intention dieser Festschrift wurden auch die Referate, Reden und Konferenzbeiträge mit in diese Bibliographie aufgenommen, die schriftlich festgehalten worden sind. Diese Bibliographie ist, soweit möglich, chronologisch geordnet worden.

Uwe Meyer

- I. Arbeitsbericht der ländlichen Bildungsstätte Barendorf für den Zeitraum 15. Oktober 1953 - 31. Mai 1955, hektographiert.
- Ein Beitrag zur Methode der ländlichen Erwachsenenbildung. Die sozialen Aufgaben der bäuerlichen Familie, in: Ländliche Erwachsenenbildung in Niedersachsen. Sozialprobleme des Dorfes in Westdeutschland. Heft 2 (1955), S.30-34.
- Gedanken zur naturwissenschaftlichen Begründung des dialektischen Materialismus, in: Ländliche Erwachsenenbildung in Niedersachsen. Probleme des Dorfes im anderen Deutschland. Heft 3 (1956), S.38-42.
- Was soll man denn am Sonntag? in: Erlebter Kirchentag. Deutscher Evangelischer Kirchentag Frankfurt 1956, hrsg.v. Heinrich Giesen, Stuttgart 1956, S.216-218.
- II. Arbeitsbericht der ländlichen Bildungsstätte Barendorf für den Zeitraum 1. Juni 1955 - 31. Mai 1957, hektographiert.
- Jugend zwischen Ost und West. Referat anlässlich der Delegiertenversammlung des Bundes der Deutschen Landjugend am 18. September 1959 in Neustadt, hektographiert. Pressemitteilung in: Die Deutsche Landjugend, (1959), S.14.



- Politische Bildung in der Entscheidung. Nach dem Wiener Festival 1959, in: Ostbrief. Monatsschrift der Ostdeutschen Akademie, 5.Jg. H.51 (1959), S.645-653.
- Bildungserfordernisse unserer Gesellschaft, in: Ostbrief. Monatsschrift der Ostdeutschen Akademie, 6.Jg. H.54 (1960), S.51-54.
- Politik und Bildung, in: Ostbrief. Monatsschrift der Ostdeutschen Akademie, 6.Jg. H.58 (1960), S.266-270.
- Gruppenarbeit warum und wie, in: Berichte & Aufsätze. Europäisches Büro für Erwachsenenbildung, Bergen/Holland, Nr.13-14 Februar (1960), S.25-30.
- Mut für die Zukunft. Festrede anlässlich des Hessischen Landjugendtages am 26. Juni 1960 in Korbach, hektographiert.
- Europäisches Bauerntum zwischen Vergangenheit und Zukunft, in: Landwirtschaft in Europa. Eine Bestandsaufnahme von der Vielgestalt der europäischen Agrarwirtschaft. Gesamtedition: H.W.Tölke, europäische hefte, H.2 (1960), S.9-13, (=Schriftenreihe des Gustav-Stresemann-Instituts e.V. für europäische Informationsarbeit).
- L'agriculture devant l'intégration, in: WAY forum, hrsg.v. L'Assemblée mondiale de la jeunesse, Brüssel, Nr.42 (1961), S.15-18.
- Problems of Agricultural Integration, a.a.O.
- Pourquoi est-ce que les Allemands prennent-ils aussi sérieux le contraste idéologique avec l'est? in: Berichte & Aufsätze. Europäisches Büro für Erwachsenenbildung, Bergen/Holland, 17. März 1961, S.16f.
- Der Beitrag der Erwachsenenbildung zur Entwicklung der ländlichen Gesellschaft, in: Berichte & Aufsätze. Europäisches Büro für Erwachsenenbildung, Bergen/Holland, 20. April 1962, S.15-22.
- Die außerschulische Bildungsarbeit der Landjugend. Konferenzvortrag für die Confédération Européenne d'Agriculture 1962 in Fredeburg, hektographiert.
- Zum Selbstverständnis von Erwachsenenbildung und

- über ihr Verhältnis zu gesellschaftlichen Gruppen und Staat. Referat zur 9. Sitzung der Niedersächsischen Studienkommission für Fragen der Erwachsenenbildung am 17./18. Dezember 1962 in Hannover, hektographiert.
- Die deutsche Landwirtschaft im gemeinsamen Europäischen Markt. Vortrag am 11. November 1963 vor der Stader Gesellschaft für Wissenschaft, Wirtschaft und Politik e.V., hektographiert.
  - Erwachsenenbildung in Deutschland, in: Berichte & Aufsätze. Europäisches Büro für Erwachsenenbildung, Bergen/Holland, H.24-25 Juli (1963), S.12-16.
  - Möglichkeiten einer Reform der landwirtschaftlichen Berufsbildung. "Wandlung des bäuerlichen Berufs". Tagung vom 12. bis 15. Februar 1965 in der Evangelischen Akademie Loccum, in: Loccumer Protokolle, hrsg.v.d. Pressestelle der Evangelischen Akademie Loccum, Nr.4 (1965), S.48-53.
  - Schule - Berufswahl - Bildung auf dem Lande. "Kirche und Gesellschaft auf dem Lande", Tagung vom 23. bis 25. November 1966 in der Evangelischen Akademie Loccum, in: Loccumer Protokolle, hrsg.v.d. Pressestelle der Evangelischen Akademie Loccum, Nr.16 (1966), S.36f.
  - / Klaus-Dieter Emich, Strukturanalyse der Volkshochschule Barendorf. Lehrgangsjahr 1966, hektographiert.
  - Studienfahrten und Begegnungen zwischen Gruppen und mit führenden Persönlichkeiten, in: Die Ländliche Heimvolkshochschule 1967. Arbeitsberichte des Verbandes ländlicher Heimvolkshochschulen Deutschlands e.V., Hermannsburg 1967, S.70-72.
  - Erwachsenenbildung und internationale Begegnung, in: eb. Berichte + Informationen der Erwachsenenbildung in Niedersachsen, Nr.2 (1967), S.13-15.
  - Funktion und Stellung der Landwirtschaft in einer hochindustriellen Gesellschaft, in: Arbeitsblätter der Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung, Nr.1 (1967).
  - Heimvolkshochschulen in Niedersachsen. Eine Struk-

## WISSENSCHAFT UND PRAXIS

### A. BEREITS ERSCHIENEN:

- Band 1: *Hans Jochim Schmidt:*  
GRUNDSCHULZEUGNISSE IN NIEDERSACHSEN  
- Bericht über eine Untersuchung -  
Lüneburg (Neubauer) 1980, 150 S., DM 18,-

In dieser Studie berichtet Dipl.Päd. H.J. Schmidt, Akad.Rat an der Hochschule Lüneburg - Fachbereich Erziehungswissenschaft -, über eine dreiteilige Untersuchung zur Problematik der 'neuen' Grundschulzeugnisse. Das Lüneburger Team hat 237 Lehrerinnen und Lehrer sowie 2.653 Mütter und Väter schriftlich befragt, was sie von der neuen Art der seit 1977 praktizierten Zeugniserteilung halten und welche konkreten Erfahrungen sie damit gemacht haben. Darüber hinaus wurden 1.423 Zeugnisse durchgesehen, um zu erfahren, was die Lehrkräfte nun tatsächlich in die Zeugnisse schreiben. Das Datenmaterial wird ausgebreitet und durch zahlreiche Tabellen und Grafiken transparent gemacht, wobei eine allgemeinverständliche Beschreibung gewählt wurde. Schmidts Resümee mündet in ein Plädoyer für eine grundlegende Veränderung der Zeugnispraxis. Anschauliche Beispiele runden diese Vorschläge ab und machen nachdenklich. Die Frage bleibt: Wie können Grundschulzeugnisse zu einem pädagogischen Instrument umgewandelt werden ?

- Band 2: *Karl Sauer:*  
LEHRERBILDUNG ZWISCHEN WISSENSCHAFT, POLITIK UND PRAXIS  
- Beiträge aus zwei Jahrzehnten -  
Lüneburg (Neubauer) 1981, 196 S., DM 18,50

Die in der Studie enthaltenen zehn Aufsätze des Erziehungswissenschaftlers Prof.Dr. K. Sauer, Lüneburg, befassen sich mit ausgewählten Themen der Lehrerbildung, wobei das Theorie-Praxis-Verhältnis unter verschiedenen Gesichtspunkten diskutiert wird. Durchgehend stellt sich die Frage, wie eine berufsgerechte Ausbildung der Lehrer für unsere Schulen gelingen kann - heute und morgen. Der Autor stellt klar, daß das nur auf dem schwierigen, aber zukunftsorientierten Umweg einer wissenschaftlichen Bildung zu erreichen ist. Mit diesem Sammelband werden Anregungen zur Intensivierung der Diskussion über die Lehrerausbildung in einer sich verändernden Gesellschaft gegeben. Das Buch kann also auch als Auslöser für einen lebendigen Neubeginn des Austauschs von Argumenten dienen.

- Band 3: *Helmut Reisener:*  
ENGLISCHUNTERRICHT IN DER HAUPTSCHULE  
Bestandsaufnahme - Lösungsansätze - Ausblick  
Lüneburg (Neubauer) 1981, 212 S., DM 22,50

Nach wie vor wird um das Für und Wider der Fremdsprachenvermittlung an Hauptschulen gerungen - in diese neu auflebende Diskussion greift Dipl.-Päd. Dr. H. Reisener, Akad. Rat an der Hochschule Lüneburg, mutig ein. Im Rahmen einer kritischen Bestandsaufnahme tritt zutage, daß die Programmatik "Englisch für alle", der ungeklärte Terminus der Hauptschulgemäßheit und nicht zuletzt die Frage nach der "raison d'être" der Fremdsprachendidaktik die Brenngläser sind, durch die die Diskussion Konturen erhält. Es bleibt aber nicht bei einer bloßen Kritik, vielmehr werden Lösungsansätze unterbreitet und in einem letzten Kapitel das heiße Eisen der Kontrolle und Bewertung der mündlichen Leistungen angepackt.

### B. IN VORBEREITUNG:

- Band 4: *Arnold Schultze:*  
VOM EXEMPLARISCHEN ZUM LERNZIELORIENTIERTEN GEOGRAPHIEUNTERRICHT

- Band 5: *Werner Schlotthaus:*  
KOMMUNIKATIVER DEUTSCHUNTERRICHT - MACHT ER MÜNDIG ODER DUMM ?

# ZUM INHALT

---

Die vorliegenden Aufsätze, Veröffentlichungen und Beiträge sind aus Anlaß des 60. Geburtstags von Hans Wilhelm T ö l k e - Direktor der Heimvolkshochschule Barendorf (1953 - 1981) - zusammengetragen worden. Im Rückblick auf die letzten drei Jahrzehnte spiegeln sie die Entwicklung der Erwachsenenbildung unter den vielseitigen Aspekten politischer und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen wider.

- Mit den Beiträgen von Martin Müller, Karl Sauer, Helmut de Rudder und Horst Siebert wird zu aktuellen Fragen der Erwachsenenbildung Stellung genommen. Diese Themen beschäftigen sich zugleich mit Alternativen zukünftiger Entwicklung und machen deutlich, wie sehr die Erwachsenenbildung auf interdisziplinäre Kooperation angewiesen ist. Sie zeigen zugleich, in welchem Umfang Heimvolkshochschule, Hochschule und Erwachsenenbildung in das geistige und politische Leben dieses Landes einbezogen sind. Der Beitrag von Alexander Doležalek stellt einen Entwurf dar, bei dem in einem groß angelegten Vergleich die Bildungssysteme in beiden Teilen Deutschlands einander gegenübergestellt werden.
- Die Auswahl aus den Veröffentlichungen von H.W. Tölke ist so angelegt, daß die drei Handlungsebenen seines pädagogischen Wirkens erkennbar werden: Agrarpolitik, Europapolitik und Bildungspolitik. Sie machen deutlich, daß immer wieder von den Problemen der Praxis her die Aufforderung zu theoretischer Durchdringung ausgegangen ist und angenommen wurde. Dabei haben diese Probleme in der Mehrzahl ihre aktuelle Bedeutung bis auf den heutigen Tag noch nicht eingebüßt.
- Die Berichte über Begegnungen mit H.W. Tölke mögen nur auf den ersten Blick der Privatsphäre zuzurechnen sein. Bei genauerer Betrachtung vermitteln sie Eindrücke über die Praxis der pädagogischen Arbeit der Erwachsenenbildung der vergangenen 30 Jahre. Sie schildern die Umstände und geben Strömungen und Stimmungen jener Pionierzeit wieder, in der sich die Erwachsenenbildung aus den ersten praxisnahen Anfängen zu einem anerkannten Zweig des öffentlichen Bildungswesens entwickelt hat.
- Die bibliographische Zusammenstellung der literarischen Arbeiten H.W. Tölkes ergänzt die Auswahl der in dieser Festgabe wiedergegebenen Veröffentlichungen und soll die wesentlichen Zeitdokumente für die Zukunft sicherstellen.

## ADRESSATEN:

- Lerner und Lehrer in der Erwachsenenbildung, Mitarbeiter in der außerschulischen Jugendbildung, Hochschullehrer und Studenten der Erwachsenenpädagogik, Vertreter der Verbände der außerschulischen Bildungsarbeit.
- Politiker, die sich in Verbänden, Kommunen, Parlamenten und Regierungen mit Fragen der Bildungspolitik, Europapolitik und Agrarpolitik befassen.
- Lehrer aller Sparten des öffentlichen Bildungswesens, die sich als Partner der Erwachsenenbildung verstehen; Träger, Initiatoren, Freunde und Förderer der Heimvolkshochschularbeit.