

# POLYLOGE

## Materialien aus der Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit Eine Internetzeitschrift für „Integrative Therapie“ (peer reviewed)

2001 gegründet und herausgegeben von:

Univ.-Prof. Dr. mult. **Hilarion G. Petzold**, Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Hückeswagen,  
Donau-Universität Krems, Institut St. Denis, Paris, emer. Freie Universität Amsterdam

**In Verbindung mit:**

Dr. med. **Dietrich Eck**, Dipl. Psych., Hamburg, Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit,  
Hückeswagen

Univ.-Prof. Dr. phil. **Liliana Igrić**, Universität Zagreb

Univ.-Prof. Dr. phil. **Nitza Katz-Bernstein**, Universität Dortmund

Prof. Dr. med. **Anton Leitner**, Department für Psychosoziale Medizin und Psychotherapie, Donau-Universität Krems

Dipl.-Päd. **Bruno Metzmacher**, Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Düsseldorf/Hückeswagen

Lic. phil. **Lotti Müller**, MSc., Psychiatrische Universitätsklinik Zürich, Stiftung Europäische Akademie für biopsychosoziale  
Gesundheit, Rorschach

Dipl.-Sup. **Ilse Orth**, MSc., Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Düsseldorf/Hückeswagen

Dr. phil. **Sylvie Petitjean**, Universitäre Psychiatrische Kliniken Basel, Stiftung Europäische Akademie für biopsychosoziale  
Gesundheit, Rorschach

Prof. Dr. phil. **Johanna Sieper**, Institut St. Denis, Paris, Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit,  
Hückeswagen

© FPI-Publikationen, Verlag Petzold + Sieper Hückeswagen.

**Ausgabe 14/2015**

## **Integrative Agogik: Bildung als Therapie und Kulturarbeit. Bildungspolitische Hintergrunddimensionen für integrativ-agogische Arbeit an FPI und EAG 1985/2015**

*Johanna Sieper, Düsseldorf\**

---

\* Aus der „Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit“ (EAG), staatlich anerkannte Einrichtung der beruflichen Weiterbildung (Leitung: Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold, Prof. Dr. phil. Johanna Sieper, Hückeswagen. <mailto:forschung.eag@t-online.de>, oder: [EAG.FPI@t-online.de](mailto:EAG.FPI@t-online.de), Information: <http://www.Integrative-Therapie.de>). Erschienen in: *Integrative Therapie* 3-4/85, S. 340-358

Das „Fritz Perls Institut für Integrative Therapie, Gestalttherapie und Kreativitätsförderung (FPI)“ wurde 1972 von uns (Petzold, Sieper) zur Persönlichkeitsbildung (development of human potentialities) und Therapie für Menschen, die an ganzheitlichem Lernen und Leben interessiert waren, gegründet. Bildungsarbeit, Gesundheits- und Kreativitätsförderung, die für alle Interessierten offen stand, war seine *allgemeine* Zielsetzung. Eine *besondere*, spezifischere Aufgabestellung sah das Institut in der Weiterbildung von Angehörigen psychosozialer, pädagogischer, medizinischer bzw. therapeutischer Berufe. Diesen Zielsetzungen einer „integrativen Kulturarbeit“ sind wir bis heute verpflichtet.

1981 konnten wir mit dem Aufbau einer „Akademie für psychosoziale Arbeit und Kreativitätsförderung“ (EAG) in Hückeswagen, staatlich anerkannte Einrichtung der beruflichen Bildung, einen weiteren bedeutenden Schritt in die eingeschlagene Richtung gehen. Dieses Berufsbildungswerk, diese Erwachsenenbildungsstätte, sollte zu einem Zentrum für biopsychosoziale Kreativitätsförderung und kreativ- und naturtherapeutische Verfahren werden, und unsere Initiativen, die Organisation von Weiterbildungen, Symposien zur Kunst- und Kreativitätstherapie, zum therapeutischen und pädagogischen Puppenspiel, zur Maskenarbeit, zur Poesie- und Bibliothherapie, zur klinischen Musiktherapie, zur Gestaltpädagogik, zur Tanz-, Bewegungs-, Landschaftstherapie, zu ökologische Themen mit einem breiten Kursangebot als eine „Integrative Kulturarbeit“ entwickeln. Wir (Hilarion Petzold, Hildegund Heintl, Ilse Orth, Johanna Sieper) haben unsere Arbeit von Anfang an in der Verbindung von Erwachsenenbildung, Psychotherapie und Persönlichkeitsbildung gesehen. Der von uns entwickelte Ansatz einer „Integrativen Agogik“ (Petzold 1965; Petzold, Sieper 1977) wurzelt in dieser Verbindung. Er ist an einem Konzept der „Psychologie und Soziologie der Lebensspanne“ ausgerichtet, einem „life-long-learning“, einer „education permanente“, die Leibliches, Seelisch-emotionales, Geistiges, Soziales und Ökologisches einbezieht, also nicht allein auf kognitive Förderung ausgerichtet ist, sondern den Menschen in seiner Ganzheit, seinem Lebenskontext und seinem Lebenskontinuum sieht. Integrativ-agogisches Arbeiten richtet sich deshalb auf alle Lebensalter:

\* ) Aus dem „Fritz Perls Institut für Integrative Therapie“, Düsseldorf (Leitung: Dr. Johanna Sieper, Dr. med. Hildegund Heintl, Ilse Orth, Prof. Dr. phil. H. Petzold). Erschienen in *Integrative Therapie* 3-4/85, 340-358; hier mit kleinen Korrekturen erneut zugänglich gemacht.

Beginnend mit Körperdialogen, multipler Stimulierung, dem liebevollen Spiel mit dem Säugling (*Sawaya-Heinl* 1983), Arbeit mit Vorschulkindern (*Petzold* 1972), Schulkindern und Jugendlichen (*Petzold, Schulwitz* 1972; *Petzold, Brown* 1977; *Petzold, Epe* 1984; *Brown, Petzold* 1978), mit Erwachsenen (*Petzold* 1973; *Petzold, Sieper* 1973; *Sieper* 1971; *Stolz* 1977; *Petzold, Reinhold* 1983) und mit alten Menschen (*Petzold* 1965, 1985; *Petzold, Bubolz* 1976; *Bubolz* 1983).

Wenn wir uns dem Schwerpunkt der Ausbildung von Psycho-, Sozio-, Bewegungs- oder Kunst- und Kreativitätstherapeuten im Rahmen der Weiterbildungstätigkeiten von FPI und EAG zuwenden, muß herausgestellt werden, daß es sich hierbei um eine *besondere Form der Erwachsenenbildung und beruflichen Bildung* handelt. Dies wird von Trägern psychotherapeutischer Weiterbildung oft nicht ausreichend berücksichtigt. Man begibt sich damit der Möglichkeiten, auf den Fundus zurückzugreifen, den Andragogik in theoretischer, didaktischer, methodischer Hinsicht für Therapieausbildungen bereitstellen kann. Durch unsere langjährige Arbeit als Therapeuten *und* zugleich Leiter von Volkshochschulen (H. P. & J. S.) haben wir die Fruchtbarkeit andragogischer Konzepte für therapeutische Arbeit und für Curriculumsentwicklung in therapeutischen Ausbildungen schätzen gelernt und aus diesen Erfahrungen auch Anregungen für die Strukturierung unserer erwachsenen- und berufspädagogischen Arbeit in FPI und EAG erhalten, was z. B. den institutionellen Rahmen und die Form derartiger Weiterbildungsangebote anbelangt. Wir haben schon früh (*Petzold, Sieper* 1970/72, 1973, 1976) sowohl mit aktionalen Therapie- und Gruppenmethoden in der Agogik und Erwachsenen- und Altenbildung experimentiert als auch versucht, in der curricularen Ausformulierung und Durchführung unserer Weiterbildungsangebote für Psychotherapeuten und Angehörige psychosozialer Berufe unsere andragogischen Kenntnisse und Erfahrungen einzubringen (*Petzold* 1983). Weiterbildung aber findet nicht im „luftleeren Raum“ statt — auch die von Psycho- und Soziotherapeuten nicht. Sie ist eingebettet in die bildungspolitische „Landschaft“, in die gesellschaftliche Situation der BRD, in die Entwicklung des Bildungswesens hierzulande, in die sich wandelnden ökonomischen und politischen Bedingungen und Möglichkeiten. Wir betrachten diesen Hintergrund als Psychotherapeuten *und* Erwachsenenbildner sehr aufmerksam. Kontext- und Kontinuumsprinzip des Integrativen Ansatzes (1974, 1978) verbieten es, diese Hintergrunddimensionen auszublenden.

Unsere Arbeit hatte das Glück, in einer progressiven Bewegung des deutschen Bildungswesens zu beginnen, und konnte sich auf diesem Hintergrund in guter Weise entwickeln. Die besondere Situation psychosozialer und psychotherapeutischer Weiterbildung bietet uns bis heute eine relative *Nische*, in der ein emanzipatorischer Anspruch von „Kulturarbeit“ verwirklicht werden konnte und noch aufrechterhalten werden kann.

Für diesen Anspruch lohnt es, sich einzusetzen; denn er kann innovative Impulse für andere Bereiche des Bildungswesens — besonders für die Erwachsenen- und Berufsbildung — geben und vielleicht einen kleinen Beitrag gegen die Demontage einer breiten Bildungskonzeption leisten, wie sie derzeit unter dem Druck der wirtschaftlichen Situation sich wieder einmal abzeichnet. *Integrative Therapie und Agogik* haben einen „breiten Ansatz“. Das gilt sowohl für ein allgemeines Bildungsbemühen als auch für die berufsbezogene Qualifikation. Die Förderung der Fähigkeiten und Fertigkeiten des ganzen Menschen in seinem Lebenszusammenhang, von *alltagspraktischer Kompetenz und Performanz*, von „sozialer Awareness“ von einer „Sorge um Integrität“ (Petzold 1978) bestimmt unsere Ausrichtung. In der berufsbezogenen Weiterbildung werden konsequenterweise professionelle Kompetenz und Performanz und menschliche Qualifikation verbunden, d. h. personale und soziale Kompetenz und Performanz sind mit dem Anspruch zu *sozialem Engagement* verknüpft (Petzold, Sieper 1972, 1976; Petzold, Heintl 1984). Diesen Ansatz zu realisieren, diesen Anspruch einzulösen, ist nicht einfach, bleibt Gegenstand beständiger Bemühungen und Reflexion, die auf die Hintergrunddimensionen der gesamtgesellschaftlichen und bildungspolitischen Situation in der BRD bezogen bleiben muß.

Die nachstehenden Materialien und die an ihnen aufgezeigten Entwicklungen dienen zur Ausleuchtung des „Hintergrundes“, vor dem die Therapeutik und Bildungsarbeit von FPI und EAG geschieht. Sie sieht sich als „kritische Kulturarbeit“ einem emanzipatorischen, persönlichkeitsbildenden und auf politische Bewußtheit abzielenden Weiterbildungskonzept, wie es programmatisch z. B. vom „Deutschen Bildungsrat“ formuliert wurde, ausdrücklich verpflichtet.

## II

Im Jahre 1980 hat P. Jaeger die rechtlichen *Grundlagen der Weiterbildung*<sup>1)</sup> wie folgt beschrieben:

In Artikel 148 der Weimarer Verfassung wird eine erste Aufforderung an Gebietskörperschaften verschiedener Ebenen ausgesprochen, die „Volksbildung zu fördern“: „Das Volksbildungswesen einschließlich der Volkshochschulen soll von Reich, Ländern und Gemeinden gefördert werden.“ Es ist sicher, daß der einzelne hieraus kein einklagbares Recht auf Gelegenheit, an Maßnahmen der Volksbildung teilzuhaben, ablesen konnte. Dennoch ist der Umstand bedeutsam, daß der Artikel 148 zu dem Bereich der Weimarer Verfassung gehört, der sich mit den „Grundrechten und Grundpflichten der Deutschen“ befaßt.

Das Grundgesetz hat eine vergleichbare Formulierung nicht aufgenommen; die Erwachsenenbildung fällt somit als Teil des Bildungssystems in die Zuständigkeit des Länder. In den meisten Länderverfassungen sind ähnliche Verpflichtungserklärungen wie in der Weimarer

Verfassung ausgesprochen. Die Verfassung von Nordrhein-Westfalen vom 18. Juni 1950 bestimmt in Artikel 17: „Die Erwachsenenbildung ist zu fördern.“ Andere Landesverfassungen erweitern die Verpflichtung auf nachgeordnete Gebietskörperschaften. So z. B. erklärt die Verfassung des Landes Baden-Württemberg in Artikel 22: „Die Erwachsenenbildung ist vom Staat, den Gemeinden und den Landkreisen zu fördern.“

Den meisten Landesverfassungen ist neben der Absicht, die Erwachsenenbildung zu fördern, auch die programmatische Ankündigung zu eigen, daß sich vielfältige Träger der Erwachsenenbildung annehmen. Die Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen nennt z. B. „als Träger von Einrichtungen der Erwachsenenbildung neben Staat, Gemeinden und Gemeindeverbänden auch andere Träger, wie Kirchen und freie Vereinigungen“. Hier sind den Gebietskörperschaften als Trägern andere Träger gegenübergestellt, wobei die Kirchen und freien Vereinigungen exemplarisch erwähnt sind. Die Vielfalt der Träger ist z. B. in der Verfassung des Landes Baden-Württemberg darin zugelassen, daß Träger nicht ausdrücklich erwähnt werden.

Es fällt auf, daß in diesen Leitsätzen der Landesverfassung regelmäßig der Begriff „Erwachsenenbildung“ verwendet wird. Den Terminus „Volksbildung“ der Weimarer Verfassung haben nur die Länder Rheinland-Pfalz und Saarland übernommen.

Aus den bisher ausgesprochenen verfassungsrechtlichen Hinweisen läßt sich bestenfalls indirekt „ein Recht des einzelnen auf Weiterbildung“ ableiten. Dieses Recht räumt jedoch die Verfassung der Freien Hansestadt Bremen bereits 1947 ein. Sie formuliert in Artikel 35: „Allen Erwachsenen ist durch öffentliche Einrichtungen die Möglichkeit der Weiterbildung zu geben.“ In dieser Klarheit spricht keine andere Verfassung das Recht aller Bürger auf Weiterbildung aus. Damit ist ausgedrückt, was in anderen Ländern mehr als ein Jahrzehnt später als Begriff diskutiert wurde: die flächendeckende Versorgung mit Angeboten der Weiterbildung.

Das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland erwähnt die Weiterbildung nicht, dieser Bereich kommt zuständigerweise den Ländern zu. Dennoch sind Ansätze für das Recht des einzelnen auf Weiterbildung verfassungsrechtlich am ehesten aus dem Grundgesetz abzuleiten. Das Recht des einzelnen auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit (Artikel 266) schließt nach Ansicht einiger Staatsrechtler ein „allgemeines Recht auf Bildung“ ein.

Gewichtige Anknüpfungspunkte für ein Recht auf Bildung ergeben sich aus dem Recht der freien Meinungsäußerung und der ungehinderten Information (Artikel 5, Absatz 1 GG). Die Freiheit der Kunst, der Wissenschaft und der Lehre (Artikel 5, Absatz 3 GG) bilden zusammen mit den vorangestellten Grundrechten die Basis für eine Entscheidung des Bundesverfassungsgerichtes vom Jahre 1971, nach der es „zu den elementaren Bedürfnissen des Menschen gehört, sich aus mög-

lichst vielen Quellen zu unterrichten, das eigene Wissen zu erweitern und sich so als Persönlichkeit zu entfalten“.

### III

Es ist auch berechtigt, die Entwicklung der Weiterbildung im Zusammenhang mit den Bemühungen zu sehen, die Verfassungsgrundsätze eines demokratischen und sozialen Bundesstaates (Artikel 20, Absatz 1 GG) im Rahmen eines zu schaffenden Bildungssystems umzusetzen. In Artikel 91 GG werden zu den Gemeinschaftsaufgaben auch Bildungsplanung und Forschung gezählt: „Bund und Länder können auf Grund von Vereinbarung bei der Bildungsplanung und bei der Förderung der Einrichtungen und Vorhaben der wissenschaftlichen Forschung von überregionaler Bedeutung zusammenwirken.“

„Schon unmittelbar nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges sind Versuche für eine bundesdeutsche Bildungsplanung unternommen worden.“<sup>2)</sup> Im Jahre 1946 wurde die „*Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder*“ gegründet. Die Schwierigkeit, auch gemeinsam gefaßten Entschlüssen in den Länderparlamenten zu einer rechtlichen Grundlage zu verhelfen, veranlaßte die „KMK“ zur Gründung des „*Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen*“. Von 1953-1965 konnte dieser Ausschuß „ungestört von politischen Auseinandersetzungen“ die Grundlagen des deutschen Bildungssystems überdenken und durch Empfehlungen zu dessen Neugestaltung beitragen. 1957 schufen Bund und Länder den „*Wissenschaftsrat*“. Es war ein hochrangiges, Wissenschaft und Politik umfassendes Beratungsgremium, bestehend aus Wissenschaftlern, Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens, Kultus- und Finanzministern und Vertretern verschiedener Bundesressorts, das gehalten war, Beschlüsse mit einer Mehrheit von zwei Drittel der Stimmen zu fassen. Der Zwang, in fachwissenschafts- und allgemeinpolitischen Fragen zu einer weitgehenden Übereinstimmung zu gelangen, hat zum Erfolg und zur Durchsetzung der Empfehlungen des Wissenschaftsrates in den Parlamenten beigetragen.

1965 wurde der „*Deutsche Bildungsrat*“ geschaffen, dessen Aufgaben darin bestanden, Empfehlungen für die Schulen und den (sehr weiten) Bereich des Bildungswesens auszusprechen, die nicht in den Aufgabenkreis des Wissenschaftsrats gehörten. Dieses Gremium bestand aus einer Bildungskommission, der gegenüber die Regierungskommission nur eine beratende Funktion zugewiesen wurde. In erstaunlich kurzer Zeit gelang es den vom Bundespräsidenten auf Vorschlag der Bundes- und Landesregierungen berufenen Mitgliedern der Bildungskommission, nicht nur das Handicap der fehlenden Bindung der Mitglieder der Regierungskommission in den Vorteil ungebundener weitreichender Reformvorschläge umzuwandeln; man gelangte auch über den Koordinierungsausschluß „zu einer engeren sachlichen Zusammenarbeit in Bildungs- und Wissenschaftsrat berührenden Fragen“. So

lesen wir 1968 im Vorwort des Bildungsrates zum Gutachten „*Begabung und Lernen*“<sup>(3)</sup>.

„Als die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, beauftragt mit der Erarbeitung von Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates, beauftragt mit der Erarbeitung von Empfehlungen für die Entwicklung und Reform des Bildungswesens, sich nach ihrer Konstituierung im Jahre 1966 anschickte, den Weg für die Erledigung der ihr gestellten Aufgaben abzustecken, beschloß sie, sich als Grundlage ihrer Überlegungen ein Bild vom Stand der Begabungsforschung zu verschaffen . . .

Das Programm des Bandes wurde von den Beteiligten gemeinsam entwickelt, und als Ergebnis wiederholter Konfrontierung wurde erreicht, daß jeder Beitrag von der Kenntnis des Argumentationsstandes aller anderen ausgeht . . . Aus der Sachdarlegung werden . . . energische Folgerungen für die Verbesserung des Schulwesens gezogen. Diese Empfehlungen, die von didaktischen über schulorganisatorische bis hin zu gesellschaftspolitischen Fragen reichen, sind nicht alle deckungsgleich. Aber sie weisen alle in die gleiche Richtung . . . Schulorganisation und Didaktik werden nicht von der Vorstellung präformierter Begabungskonstanten ausgehen, sondern sich daran orientieren, wie Begabungen entwickelt, gefördert und angeleitet werden können.“

Der hier so sorgfältig abgehandelte Gegenstand beweist, daß wir die Entwicklung des Bildungssystems in der BRD nicht als einen sich linear vollziehenden Prozeß betrachten können. Die *Revision des Begabungs- und Lernbegriffs darf als das Kernstück der Bildungsreform angesehen werden*, obwohl oder gerade weil gegen die Altlast nationalsozialistischer Vorstellungen argumentiert wurde.

„Gesichert steht jedoch die negative Feststellung, daß die vorweggegebenen psychischen Naturfaktoren wie Erbe und Reifung nicht den Grad determinierender Bedeutung für die Begabungsentwicklung besitzen, die ihnen landläufig zugemessen wird.“<sup>(4)</sup>

„Nach zehnjähriger vergeblicher Reformrhetorik“ (Jürgen Habermas) findet diese Überlegung eine breite Öffentlichkeit: „Die selbstverständliche Gültigkeit seit langem überlieferter Normen, nach denen erzogen wird, erscheint uns heute in Frage gestellt. Die beschleunigten Veränderungen der Umweltverhältnisse machen es erforderlich, mehr darüber nachzudenken, was man bei der Erziehung tut, was die Erziehung bewirken soll und was sie tatsächlich bewirkt. Erziehung . . . erweist sich so als ein Politikum im doppelten Sinne. Politisches Handeln bewegt sich im Rahmen dessen, was Erziehung möglich macht. Und Erziehung ist nur möglich im Rahmen dessen, was die Politik durch die herrschenden gesellschaftlichen Strukturen erlaubt.“<sup>(5)</sup>

Ähnlich wie Tietgens argumentiert auch H. v. Hentig: „Das Verhältnis von Schule und Gesellschaft ist durch den besonderen Charakter der Industriegesellschaft in einem Maße verändert worden, daß bloße

„Adjustierungen“ nicht ausreichen, um die Schule wieder funktionsfähig und die Entwicklung der Gesellschaft wieder verständlich und kontrollierbar zu machen. Die Industriegesellschaft ist auf Mitbestimmung durch alle einzelnen angewiesen, diese Mitbestimmung kann ihrerseits nur auf Grund von ausreichender Selbstbestimmung des Individuums geleistet werden.“<sup>6)</sup>

Ausgangspunkt und Ziel jeder Bildungsbemühung ist somit „die Demokratisierung der ganzen Gesellschaft als Abbau von Herrschafts- und Unterdrückungsverhältnissen und die steigende Chancengleichheit für alle Gruppen und Schichten der Gesellschaft“ (W. Strzelewicz).<sup>7)</sup>

Die hier aufgeführten Texte mögen verdeutlichen, warum die bundesrepublikanische Gesellschaft Ende der sechziger Jahre die längst überfälligen politischen Reformen und die Wucht öffentlicher Auseinandersetzungen in allen sozialen Bereichen im Begriff der *Bildung* bündeln konnte. In der Regierungserklärung vom 28. Oktober 1969 formulierte Bundeskanzler Willy Brandt: „Bildung und Ausbildung, Wissenschaft und Forschung stehen an der Spitze der Reformen.“ Der Deutsche Bildungsrat sieht „Weiterbildung als Prinzip“.<sup>8)</sup> Der im Februar 1970 verabschiedete „Strukturplan für das Bildungswesen“ vollzog auf dem Hintergrund der Konzeption des lebenslangen Lernens die vom „Deutschen Ausschuß für das Bildungswesen“ 1960 geforderte Neubewertung<sup>9)</sup> der Erwachsenenbildung als Weiterbildung und integrierte sie im Rahmen einer allgemeinen Neuordnung als *eigenständigen (quartären) Bereich des Bildungswesens*.

„Schule und berufliche Ausbildung werden künftig für immer mehr Menschen nur die erste Phase im Bildungsgang sein. Immer mehr Menschen müssen durch organisiertes Weiterlernen neue Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten erwerben können, um den wachsenden und wechselnden *beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden*. Der Begriff der *ständigen Weiterbildung* schließt ein, daß das *organisatorische Lernen auf spätere Phasen des Lebens ausgedehnt wird* und daß sich die Bildungsmentalität weitgehend ändert. Die traditionelle Vorstellung von zwei Lebensphasen, die ausschließlich voneinander getrennt entweder mit der Aneignung oder mit der Anwendung von Bildung zusammenfallen, wird abgelöst durch die Auffassung, daß organisiertes Lernen sich nicht auf eine Bildungsphase am Anfang des Lebens beschränken kann ... Es ist notwendig, die institutionalisierte Weiterbildung als einen ergänzenden nachschulischen, umfassenden Bildungsbereich einzurichten. *Weiterbildung als Fortsetzung oder Wiederaufnahme früheren organisierten Lernens* bildet mit vorschulischen und schulischen Lernprozessen ein zusammenhängendes Ganzes. *Weiterbildung umfaßt Fortbildung, Umschulung und Erwachsenenbildung*. Sie ergänzt die herkömmlichen geschlossenen Bildungsgänge und setzt sie unter nachschulischen Bedingungen fort. Zugleich versucht sie das Bildungssystem von dem sozialen Druck zu entlasten, der sich aus unbefriedigten Bildungsbedürfnissen und -forderungen ergibt.“<sup>10)</sup>



Unter dem Aspekt „zeitlicher Anordnung des Lernens“ formuliert der „Deutsche Bildungsrat“: „Weiterbildung geht über die Absicht hinaus, den Werteverlust einmal erworbener Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu vermeiden. Werden die gesamten Bildungsanstrengungen sinnvoll verteilt, so wird ein Lernen ermöglicht, das auf den jeweiligen Stand der wissenschaftlichen und technischen Entwicklung und die jeweilige Lebenssituation zugeschnitten ist. Solche Lernvorgänge nutzen die Lernfähigkeit besser aus, zeitigen besser Lernerfolge und erlauben den Erwerb höherer Qualifikationen: Die Wirksamkeit von Lernprozessen im Rahmen der Weiterbildung beruht nicht zuletzt auf der durch Lebenserfahrung ausgelösten Weiterbildung. Bei Abstimmung der Curricula der ersten Bildungsphase mit denen der Weiterbildung wird sich eine Verteilung der Bildungsanstrengungen als Entlastung der Hochschule und der Sekundarstufe II auswirken; durch eine sinnvolle Verteilung wird sich in manchen Fällen die Ausbildungszeit verkürzen lassen.“

Zu den „Zielen der Weiterbildung“ wird gesagt: „Insofern Weiterbildung unter dem Aspekt wirtschaftlich-technischer Erfordernisse steht, hilft sie dem einzelnen, wechselnden Aufgaben gerecht zu werden, die in Beruf und Gesellschaft auf ihn zukommen. Hierdurch wird der einzelne freier gegenüber Zwängen, denen er ohne individuelle Beweglichkeit stärker ausgeliefert wäre. Eine solche Mobilität beruht auf allgemeinen Fähigkeiten wie Abstraktions-, Kommunikations- und Lernvermögen, Kooperationsbereitschaft, Sensibilität und Phantasie.“ Der Bildungsrat geht davon aus, daß „diese Fähigkeiten eine Überqualifikation schaffen, die es dem einzelnen erlauben, seine Wahl und Entwicklungsmöglichkeiten in allen Lebensbereichen wahrzunehmen.“

Auch „Inhalte der Weiterbildung“ werden beschrieben: „Weiterbildung bezieht sich auf alle Lebensbereiche ... Weiterbildung läßt sich nicht aufteilen nach autonomen Bildungsphären von Freiheit und Arbeitswelt. Die Weiterbildung ist an den Zusammenhang dieser Sphären gebunden. Sie kann ihn auch dann nicht außer acht lassen, wenn durch die Tendenz zur Verkürzung der Arbeitszeit bzw. zur Verlängerung der Freizeit die Berufstätigkeit ein anderes Gewicht erhält. Der Themenkatalog der Weiterbildung reicht von lebenspraktischen Notwendigkeiten des Alltags bis zu religiösen Fragen. Weiterbildung umfaßt sowohl eine primär beruflich orientierte Fortbildung und Umschulung als auch die nicht primär unter beruflichen Vorzeichen stehende Erweiterung der Grundbildung sowie die politische Bildung. Sie muß sich insbesondere den Lebensbereichen und Gebieten zuwenden, in denen ein Mißverständnis zwischen dem vorhandenen und dem möglichen und erforderlichen Bildungsniveau offensichtlich ist; sie hat hier unter anderem Aufklärungs- und Informationsmängel zu beheben. Besondere Aufmerksamkeit verdienen die Probleme bestimmter Gruppen wie z. B. der Eltern und der alten Menschen. Weitere Aufgabenkom-

plexe stellen sich der Weiterbildung unter anderem in den Gebieten der Gesundheit, des Sports, des Konsums.“

Zu den „*Schwerpunkten der Weiterbildung*“ wird die Fortbildung und Umschulung gerechnet. „*Grundbildung* kann als Voraussetzung und Bedingung für jede Ausübung beruflicher Tätigkeit gelten. Leitend ist der Gedanke, daß jede Art der Weiterbildung ein entsprechendes Niveau der Grundbildung erfordert.“ *Politische Bildung* wird als unverzichtbar angesehen, sie kann dazu beitragen, „ein Bewußtsein von der Verflechtung der Lebensbereiche und den in ihnen auftauchenden Konflikten sowie von Möglichkeiten ihrer Lösung zu vermitteln.“ „*Durch die enge Verknüpfung des Berufs mit dem Lebensschicksal fällt der primär beruflich orientierten Weiterbildung eine Schlüsselrolle bei der Verteilung von sozialen Chancen und Lebenserwartungen zu.*“

Wie sehr Weiterbildung mit dem genannten Bildungssystem verflochten ist, wird am Beispiel der Schlüsselrolle der Eltern aufgezeigt. „Die traditionellen Erziehungsmethoden sind erschüttert, seitdem *psychologisches* und *psychoanalytisches* Wissen in das allgemeine Bewußtsein einzugehen beginnt. Neue Gesichtspunkte und tradierte Verhaltensmuster schaffen Konfliktsituationen.“ Der Bildungsrat weist der Weiterbildung besonders im Hinblick auf die Wissenschaftlichkeit der Massenmedien „die Rolle des aufklärenden Korrektiv“ zu. „Auch das Gelingen familienergänzender Bildung, die Defizitkompensation sowie der angemessenen Schullaufbahn eines Jugendlichen wird nicht zuletzt durch Weiterbildung der Eltern gefördert werden müssen.“ Und: „*Die bekannten Bildungsgefälle zwischen den Sozialschichten, den Geschlechtern, den Religionen und Konfessionen setzten sich in die Weiterbildung fort. Ihrer Überwindung muß sich die Weiterbildung verstärkt zuwenden.*“ Schließlich: „In einem Gesamtbereich der Weiterbildung werden die Akzente neu gesetzt ... Damit werden die Begriffe der Volksbildung, der Mündigkeit, der okkasionellen Bildung und Lebenshilfe, an denen sich die traditionelle Erwachsenenbildung orientierte, aus ihrer Isoliertheit befreit.“<sup>11)</sup>

#### IV

Dieser im letzten Absatz zitierte Begriff „Volksbildung“ (der zwangsläufig das Pendant „Neuhumanismus“ nachliefert) scheint erwähnenswert. Hier wird in einem offiziellen Gutachten zur Weiterbildung erstmalig die Vergangenheit benannt. Dem unverhohlenen biologisch argumentierenden Deutschen Ausschuß von 1960: „Es wäre eine Illusion, wollte man damit rechnen, daß die Massen oder alle einzelnen in einem aktiven Sinn gebildet sein können“,<sup>12)</sup> setzt der Deutsche Bildungsrat ein demokratisches *Konfliktverständnis* entgegen. Das Recht des Individuums auf Entfaltung im persönlichen, beruflichen und politischen Bereich soll (nach einer ersten Bildungsphase) in der Weiterbildung gestützt werden: „Hierdurch wird der *einzelne freier gegenüber*

Zwängen, denen er ohne individuelle Beweglichkeit stärker ausgeliefert wäre. Eine solche Mobilität beruht auf allgemeinen Fähigkeiten wie Abstraktions-, Kommunikations- und Lernvermögen, Kooperationsbereitschaft, Sensibilität und Phantasie.“ Der Bildungsrat geht davon aus, daß „die Fähigkeiten eine Überqualifikation schaffen, die es dem einzelnen erlauben, seine Wahl und Entwicklungsmöglichkeiten in allen Lebensbereichen wahrzunehmen.“ Dies ist eine sehr weitreichende politische Absichtserklärung zur Rechtsposition des einzelnen Bürgers, dessen „Überqualifikation, Wahl- und Entwicklungsmöglichkeiten in allen Lebensbereichen“ durch einen „institutionalisierten umfassenden Bildungsbereich“ gesichert werden sollen.

Deutlich wird, daß der Bildungsrat aus einem ganz plastischen Bildungsverständnis seine Vorstellungen für die Weiterbildung entwickelt. Gefährdung und Möglichkeiten jedes Menschen gehen dabei gleichermaßen in die berühmte Formulierung von *H. Roth* (1966) ein, wenn er den Menschen „als unverwechselbares Individuum mit ungeheurer Lernbedürftigkeit“ charakterisiert. Damit stellt sich nicht nur die Frage nach den subjektiven oder objektiven Bildungsbedürfnissen, sondern auch die Frage nach der Art der Adressaten. Ausdrücklich heißt es, daß „der Begriff der ständigen Weiterbildung das organisierte Lernen auf spätere Phasen des Lebens einschließt.“ Leitend ist dabei der Gedanke, daß jede Art der Weiterbildung ein *entsprechendes Niveau* voraussetzt. Welches Niveau der Bildungsrat ansetzt, zeigt folgende Überlegung: „Bei Abstimmung der Curricula wird sich die Verteilung der Bildungsanstrengungen als Entlastung der Hochschule und der *Sekundarstufe II* auswirken.“

Hier wird ersichtlich, daß man in Schule und Weiterbildung sich an die Überlegungen eines Baukastenprinzips oder z. B. des sog. Schulenberg-Planes anlehnt, die sich ein zielgerechtes Lernen in aufgeteilten Bildungsstufen zu eigen machen. Da bis zu diesem Zeitpunkt wenig Leute die Sekundarstufe II erreicht haben, muß die Weiterbildung das Nachholen von Bildungsabschlüssen ermöglichen. „Zugleich versucht sie, das Bildungssystem von dem *sozialen Druck* zu entlasten, der sich aus unbefriedigten Bildungsbedürfnissen und -forderungen ergibt.“

Wenn die Weiterbildung als Entlastung der Hochschule und der Sekundarstufe arbeiten sollte, so wird klar, daß hinsichtlich des Inhalts das Verständnis von *Th. Wilhelm*<sup>13)</sup> sich durchgesetzt hatte, der statt eines Bildungskanonens einen Wissenschaftskanon gefordert hatte — das ist angesichts des wenig gegliederten Schulsystems eine außerordentlich schwierige Aufgabe für die Weiterbildung.

Noch schwieriger wird in diesem Zusammenhang das erklärte didaktische Ziel: „Es gehört in der Bildungsintention der Erwachsenenbildung zu einer der obersten Maximen, den Erwachsenen auch in den didaktischen Entscheidungen über das, was bildungsbedeutsam sei, als einen autonomen und mündigen Partner zu Wort kommen und sich ihn als solchen erfahren zu lassen“ (*Strzelewicz*).

Angesichts einer recht willkürlich gegliederten Qualifizierungspraxis der deutschen Wirtschaft stellt jedoch auch die berufliche Weiterbildung an den persönlichen *W i l l e n* des einzelnen große Ansprüche: „Der Begriff der ständigen Weiterbildung schließt ein, daß organisiertes Lernen auf spätere Phasen des Lebens ausgedehnt wird; ... insofern Weiterbildung unter dem Aspekt wirtschaftlich-technischer Erfordernisse steht, hilft sie dem einzelnen, wechselnden Aufgaben gerecht zu werden, die in Beruf und Gesellschaft auf ihn zukommen.“

## V

*Die vierte Schülerstatusgruppe —  
„Die Hildesheim-Studie“ und die „Göttinger Untersuchung“*

1965/66 waren 77 % der Schulpflichtigen Schüler der Grund- und Hauptschulen, 7 % Schüler von Realschulen, 13 % von Gymnasien, 3 % Sonderschüler. In der Bundesrepublik (einschließlich Berlin) gab es nur 321.000 Studenten. Nach Angaben der Europäischen Gemeinschaft lag die Schulbesuchsquote der Siebzehnjährigen im Vollzeitunterricht in der Bundesrepublik bei 18,4 % , in Frankreich bei 38,3 % , in den Niederlanden bei 30,0 % und Belgien bei 44,0 % .

So fatal sich schon das westdeutsche Schulsystem nach diesen Zahlen darstellen mag, zeigt 1970 *W. Strzelewicz*, daß bei der Diskussion um die Mobilisierung von Bildungsreserven ein Kardinalproblem der Schulpolitik übergangen wird. „Die relative Unterbelichtung der Volksschule ist um so auffällender, als alle Schüler zumindest vier Jahre die Volksschule besuchen und zwischen 75 und 80 % in der Bundesrepublik in der bisherigen Entwicklung als Volksschüler die Schule verlassen. *Die erdrückende Mehrheit unserer Bevölkerung besteht aus ehemaligen Volksschülern.*“ Die Schule hat „eine präformierende und auslesende Funktion in Bezug auf die Leistungs- und Lernentwicklung der Individuen und damit auch für ihre Statusfunktion in der Gesellschaft“ und erfüllte „damit bisher *eine zirkuläre Selektionsfunktion.* Sie sibt aus entlang der hierarchischen Strukturlinie der ganzen Gesellschaft und in Fortführung der durch die Familie fixierten Statusverankerung.“<sup>14)</sup>

*Strzelewicz* zeigt, daß Eltern und Lehrer das Handicap der „vierten Statusgruppe“ unterschätzen und daß trotz wirtschaftlich günstiger Arbeitsmarktlage sich diese vierte Gruppe in den Klassen der ungelerten Arbeiter zentrieren, als Lehrlinge in Berufszweigen mit geringen Zukunftsaussichten anzutreffen sind, ihnen die Zugänge zu qualifizierten Berufen wie Elektro- und Metallberufe versperrt bleiben und Großunternehmen sie nicht zu Aufnahmetests zulassen. „Man kann außerdem damit rechnen, daß diese *Schülerstatusgruppe bei Wirtschaftskrisen* zuerst zu leiden hat, insgesamt im Trend der gesamten Berufsentwicklung immer weiter an den *Rand* gedrückt wird und bei *Umschulungsversuchen eine schlechtere Chance* haben dürfte.

Niemand wird diesem Mann, der sich nach der Rückkehr aus dem Exil um die Entwicklung der Erwachsenenbildung so verdient gemacht hat, unterstellen, daß er hier den *Funktionswert eines Arbeitnehmers* für die *deutsche Wirtschaft* vor Augen hat. „... Besonders in einer Zeit, in der Entscheidungen über die weitere Zukunft der Demokratisierung auf der Tagesordnung stehen, ... ist es alarmierend, daß eine so große Gruppe der Bevölkerung nicht einmal das relativ bescheidene Ziel der Volksschule erreicht hat und halbe Analphabeten in der Beherrschung der Schriftsprache bleiben oder beschleunigt wieder zu solchen werden.“

Rechnet man dieser vierten Statusgruppe der Nachkriegszeit die noch wesentlich größere vierte Statusgruppe der Vorkriegszeit (mit einem besonders hohen Anteil der Frauen) hinzu, so wird klar, daß jede Arbeit und emanzipatorische Hilfe, bei diesen schulisch vernachlässigten und wirtschaftlich ins Abseits gedrängten Menschen wenigstens die gesellschaftliche Isolation zu überwinden, fast immer scheitert. In der Bundesrepublik wird die Zahl der Analphabeten (erwachsene Deutsche) derzeit auf über eine Million (!) geschätzt.

*Noch lange nach dem Zweiten Weltkrieg* wurden ganz unverhohlen *biologische Argumente* zur Rechtfertigung der *Schulhierarchie* vorgebracht. „Müller hat die soziale Hierarchie und die Schulhierarchie parallelisiert und sie beide aus der sozial gegliederten Pyramide der angeborenen Anlagen abgeleitet. Für ihn siebte das Schulsystem durchaus sachgerecht, indem es die Begabten wieder nach oben brachte oder die faulen Früchte wieder nach unten schüttelte.“ Im Rahmenplan des Deutschen Ausschusses und in der Behauptung des Philologenverbandes, die Gliederung der Schule entspreche der Gliederung von Bildungsfähigkeiten, findet *Strzelewicz* die, wie er sagt, *quasiständische* und *biologistische* Interpretation sozialhistorischer Phänomene.

*W. Schulenberg* ist da drastischer: „Die Umdeutung sozialer Diskriminierung in angeblich harte bedingte Unterschiede zwischen bestimmten Menschengruppen ist durch die Arbeit der *Vorurteilsforschung* in letzter Zeit gründlich entlarvt worden. Die Entwicklung von der religiösen Judenfeindschaft zur *biologischen Rassentheorie* gehörte ebenso dazu wie die von der primitiven Unterdrückung der Frau über den Patriarchalismus zu den bis heute beliebten Abhandlungen vom „Wesen der Frau“.

*W. Schulenberg* hat den „ersten Klassiker“ der Erwachsenenbildung nach dem Krieg verfaßt. Seine 1957 erschienene Untersuchung „Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung“ wird als *Hildesheim-Studie* aufgeführt. Die Studie suchte die Einstellung von Hörern und Nichthörern in bezug auf Fragen der Bildung und Erwachsenenbildung zu erfassen, fragte nach dem Inhalt der Bildungsvorstellungen, nach vielen bildungsrelevanten Problemen und kulturellen Einrichtungen, nach Gründen für Aktivität oder Passivität in Bildungsfragen. Anstelle einer bloß statistischen Erhebung oder einer umfrageartigen Erkun-

dung geschah die Ermittlung auf dem Wege der *Gruppendiskussionsmethode*. In 63 Gruppen, die aus ganz unterschiedlichen Sozialschichten und Altersgruppen bestanden, ging es um die Ermittlung von Einsichten und Motivationszusammenhängen, die im weitesten Sinn mit Bildung verbunden werden. Bildung wurde weniger als Herzensbildung und reines Wissen, sondern eher als Koppelung von Wissen und bestimmten ethisch beurteilten Verhaltensweisen angesehen. Bildung und Berufsbildung wurden zwar in engerem Zusammenhang gesehen, aber nicht einfach identifiziert. Auffallend war die *Diskrepanz zwischen Bildungsschätzung und Bildungsaktivität*. Die Inaktivität wurde mit Mangel an Zeit, Ermüdung durch Berufsarbeit, unzulängliche Voraussetzung oder Konsumenteneinstellung erklärt. „Diese Diskrepanz erscheint also sehr vordringlich als *Resultat gesellschaftlicher Bedingungen* und wird nicht zum Anlaß für Unruhe oder Reformpläne, sondern als Gegebenheit genommen“.

1966 erschien eine mehrstufige soziologische Untersuchung „Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein“ von W. Strzelewicz, H. D. Raapke und W. Schulenberg, die *Göttinger Untersuchung*. In der ersten Stufe wurde mit Hilfe eines Fragebogens eine repräsentative Untersuchung in der BRD eingeleitet. Die zweite Stufe bildeten 34 gezielte Gruppendiskussionen in Westdeutschland. Die *Gruppendiskussionen* dienten der weiteren Interpretation der in der Umfrage vorliegenden Resultate. Im Gegensatz zur Hildesheim-Studie wurden sechs gezielte Diskussionsreize gesetzt. In der Diskussionsauswertung wurden *gruppendynamische* Faktoren berücksichtigt. „Die Einsichten in die Bedeutung der Gruppenprozesse für die *Erforschung der Bildungsaktivität und der Lernvorgänge* werden in der Erwachsenenbildung immer mehr berücksichtigt, sowohl unter *gruppenpädagogischem* als auch teilweise unter *gruppentherapeutischem Effekt*. „In der dritten Stufe wurden Einzelinterviews durchgeführt, wobei Hauptthemata der Gesamtuntersuchung berücksichtigt werden sollten und dem Interviewer genügend Zeit zur Vertiefung aufkommender Probleme gewährt wurde.“

Die „*Göttinger Untersuchung*“ ermittelt in diesem größeren Umfang zum *ersten Mal* in der Geschichte der Bildungsforschung, was repräsentatives Sample der Gesamtbevölkerung unter Bildung und Bildungsaktivität erwartete. „Am Ergebnis war dabei weniger die Tatsache überraschend, daß sich die Einflüsse der klassischen deutschen Bildungstradition finden ließen und daß diese besonders ... bei den Gruppen mit weiterführender Schulbildung zu entdecken waren“ ... „Bildung wurde zwar geschätzt, aber doch viel pragmatischer beschrieben als in vielen Zeugnissen der deutschen Bildungsgeschichte.“ „Wenn man auch keine volle Identifikation zwischen Bildung und Berufsbildung vorgenommen hat, so war doch beides untrennbar aufeinander bezogen.“ „Die Rücksicht und Reflexion auf die gesellschaftliche Situation, in der Bildung Bedeutung hat, spielt eine überraschend große Rolle. Schon hieraus konnte man den Schluß ziehen, daß *Bildungspro-*

bleme nicht ohne Rücksicht auf gesellschaftliche Bedingungen verstanden, noch weniger gelöst werden können, unter denen sie sich entwickelt haben.“ „Unter den Determinanten sowohl der Bildungsvorstellungen wie auch der in der Erwachsenenbildung erscheinenden Bildungsaktivitäten spielt die Schulbildung eine entscheidende Rolle.“

Die „Göttinger Untersuchung“ zeigt vielmehr in der Affinität zwischen einzelnen Syndromen und verschiedenen demographischen Gruppen ein oft parallel gehendes Gefälle von den oberen zu den unteren Sozialschichten und von den Personengruppen, die weiterführende Schulbildung gehabt haben, zu den ehemaligen Volksschülern. „Im repräsentativen Sample der ‚Göttinger Untersuchung‘ waren Personen mit weiterführender Schulbildung unter den *Facharbeitern und Arbeitern* nur so gering vertreten, daß sich über diesen Teil des Samples keine signifikanten Aussagen machen lassen.“ Die „Göttinger Untersuchung“ machte deutlich, daß Herstellung der Gleichheit von Bildungschancen oder die Vorstellung von Bildung als transzendierendes, die Gesellschaft überschreitendes Element der individuellen Emanzipation sich nicht ohne weiteres verwirklichen ließen, insbesondere da auch kein allgemein akzeptierter Konsensus über die Bildungspolitik zu erreichen war.

Immerhin konnten wenigstens zu Beginn der 70er Jahre eine Reihe von Reformen in Bund und Ländern durchgesetzt werden. Die gute wirtschaftliche Situation machte es möglich.

*Ziele der Bildungsreform. Aus dem Bildungsbericht der Bundesregierung 1970.<sup>15)</sup>*

- Bis 1980 sollte die Elementarerziehung zügig ausgebaut werden.
- Bis 1980 sollte die Einschulung auf das fünfte Lebensjahr vorverlegt werden.
- Dies erfordert im Primarbereich eine Neukonzeption der Eingangsstufe der Grundschule und in ihrem Verlauf die Vorbereitung aller Schüler auf eine wissenschaftsbezogene weiterführende Bildung.
- Hauptschule, Realschule und Gymnasium sollen in Sekundarbereiche schrittweise zu einem Gesamtschulsystem zusammengefaßt werden, eine Orientierungsstufe (Klasse 5 und 6) eingerichtet werden.
- Für alle Jugendlichen wird ein Sekundarabschluß (Abitur) nach zehnjähriger Schulzeit angestrebt. Über eine Reform der Oberstufe der weiterführenden Schulen soll die Schulzeit von 13 auf 12 Jahre verkürzt werden. Ein zweiter Sekundarabschluß (Abitur II) soll eingeführt werden. In der Sekundarstufe II sollen bisher getrennte allgemeine und berufliche Bildungsgänge verbunden angeboten werden.
- Die berufliche Bildungszeit ist wie die schulische Bildung eine öffentliche Aufgabe. Neben die Ausbildung im Betrieb mit Teilzeitunterricht in der Berufsschule (duales System) sollen verstärkt Vollzeitschulen treten.

- Die Lehrerausbildung soll reformiert werden. Künftig sollen in der Gesamtschule „Stufenlehrer“ für die Grundstufe, die Sekundarstufe I und die Sekundarstufe II ausgebildet werden.
- Der Strukturreform entsprechend sind Lehr- und Lernpläne (Curricula) sowie Tests zu entwickeln.
- Im *tertiären Betrieb* sollen Gesamthochschulen geschaffen, Studiengänge und Lehrkörper reformiert, die Autonomie der Hochschulen gestärkt und die Mitwirkung aller in den Hochschulen Tätigen am Entscheidungsprozeß gesichert werden.
- Die derzeitige Erwachsenenbildung und die berufliche Weiterbildung sollen zu einer *vierten Stufe des Bildungswesens* ausgebaut und der Bildungsurlaub soll gesetzlich geregelt werden — dies ist inzwischen ja in einigen Bundesländern auch geschehen, wobei diese Ansätze derzeit zum Teil schon wieder beschnitten werden.
- Die individuelle Ausbildungsförderung soll ausgebaut und verbessert werden.

Zur Durchführung einer gemeinsamen Bildungsplanung und Forschungsförderung wurde ein Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Ländern über die Errichtung einer gemeinsamen Kommission vorbereitet, das am 25. Juni 1970 von den Regierungschefs des Bundes und der Länder unterzeichnet werden sollte. Mit der Schaltung der *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)* wurde der Versuch unternommen, den Empfehlungen des Bildungsrates und des Wissenschaftsrates politisches Gewicht zu verschaffen. Zwar konnte sich diese komplizierte Kommission hinsichtlich der Vorschläge, die zur Reform des gesamten Bildungsbereiches vorlagen, einigen, aber ihre Aussagen zu der Finanzierung des Bildungsgesamtplans bis 1985 mußten aufgrund eines erheblichen Rückgangs der Steuern im Herbst 1970 revidiert werden. Immerhin konnte in den folgenden Jahren — mehr oder weniger — ein *horizontal gegliedertes Bildungswesen durchgesetzt werden*.

## VI

Nicht Geldmangel, sondern CDU/CSU-Proteste verhinderten die dritte Amtsperiode des Deutschen Ausschusses, der begonnen hatte, Fragen einer *inhaltlichen* Schulreform aufzugreifen. Mitte der 70er Jahre konnte von weiterführenden Fragen und Initiativen in der Bildungsplanung keine Rede mehr sein, und derzeit scheint es allen Politikern zu reichen, daß auf Bundesebene (von BLK, KMK und Wissenschaftsrat) nur noch unwichtige Verwaltungsaspekte ausgehandelt werden. Damit sind von dem einstigen Reformwillen nur noch Verwaltungsstrategien wie Abstimmung von Schulabschlüssen und von technisch abzuwickelnden Aufgaben übrig geblieben. Die derzeit im gesamten Bildungswesen und insbesondere in der Erwachsenenbildung stattfindenden gravierenden finanziellen Kürzungen laufen auf eine



empfindliche Schwächung, wenn nicht Lahmlegung bildungsreformersicher Initiativen hinaus.

Da die Weiterbildung heute mit unzureichenden finanziellen und personellen Mitteln arbeiten muß, ist es klar, daß angesichts der hohen Massenarbeitslosigkeit, der Isolierung von Menschen, die im gesellschaftlichen Abseits stehen, bei allem Einsatz der in der Bildungsarbeit Engagierten kaum etwas zu einer Verbesserung der Situation der wirklich Betroffenen erreicht werden kann. Die Restmaßnahmen der „abgebrochenen Reform“ können Menschen in Armut, Arbeitslosen, Sozialhilfeempfängern und materiell schlecht gestellten älteren Mitmenschen kaum wirklich systematisch helfen und drohen zu einem schlechten Notprogramm zu verkommen. Die soziale Isoliertheit von mittlerweile 10 Millionen benachteiligten Bürgern, die gesellschaftlich zunehmend ins Aus geraten, wäre ein wichtiges Feld für eine *neue Weiterbildung*, die innovativ werden müßte. Da von 1974 bis 1985 insgesamt 13 Millionen Menschen arbeitslos waren, handelt es sich nun wirklich nicht mehr um ein „Randgruppenproblem“.

Es wäre wieder ein neuer Wendepunkt in der Erwachsenenbildung, ja im gesamten Bildungsgeschehen notwendig. Neben die Ziele der Qualifizierung im Sinne der Förderung von Kompetenzen und Performanzen — besonders im kognitiven Bereich oder dem beruflichen Sektor —, neben die Ziele der Persönlichkeitsbildung im Sinne humanistischer Pädagogik (*Garnitschnig 1983; Petzold, Reinhold 1983; Fatzer 1984, 1986*) stellen sich die Ziele der kreativen *Lebensbewältigung* und der *Lebenshilfe*. Letztgenanntes ist ja schon ein klassisches Ziel der Andragogik (*Petzold, Sieper 1970/72*). Die Erwachsenenbildung hat eine ihrer Wurzeln darin, benachteiligten Schichten Lebenshilfe zu geben, insbesondere Angehörigen der „Arbeiterklasse“. Sind wir also wieder soweit? — Die Probleme stellen sich heute anders als in den zwanziger oder dreißiger Jahren. Arbeitslosigkeit und Verarmung sind nicht mehr reine Arbeiterprobleme. Lebenshilfe wird für weitaus mehr Entfremdungsphänomene erforderlich als für die Entfremdungen in der Arbeitswelt (*Petzold, Heint 1983; vgl. besonders Petzold 1986a, b*). Mundane Bedrohung durch Überrüstung und Belastung der Ökologie, Zerfall kommunikativer Strukturen, Werte- und Sinnverlust, Entsinnlichung, Entleiblichung sind Probleme, die uns bedrängen und die mikro-, meso- und makropolitische Aktionen notwendig machen — und Bildungsmaßnahmen sind derartige Aktionen. Bildungsarbeit als Lebensbewältigung setzt beim Individuum an, aber wirkt nicht individualistisch verkürzend, sondern wird gemeinsame Arbeit, Kooperation zur Veränderung gesellschaftlicher Klimata. Lebenshilfe geht über die Nothilfe hinaus. Sie unterstellt Coping-Fähigkeit. Sie macht nicht die Betroffenen zu Patienten, fördert keine Klientelisierungsprozesse. Wenn durch Bildungsarbeit „therapiert“ wird, dann die Gesellschaft und zwar — wie in klassisch analytischer Arbeit dadurch, daß Verdrängtes *bewußt* gemacht wird. „Bildungsarbeit ist Gesellschaftstherapie, Psychotherapie

ist Gesellschaftsarbeit. Bildung fördert die kollektive Awareness und Consciousness für destruktive gesellschaftliche Prozesse, aber auch für Chancen und Möglichkeiten. Therapie fördert die individuelle Awareness und Consciousness für persönliche Pathologie *und* die dahinterstehenden gesellschaftlichen Einflußgrößen sowie für die persönlichen Potentiale. Bildungs- und therapeutische Arbeit vollzieht sich in Korrespondenzprozessen, Begegnung und Auseinandersetzung, in Gruppenereignissen, durch die Situationen verändert werden sollen. Das ist integrative Kulturarbeit!“ (Petzold 1975).

Die Projekte von *Strzelewicz* und Mitarbeitern zeigen die Verwendung gruppentherapeutischer und gruppendynamischer Ansätze in der Bildungsforschung. Der Gruppendiskussionsansatz bietet über die Möglichkeit der Datenerhebung hinaus Möglichkeiten der Gestaltung. Die Verbindung von therapeutischen und pädagogischen Maßnahmen bietet Chancen, zu komplexen Interventionen zu finden, durch die für den Einzelnen und für Gruppen kollektive Lebensbewältigung, Integrations- und Kreativeleistungen erbracht werden können (ibid.).

Die Mobilisierung von Selbsthilfekräften, das Ausschöpfen bestehender institutioneller Möglichkeiten, das Ausnutzen von Nischen und die gezielte politische Arbeit im Bildungssystem und alternativ zu ihm sind die Aufgaben, vor denen wir heute stehen und denen wir uns stellen müssen, wenn die progressiven Impulse der ausgehenden sechziger und beginnenden siebziger Jahre nicht vollends versanden und in Restriktionen ersticken sollen. Mit Verweigerung oder Rückzug ist wenig gewonnen. Dies sind meistens Strategien von Leuten, die es sich leisten können, sich zurückzuziehen. Die wirklich Betroffenen haben hierfür keine Ressourcen.

Besonders in Therapeutenkreisen werden diese Zusammenhänge oft zu wenig gesehen und reflektiert. Aber auch hier beginnt die Arbeitslosigkeit einzubrechen und Auswirkungen zu haben, und zwar nicht mehr nur auf der Seite der Patienten und Klienten, unter denen sich immer häufiger Betroffene finden, sondern in den Reihen der Ärzte, Psychologen und Sozialarbeiter selbst. „Bildung heilt. Fehlende Bildung macht krank oder fördert zumindest Krankheitsgeschehen“ (Petzold 1975). Aus diesem Grunde sollten sich Therapeuten mit den Pädagogen/Bildungsarbeiterinnen gemeinsam für ein umfassendes und lebendiges Bildungsgeschehen in unserem Lande einsetzen: in der unmittelbaren Patientinnen und Klientenarbeit, in berufsbildenden Aktivitäten, in der Weiterbildung, in bildungspolitischen Initiativen: in einer „kritischen und integrativen Kulturarbeit“ (ibid.).

1) Aus *P. Jaeger*, Recht der Weiterbildung — Recht auf Weiterbildung, in: Die Volkshochschule Köln von 1946 — 1980, Köln 1985, S. 7-10.

2) Aus *K.-G. Hasemann*, Zur Bildungsplanung in der Bundesrepublik Deutschland, in: *K. v. Dohnanyi*, Die Schulen der Nation, Düsseldorf 1971, S. 415-417.

3) Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission 4: Begabung und Lernen, Stuttgart 1968.

- 4) Deutscher Bildungsrat: a.a.O, S. 5-6.
- 5) H. H. Groothoff u. a., Erziehung im Gespräch. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1986, S. 7-8.
- 6) H. v. Hentig, Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft, Stuttgart 1969.
- 7) W. Strzelewicz, Industrialisierung und Demokratisierung der modernen Gesellschaft, Hannover 1964.
- 8) Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13. Februar 1970, Bonn 1970.
- 9) Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. 4. Folge der Empfehlungen und Gutachten, Bonn 1960.
- 10) Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission: a.a.O.
- 11) Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission: a.a.O.
- 12) Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: a.a.O.
- 13) Th. Wilhelm, Theorie der Schule — Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften, Stuttgart 1967.
- 14) W. Strzelewicz, Demokratisierung und Erwachsenenbildung, Braunschweig 1973.
- 15) Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik. Der Bundesminister für Bildung und Wirtschaft, Bonn 1970.

#### Literatur

- Brown, G. I., Petzold, H., Gefühl und Aktion, Gestaltmethoden im integrativen Unterricht, Verlag für Humanistische Psychologie, W. Flach, Frankfurt 1978.
- Bubolz, E., Die Bildung im Alter, Lambertus, Freiburg 1983.
- Dohnanyi, K., v., Die Schulen der Nation, Düsseldorf 1981.
- Fatzker, G., Humanistische Pädagogik, Integrative Therapie 2/3 (1983) 262-283.
- Fatzer, G., Humanistische Pädagogik, Junfermann, Paderborn 1986.
- Groothoff, H. H. et al., Erziehung im Gespräch. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1968.
- Hentig, H. v., Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft, Stuttgart 1969.
- Huck, K., Petzold, H., Thanatagogik-Death Education, in: Spiegel-Rösing, I., Petzold, H., Die Begleitung Sterbender, Junfermann, Paderborn 1984.
- Jaeger, P., Recht der Weiterbildung – Recht auf Weiterbildung, in: Die Volkshochschule, Köln, von 1946-1980, Köln 1985.
- Martin, K., Kreativitätstraining in der Erwachsenenbildung, in: Petzold, H., Kreativität & Konflikte (1973) 223-243.
- Petzold, H. G., Géragogie – nouvelle approche de l'éducation pour la vieillesse et dans la vieillesse. *Publications de L'Institut St. Denis I* (1965) 4-16; dtsh in: Petzold 1985.
- Petzold, H. G., Komplexes Kreativitätstraining mit Vorschulkindern, *Schule und Psychologie* 3 (1972) 146-157.
- Petzold, H., Schulwitz, I., Tetradisches Psychodrama in der Arbeit mit Schulkindern, in Petzold, H., Angewandtes Psychodrama, Junfermann, Paderborn 1972, 265-311.
- Petzold, H. G., Sieper, J., Zur Verwendung des Psychodramas in der Erwachsenenbildung, *Zeitschrift f. prakt. Psychol.* 8, 1970, 392-447; repr. In: Petzold, H. G. (1973c): Kreativität & Konflikte. Psychologische Gruppenarbeit mit Erwachsenen, Paderborn: Junfermann, 56-85.
- Petzold, H., Sieper, J., Curriculum zur Ausbildung von Gestalttherapeuten, Fritz Perls Institut, Basel, Düsseldorf 1972.
- Petzold, H., Kreativität und Konflikte. Psychologische Gruppenarbeit mit Erwachsenen, Junfermann, Paderborn 1973.
- Petzold, H., Integrative Therapie ist kreative Therapie, Fritz Perls Institut, Düsseldorf 1975 (mimeogr.).
- Petzold, H. G., Bubolz, E., Bildungsarbeit mit alten Menschen, Klett, Stuttgart 1976. 357

- Petzold, H., Sieper, J., Zur Ausbildung von Gestalttherapeuten, *Integrative Therapie* 2/3 (1976) 120-144.
- Petzold, H., Brown, G., Gestaltpädagogik, Pfeiffer, München 1977.
- Petzold, H. G., Sieper, J., Quellen und Konzepte der Integrativen Pädagogik, in: Petzold, Brown, Gestaltpädagogik (1977) 14-36.
- Petzold, H., Das Korespondezmodell in der Integrativen Agogik, *Integrative Therapie* I(1978) 21-58.
- Petzold, H., Heint, H., Psychotherapie und Arbeitswelt, Junfermann, Paderborn 1983.
- Petzold, H. G., Zur Ausbildung von dynamisch orientierten Leib- und Bewegungstherapeuten, *Gruppendynamik* 1 (1983) 63-83.
- Petzold, H., Reinhold, K., Garnitschnig, K. (Hrsg.) Humanistische Psychologie, Integrative Therapie und Erwachsenenbildung, in: Menschenerweckende Erwachsenenbildung. Festschrift für Ignaz Zangerle, Herold, Wien (1983) 49-67.
- Petzold, H., Epe, C., Das Spiel und seine Bedeutung für die stationäre Langzeittherapie Mit Drogenabhängigen Jugendlichen in der Integrativen Gestalttherapie, in: Kreuzer, K. J. (Hrsg.), Handbuch der Spielpädagogik, Bd. 4, Schwann, Düsseldorf 1984, 399-411.
- Petzold, H., Heint, H., Curriculum zur Weiterbildung in Gestaltpsychotherapie, Fritz Perls Institut, Düsseldorf 1984, 4. Aufl.
- Petzold, H., Mit alten Menschen arbeiten. Bildungsarbeit, Psychotherapie, Soziotherapie, Pfeiffer, München 1985.
- Petzold, H., Psychotherapie und Friedensarbeit, Junfermann, Paderborn 1986a.
- Petzold, H., Neue Körpertherapien für den bedrohten Körper, in: Petzold, H., Scharfe, H., Kreative Aggression, Junfermann, Paderborn 1986b.
- Sawaya-Heint, T., Das Baby Massage Buch, Junfermann, Paderborn 1983.
- Sieper, J., Komplexes Kreativitätstraining in der Erwachsenenbildung, *Volkshochschule im Westen* I (1971).
- Stolz, M., Erfahrungen mit Gestaltmethoden in der Erwachsenenbildung, in: Petzold, H. G., Brown, G. I., Gestaltpädagogik (1977) 201-213.
- Strzelwicz, W., Industrialisierung und Demokratisierung der modernen Gesellschaft, Hannover 1964.
- Strzelwicz, W., Demokratisierung der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1973.
- Wilhelm, T., Theorie der Schule – Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften, Stuttgart 1967.

**Anschrift der Autorin:**

Dr. Johanna Sieper  
 EAG - Wefelsen 5  
 D-42499 Hückeswagen

## **Zusammenfassung: Integrative Agogik: Bildung als Therapie und Kulturarbeit. Bildungspolitische Hintergrunddimensionen für integrativ-agogische Arbeit an FPI und EAG**

Dieser Text, 1985 vor dreißig Jahren geschrieben, wird hier erneut vorgelegt, denn er gibt in voller Aktualität für das Jahr 2015 eine unveränderte Grundkonzeption des Integrativen Ansatzes wieder: die therapeutische Bedeutung von Bildung für Gesundheit und Persönlichkeitsentwicklung und die persönlichkeitsbildende Kraft von Therapie. Auf der Basis einer Analyse der bildungspolitischen Entwicklung in Deutschland anhand zentraler Dokumente wird deutlich gemacht: **Integrative Agogik** (d.h. Bildungsarbeit in der Lebensspanne, lifelong learning) und **Integrative Therapie** als **lifespan developmental therapy** sehen sich als "**kritische Kulturarbeit**". Sie sind einem emanzipatorischen, persönlichkeitsbildenden und auf politische Bewusstheit abzielenden Weiterbildungskonzept verpflichtet, wie es programmatisch z.B. vom „Deutschen Bildungsrat" formuliert wurde.

**Schlüsselwörter:** Integrative Agogik, Integrative Therapie, Bildungsarbeit, Bildungspolitik, kritische Kulturarbeit

## **Summary: Integrative Agogics: Education as Therapy and Cultural Development. Cultural Policy as Background Dimensions of Integrative Educational Work in FPI and EAG**

This Text, written 1985, thirty years ago, is here presented anew, because it offers unchanged basic concepts that have full relevance to the present 2015: the therapeutic importance of education for health and personality development, and the personality forming power of therapy. On the ground of a thorough analysis of developments in in cultural policy in Germany accessible in important documents it is shown: **Integrative Agogics** (i.e. educational work in the lifespan, lifelong learning) and **Integrative Therapy** as **lifespan developmental therapy** must be seen as "**critical cultural activities**". They are bound to an emancipatory, personality fostering concept of ongoing education aiming at political consciousness, as it has been programmatically formulated by the "Deutsche Bildungsrat".

**Keywords:** Integrative Agogics, Integrative Therapy, Educational Work, Educational Policy, Critical Cultural Activities