

Bildung und Organisation

RÜDIGER ALTMANN

Ohne Zweifel verdient die Erwachsenenbildung die Aufmerksamkeit, die ihr heute allenthalben entgegengebracht wird; aber sie selbst braucht vor allem mehr Horizont — vielleicht auch mehr Distanz zu ihrer Vergangenheit. Schon das Wort „Erwachsenenbildung“ bietet Anlaß zu mancherlei Mißverständnissen, die der Sache Abbruch tun oder jedenfalls dazu beitragen, sie nicht so ernst zu nehmen, wie sie es verdient. Horizontverengend wirkt auch ein utopisch-idealistischer Pädagogismus, der noch immer vom Mythos des Sozialen zehrt und dessen schwülstige Sprache oft verhindert, daß sie als hoffähig angesehen wird. Hinzu kommt die allmählich steril gewordene Diskussion um einen nicht mehr realisierbaren Bildungsbegriff.

Trotzdem hat die Erwachsenenbildung einen Umfang gewonnen, der weit über das hinausgeht, was in früheren Jahren üblich war. Ihre Etats haben Höhen erreicht, die, wären sie bekannt, das Herz manches Universitätsmannes schneller schlagen ließen. Unsere gesamte Gesellschaft ist von einem Netzwerk solcher Bildungsinstitutionen überzogen, die jedes Problem und jede Erscheinung des öffentlichen Interesses zum Gegenstand von Gesprächen, Begegnungen und Kursen machen. Keine der Gruppen, die heute an der Demokratie engagiert sind, kann auf eine Mitwirkung daran verzichten, und alle sozialen Schichten nehmen daran teil.

DIE SOZIALE BILDUNGSBEWEGUNG

In der Entwicklung der deutschen Erwachsenenbildung lassen sich drei Etappen feststellen, und es ist bezeichnend, daß sie weniger einen in sich geschlossenen Prozeß zur Entfaltung darstellen, sondern wesentlich von außen, von der allgemeinen politischen und sozialen Entwicklung bestimmt sind. Die erste Stufe, die mit dem Weltkrieg 1914—1918 ihren Abschluß findet, beginnt in einer Zeit, in der die philosophische Kritik den von der Aufklärung geschaffenen und vom deutschen Idealismus geformten Bildungsbegriff aufgerieben hatte. Grob gesagt, reduzierte sich diese idealistische Bildung im folgenden auf die Geisteswissenschaft, um sich dann auf das Podium einer neuen Fachdisziplin, der Pädagogik, zu schwingen. Die pragmatischen Bestrebungen der neuen Volks- oder Erwachsenenbildung haben an dem Begräbnis des alten Bildungsbegriffs nicht teilgenommen. Ihr Engagement gehört von vornherein „dem Sozialen“, nicht nur als dem geschichtlichen Ergebnis der Industrialisierung und neuen Klassenbildung, sondern dem „Sozialen als Problem“, dem Kernproblem der Zeit, so wie es heute religiös, ethisch, politisch und soziologisch geradezu klassisch geworden ist. Die Forderung nach sozialer Bildung war also das Ergebnis der tat-

sächlichen Umbildung der Gesellschaft und die Antwort auf ihre geistige Not, ganz gleich, ob man auf die Bewußtseinsbildung der Arbeiterschaft oder die Reform des allgemeinen Bewußtseins zielte.

Nachdem die von Liberalen begründeten Arbeiterbildungsvereine von der Sozialdemokratie aufgesogen worden waren, kann man gegen Ende des Jahrhunderts von zwei großen Bildungsbewegungen sprechen: der sozialistischen und der katholischen. Natürlich wäre es ungerecht, die gleichlaufenden Bemühungen im Lager des Protestantismus und von den Universitäten her zu verschweigen; aber Volksbewegungen wurden sie nicht. Das weitverbreitete bürgerlich-liberale Bildungsvereinswesen dagegen beschränkte sich doch mehr auf die Nutzbarmachung und Verbreitung des vorhandenen „Bildungsgutes“. An die soziale Problematik der Bildung hat es erst später Anschluß gefunden, als nämlich seine eigenen Bildungsideale fragwürdig und unverbindlich wurden.

Freilich wäre es falsch, von einer inneren Einheit der sozialen Bildungsbewegung vor dem Weltkrieg zu sprechen: Ebenso wie Sozialismus und Katholizismus einander entgegengesetzte Positionen einnahmen, war auch ihre Bildungsarbeit durchaus kontrovers. Und doch war es mehr als bloße Zufälligkeit, die beide heute in unseren Augen verbindet: beide stützten sich auf ein reich gegliedertes Vereinswesen und erwarben den Charakter eines zweiten Bildungsweges: eine große Anzahl von Politikern, Journalisten und Verbandsfunktionären hat in ihrem Rahmen Bildung und die Möglichkeit sozialen Aufstiegs gefunden; beide wollten den unteren Schichten des Volkes den Zug zur Selbstbestimmung und Kultur öffnen, waren also demokratisch. Während die sozialistische Bildungsbewegung, wenn auch gegen ihren Willen und unter den Übermalungen des Vulgärmarxismus, des naturwissenschaftlichen Positivismus und der revolutionären Theorie, die Arbeiterschaft für die neuen Formen der industriellen Gesellschaft erzog und sie damit dem Radikalismus langsam entfremdete, hat der soziale Katholizismus, gestützt auf die Autorität Leos XIII., die apologetische Vereinsamung der Kirche durchbrochen, und, woran noch Lamennais gescheitert war, ein neues und fruchtbares Verhältnis zwischen ihr und der neuen Gesellschaft und ihren demokratischen Lebensformen vorbereitet.

BILDUNG UND AKTION

Die Gründung der Weimarer Republik bezeichnet auch für die Erwachsenenbildung ein neues Stadium. Mit der Revolution hatte die soziale Bewegung das Niveau der industriellen Gesellschaft erreicht, damit zugleich aber auch die bürgerliche Bildungswelt; umgekehrt zeigte sich, daß weiten Kreisen des national-liberalen Bürgertums die politische Bildung abhanden gekommen war, deren die Demokratie zu ihrer Selbsterhaltung bedurfte. Deshalb eröffnete Walter Rathenau in Berlin eine Abendhochschule für Politik, versuchte Max Scheler Erwachsenenbildung und Universität zu in-

tegrieren, sprach Karl Jaspers über den engen Zusammenhang von „politischem und pädagogischem Tun“. Das neue Element der Erwachsenenbildung, das sich in diesen Jahren zur vollen Blüte entfaltete, war die Volkshochschule. In ihr flossen sozialistische und sozialetische Motive mit denen der Jugendbewegung zusammen. Stellenweise gelang ihr auch der Kontakt mit der Universität, obwohl es zu keiner gültigen Institutionalisierung kam. Aber bei all ihrer für die zwanziger Jahre typischen ideologischen Aktivierung zerbrach der „lebensreformerische“ Elan dieser „freien“ Volksbildung in den Wirren der Zeit, und die Wirtschaftskrise hat sie dann nur noch vegetieren lassen.

Doch kam auch die ursprüngliche soziale Bildungsbewegung nicht mehr so recht vorwärts, wenn sie auch an Breite und Dichte zunahm. Auf sozialistischer Seite verdickte sie sich in einem mehr und mehr sterilen Funktionärswesen, während die radikalen Sekten (obwohl in außerordentlichem Maß intellektualisiert) und die Kommunisten nicht nach Bildung, sondern nach Aktion hungerten und möglichst bald „zum letzten Gefecht“ antreten wollten. Breite Schichten des Bürgertums, der bündischen Jugend und der Studentenschaft wandten sich einer irrationalen Lebensphilosophie zu. Der soziale Katholizismus andererseits hat für seine Bildungsaufgabe von der Katholischen Aktion nicht jene Impulse erhalten, die man sich davon hätte versprechen können. Allzusehr war er auch von seiner Rolle als Moderator der Republik in Anspruch genommen.

Immer mehr trat aber neben die „Bildung“, deren pädagogische Komponente an Bedeutung gewann, die „Schulung“, d. h. zweckrationale Ausbildung von Funktionären. Beides existierte zwar bereits in der sozialistischen Arbeiterschaft vor 1914, war aber dort nicht als Unterschied oder Gegensatz empfunden worden. Nun aber forderten die organisatorischen Bedürfnisse der Großverbände mit ihren wachsenden Selbstverwaltungsaufgaben statt Bildung, wenn auch nur im ideologischen Sinn, spezifische Verhaltensweisen und Fachkenntnisse. In der Akademie der Arbeit versuchten die Gewerkschaften zum ersten Mal, dafür das Niveau der Hochschule zu erreichen. Dieser Unterschied von Schulung und Bildung vor dem Hintergrund einer von Ideologien zerrissenen Gesellschaft kennzeichnet aber zugleich einen immer stärkeren Gegensatz von sozialer Bildung und sozialer Aktion. Der Pluralismus der industriellen Gesellschaft, der sich radikal in den Ideologien ausdrückte, war eines das ganze Volk verpflichtenden Bildungsbewußtseins nicht mehr fähig. In dieser Situation hatte auch der staatsbürgerlich-politische Bildungskonformismus, den die Republik unterstützte, nur geringe Chancen. Nimmt man die große Macht hinzu, mit der Massensport, Rundfunk und Film den einzelnen in seiner Freizeit beanspruchten, so wird deutlich, daß eine allmähliche Umwandlung der Erwachsenenbildung unvermeidlich war. Freilich hat die nationalsozialistische Herrschaft diesen Prozeß unterdrückt und alle Erwachsenenbildung auf eine parteiideologische Schulung reduziert. Nach 1945 lassen sich jedoch sehr bald neue Ak-

zente feststellen, die den Institutionen der Erwachsenenbildung eine wesentlich größere Bedeutung und Wirkkraft als in den Jahrzehnten vorher verliehen.

Zunächst waren die Besatzungsmächte selbst im Rahmen ihrer Politik der „demokratischen Umerziehung der Deutschen“ an einer breit angelegten Erwachsenenbildung interessiert. Vor allem in der britischen Zone entstanden bald Heimvolkshochschulen; im Hamburger Gutachten für die Hochschulreform wurde eine systematische Annäherung der Erwachsenenbildung an die Universität vorgeschlagen. So fanden die Exponenten der Erwachsenenbildung, die sich häufig in scharfen Gegensatz zum Nationalsozialismus gestellt hatten (ein gewisser Teil von ihnen hatte sich allerdings im Reichsarbeitsdienst betätigt), einen günstigen Boden für ihre Bestrebungen nach Wiederherstellung der „freien Volksbildung“ vor, während die Institutionen des normalen Bildungsweges (Oberschule und Universität) den Engpaß der Entnazifizierung zu absolvieren hatten.

DIE BILDUNGSARBEIT DER INDUSTRIELLEN GESELLSCHAFT

Die Förderungsmaßnahmen der Besatzungsmächte waren eine beträchtliche Starthilfe für die Volkshochschule. Aber schon bald trat die sich von neuem organisierende Gesellschaft mit ihren eigenen Bestrebungen auf den Plan, von allen Gruppen am eindrucklichsten der Protestantismus, der in den Evangelischen Akademien bewußt die Grenzen der alten Volksbildung überschritt. Das Kennwort „Bildungsarbeit“ zeigt heute ganz allgemein die erweiterte Rolle der Erwachsenenbildung an: über einem naiven Bindestrich sind Arbeit und Bildung aus ihrer Gegensätzlichkeit im vorigen Jahrhundert zusammengewachsen, und Bildung ist — freilich in einem neuen Sinn — zu einem integrierenden Bestandteil des Arbeitsprozesses der industriellen Gesellschaft geworden.

Jede große Organisation muß sich ihr im eigenen Interesse widmen — ihre Funktionsfähigkeit hängt zum guten Teil davon ab. Natürlich sind dabei die eigentlichen Bildungsbestrebungen mehr oder weniger eng mit der Instruktion und Fortbildung der Funktionäre und des Managements verflochten; doch auf welchen Zweck sie auch immer bezogen sein mögen, auf die Betonung sozialetischer und moralischer Motive scheint heute niemand verzichten zu können, mag das oft auch sehr undifferenziert und interessenbezogen geschehen. Ebensowenig sind allerdings die Veranstaltungen und Institutionen der großen Verbände in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft an einem verselbständigten, inhaltlich fixierten Bildungsbegriff orientiert: Unter Bildung wird praktisch die Fähigkeit verstanden, sich auf Grund seines Wissens und der sich daraus ergebenden Situationsbeurteilung sozial angemessen zu verhalten, vor allem aber die Möglichkeit, den mechanischen Zwang und die Eigengesetzlichkeit des ökonomischen und Arbeitsablaufs mit ethischen Antrieben zu besetzen. Solche Bildung, das heißt moralisch-

ethisch fundierte und durch bewußtes Wissen stabilisierte Verhaltensfähigkeit ist heute in einem viel intensiveren und zugleich weiteren Sinn als dem der alten Volksbildung für alle Bereiche und Institutionen notwendig geworden: für die Aktionsfähigkeit und Stabilität der politischen Parteien, für den Einfluß der Gewerkschaften auf ihre Mitglieder und die Betriebe und umgekehrt für die Arbeitsbereitschaft und -qualität in den industriellen Unternehmen; selbst der Staat kann sich nicht mehr auf das Funktionieren der öffentlichen Meinung und „der“ Gesellschaft verlassen, sondern muß alle diese vielfältigen „demokratischen“ Institutionen der Erwachsenenbildung im Interesse seiner eigenen Stabilität fördern und damit in der von ihm gewünschten Richtung beeinflussen.

Nun ist zwar solche Bildungsarbeit nicht bloße Fortsetzung der Organisation mit anderen Mitteln; wenn wir jedoch heute einem fast systematischen Einbau der Erwachsenenbildung in alle maßgebenden Organisationskörper gegenüberstehen, so entspricht das — ganz abgesehen von allen Zielsetzungen — einer neuen Entwicklungsstufe der organisierten Gesellschaft; der Stufe der Integration. Das Wort selbst schillert in allen möglichen ideal-ideologischen Farben. Wir wollen hier lediglich auf seine Bedeutung für eine moderne Theorie der Organisation hinweisen.

Sie entspricht den Bedürfnissen der „Großgesellschaft“ mit ihrer Interdependenz aller Gruppen und Lebensbereiche untereinander, der Abhängigkeit aller von allen. Sie umschließt demgemäß alle Schichten, die die organisierte Sphäre unseres Daseins ausmachen: den in seinen Wurzeln vordemokratischen Bereich der staatlichen Herrschaft, die auf dem alten, heute bereits weit in Wirtschaft und Gesellschaft hineinreichenden Verhältnis von Schutz und Gehorsam beruht; des ökonomisch-technischen Prinzips der kapitalistischen Akkumulation und einer immer feineren Arbeitsteilung; und schließlich das Motiv aller sozialen Organisation: die Solidarität der Interessen. Alle diese Schichten sind bereits unvorstellbar ineinander verwachsen und haben einen kaum noch überschaubaren Organisationspluralismus erzeugt. Schon unsere Rechtsordnung gleicht einem so vielfältig funktionalisierten Schaltapparat, daß nur Fachleute ihn bedienen können. Zugleich erfordert die Dynamik der industriellen Gesellschaft eine ständige Anpassung an wechselnde Situationen. Selbst das Bewußtsein des „Gebildeten“ ist der Komplizität dieser Lage kaum mehr gewachsen.

Integration als eine vereinheitlichende und zentralisierende weitere Funktionalisierung all dieser Beziehungen und Zusammenhänge ist bereits in vollem Gang; aber je schwerer der einzelne noch eine Ecke und einen Winkel finden kann, in denen er vor Organisation sicher ist — um so mehr brauchen aber diese „Ordnung“ und alle ihre Träger die Zustimmung, die freiwillige Aktivität, das Engagement und die bewußte Anpassung der Beteiligten, wenn sie nicht den Boden unter den Füßen verlieren wollen. Ohne eine ständige Bildungsarbeit wird das nicht zu erreichen sein. So können sich die großen Verbände nicht mehr auf ein spontan-solidares Verhalten ihrer Mit-

glieder verlassen. Sie sehen sich in wachsendem Maß — zum Teil schon wegen ihrer Zentralisierung und Bürokratisierung und wegen ihrer Mammuthaftigkeit — auf eine innerverbandliche Integration angewiesen. Angesichts der Tatsache, daß man sich in diesem Zusammenhang kaum noch auf einen spezifischen (z. B. „proletarischen“) Gruppenhabitus stützen kann, muß ein differenziertes, auf die persönliche Lage des einzelnen abgestelltes, aber auch mit der Umwelt und Öffentlichkeit kommunikationsfähiges Organisationsbewußtsein ausgebildet werden: im Staat und in der Gemeinde, im Betrieb, in politischen Parteien, ja in konfessionellen Vereinen.

PLURALISMUS UND INTEGRATION

Von hier aus wird die Struktur der modernen Bildungsarbeit in der Spannung zwischen Pluralismus und Integration als den beiden wesentlichen Bewegungsformen der organisierten Gesellschaft deutlich.

Sowohl Pluralismus wie Integration sind heute zwar keineswegs eindeutige Begriffe, aber doch Schlüsselworte, mit denen sich Fachleute und Politiker über die Situation der Gesellschaft zu verständigen pflegen, und das nicht zu Unrecht. Dabei sind wir, und in Deutschland vornehmlich unter dem direkten und indirekten Einfluß des Marxismus, daran gewöhnt, diese Spannung an ihrer politisch-ideologischen Ausprägung zu messen. Neuerdings hat sich, im Gegensatz zur autoritären Staatslehre und vielleicht in abwehrender Erinnerung an das uniformierende Einheitsmonopol der nationalsozialistischen Herrschaft, eine besondere Betonung des Pluralismus entwickelt. Danach läßt sich die Industriegesellschaft primär durch die Neigung kennzeichnen, sich nach verschiedenen Gruppeninteressen in organisationsmäßig typisierte, konzentrische Polaritäten zu gliedern.

So wichtig dieser Aspekt ist, so wenig darf er uns dazu verführen, die gerade dieser pluralistischen Gesellschaft innewohnende Tendenz zur Integration zu übersehen. Ein Symptom dafür zeigt sich in der Bedeutung, die der Kompromiß für die Verfassung, für die Gestaltung der Sozialordnung und für viele andere Gebiete des öffentlichen Lebens erlangt hat. So hat schon Max Weber betont, daß die sozialökonomischen Interessenverbände auf Kampf und Kompromiß hin organisiert seien. Der Grund dafür liegt nicht allein in der ständig gewachsenen Interdependenz der heutigen Wirtschaftsgesellschaft; sie ist auch in der Tatsache begründet, daß der Organisationskraft dieser pluralistischen Interessen sowohl hinsichtlich ihrer inneren Funktionsfähigkeit wie ihrer Aktionsmöglichkeit nach außen Grenzen gesetzt sind, die sie schwerlich überschreiten können.

Der Integrationsprozeß, den wir hier betonen, ist vorerst nur funktionseller Natur, und wir müssen uns vor Überschätzungen und Idealisierungen des Wortes Integration hüten; aber die Realität des Vorgangs selbst ist nicht zu leugnen: Gerade der demokratische Pluralismus der Industriegesellschaft hat das kämpferische Denken, wie es sich am schärfsten im Marxismus zeigte,

gelähmt. Umgekehrt hat sich die Stabilitätsbasis dieser Gesellschaft verbreitet und verfestigt. So ist im öffentlichen Bewußtsein aus der „Krise unserer Zeit“ allmählich eine „Lage“ geworden. Sie wird bei aller Aufmerksamkeit, die wir heute der gesellschaftlichen Ordnung als einem Prozeß zu widmen gewöhnt sind, nicht mehr als kurzlebiger Status quo empfunden, der zur Verfügung der Gruppeninteressen steht. Von hier aus erklärt sich auch der verhältnismäßig starke Konformitätsdruck, der — ohne äußeren Zwang und in demokratischen Formen verlaufend — das rebellierende, nach Aktion dürstende Lebensgefühl der zwanziger Jahre abgelöst hat.

Er bedeutet für die Bildungsarbeit zugleich eine massive Vereinfachung des gesellschaftlichen Bewußtseins, systematischen Abbau sozialer Vorurteile und sozial differenzierter Verhaltensweisen, Abbau aber auch der Eigenständigkeit des „alten“ Bildungsbegriffs, einerlei, ob er sich von der Beherrschung philosophischer Denkmethoden oder bestimmter Wissensgebiete — Kunst, Literatur, antike Kultur — oder dem Gegensatz von allgemeiner und Fachbildung herleitet. Dieser Bildungsbegriff spielt zwar noch seine Rolle in kulturkritischen Diskussionen und, ironisch gesprochen, als „Seelenachse“ eines immer zweckbezogeneren Universitätsstudiums; aber selbst hier scheint sich in der allseits geforderten und mancherorts auch gepflegten Einrichtung des *dies academicus* oder *universitatis* das Prinzip der Bildungsarbeit durchgesetzt zu haben: Urteilsfähigkeit und Wissen des Akademikers sollen ihn zu einem sozial angemessenen Verhalten befähigen.

Es wäre voreilig, sich in der Kritik dieser Strebungen auf ihre zweifellos vorhandenen konformistischen Züge zu beschränken oder die enge Verbindung von Bildung und Organisation als Nivellierung oder Vermassung abzuwerten. Eine Gefahr in dieser Richtung ist zwar nicht zu leugnen; doch kann man zunächst feststellen, daß die neue Struktur der Erwachsenenbildung auch den wohlverstandenen Interessen des einzelnen entgegenkommt. Gerade die jüngere Generation erwartet heute weniger die Vermittlung von Bildungswissen alten Stils — sei es ideologisch-theoretisch oder humanistisch-idealistisch —, sondern objektiv und subjektiv die Steigerung ihrer Handlungsmöglichkeiten in einer verwalteten und organisierten Welt, und zwar ethisch wie politisch, kollektiv oder individuell, öffentlich und privat.

Vereinfachung heißt also nicht nur Entdifferenzierung des sozialen Bewußtseins, sondern Rücknahme der Verselbständigung der Bildung in die Verständigung, in die allgemeine Kommunikation. Notwendig kann ihr Schwerpunkt nicht mehr in der kritischen Analyse liegen. Sie kann auch nur vorbereitend bei einem „Krisenbewußtsein“ — wie es den Intellektuellen so oft noch lebendig ist — verweilen; sie ist darauf angewiesen, unter Ebbe und Flut des sozialen Prozesses die statischen Elemente aufzuzeigen, d. h. sich auf die Ordnung zu konzentrieren, wenn auch vielleicht nur als Problem.

Vereinfachung heißt aber auch eine notwendige Straffung und Zusammenfassung unseres Wirklichkeitshorizonts, die Verkürzung mancher Per-

spektiven — damit die kaum mehr erlebbare Überdimensionalität unserer „global“ gewordenen Welt dem Menschen nicht ständig über dem Kopf zusammenschlägt.

BILDUNGSARBEIT UND ETHOS DER PLURALISTISCHEN GESELLSCHAFT

Wenn wir von Ethos in Verbindung mit der pluralistischen Organisation der Industriegesellschaft sprechen, dann keineswegs mit der Absicht, eine „Pluralität der Loyalitäten“ (Carl Schmitt) — Gewerkschaftsethik, Verbandsethik, Geschäftsethik usw. — als Tatsache zu behaupten oder zu fordern. Voraussetzung für das ethische „Leitbild“ (um diesen unscharfen und eigentlich nur für die Psychologie zu rechtfertigenden Begriff zu benutzen) der Bildungsarbeit ist, zumindest als Postulat, eine die Gruppeninteressen übersteigende Einheit sittlicher Werte. Wer das leugnet, ersetzt Ethos durch eine verwaschene Grenzmoral, die in einem funktionalistischen Kreuz- und Quer von Gruppenbeziehungen die Verkehrsregelung auf die Empfehlung gegenseitiger Rücksichtnahme beschränkt.

Nehmen wir in dieser Hinsicht das allgemeine Bedürfnis nach Bildungsarbeit (und das entsprechende Angebot) ernst, so wäre es das Ergebnis einer Entwicklung, in der sich die pluralistischen Energien der Gesellschaft in Integration umsetzen — zugleich aber Zeichen dafür, daß diese Integration nach ethischer Vertiefung verlangt. Wenn ein so skeptischer Soziologe wie Karl Mannheim zu dem Schluß kommt, die Ethik erfülle damit „eine Funktion, ohne die eine moderne Gesellschaft nicht bestehen kann“, so klingt das für einen Theologen nicht nur selbstverständlich, sondern auch naiv. Aber: „dies bedeutet gleichzeitig, daß die Herrschaft der formalistischen Ethik über die materielle Ethik zu Ende geht“. Nicht nur die formalistische, sondern auch die sogenannte Verantwortungsethik, die Max Weber für den Typus des wirtschaftlichen Unternehmers und des politischen Führers so betont hat, ist „unmodern“ geworden; sie erweist sich auf die inzwischen historisch gewordene Phase des Übergangs zur Massendemokratie beschränkt. Sie ist ohne Belang für die ethische Verhaltensfähigkeit breit organisierter Gruppen, deren Handeln nicht mehr durch freies Experimentieren bestimmt ist, sondern bereits weitgehend in standardisierten und festgelegten Formen stattfindet.

Manches deutet darauf hin, daß Universalismus und Realismus der christlichen Ethik hier, und gerade im Bereich der Bildungsarbeit, am Morgen eines neuen Tages stehen. Jetzt, wo der Mythos des Sozialen, sich pluralistisch auflösend, allmählich verblaßt, stößt sie freilich auf eine erkaltete Welt, die nach dem Ethos fragen muß, um der „Immanenz“ ihrer funktionellen Eigengesetzlichkeiten zu entrinnen. Die Soziologen haben sich bereits auf statistischen und psychologischen Wegen empirisch vom Begriff der Gesellschaft entfernt. Um so mehr begrüßt man eine die materiellen Interessen hinter sich lassende und insofern „neutrale“ Philosophie der Praxis —

gewissermaßen als wertrationale Ergänzung und Sicherung der vielzuvielen Zweckrationalitäten. Es liegt nahe, daß in dieser Situation labiler Offenheit Ethik oft und nicht unbewußt als Human-Relation-Service mißverstanden wird. In entgegengesetzter Richtung ist die ernstgemeinte Bildungsarbeit vielleicht versucht, sich den Horizont mit Ordnungsbildern zu verstellen, und wenn die Sache dann konkret wird, endet sie doch in Organisation. Ob die Bildungsarbeit diese Integrationstendenzen noch auf die Rechtfertigung des Staates (im alten Sinn) beziehen kann, ist fraglich.

NEUER MODUS DER ÖFFENTLICHKEIT

Öffentlichkeit und Legalität sind die wichtigsten Ordnungselemente der industriellen Demokratie. Aber das Problem der Öffentlichkeit als Recht und Möglichkeit der Teilnahme ist heute nicht mehr dadurch in Frage gestellt, daß sie Beschränkungen unterworfen ist, sei es durch Repräsentations-Privilegien, sei es durch das Recht auf öffentliche Meinung, auf Demonstration und Kommunikation. Das Problem der Öffentlichkeit besteht im Gegenteil in ihrer ungeheuren Ausdehnung, ihrem Mangel an Struktur, ihrer Unüberschaubarkeit. Im Licht ihrer Scheinwerfer verlieren das Geheime wie das Private ihre Konturen: jeder soll an allem teilnehmen. Umgekehrt erlahmt gerade durch das Informationsquantum, das wir Tag für Tag bewältigen müssen, unsere Urteilsfähigkeit. An eine Wiedereinschränkung der Öffentlichkeit, wie sie immer wieder gefordert wird, ist kaum zu denken. Aber Bildungsarbeit kann hier wie ein Filter wirken, der Wesentliches vom Unwesentlichen trennt. Sie kann die Struktur der Industriegesellschaft sichtbar und den Menschen in der Organisation auf die Möglichkeiten seines Handelns aufmerksam machen. Sie kann auf diese Weise vermittelnd und zugleich aktivierend wirken. Sie ist ein neuer Modus der Öffentlichkeit, eine neue Möglichkeit der Teilnahme des einzelnen als urteilsfähiger Person.

In diesem Zusammenhang bedarf es nur einiger kurzer Bemerkungen, um die Beziehung der Bildungsarbeit zur wachsenden Freizeit darzulegen. Auch die Freizeit wird, wenn nicht alles trügt, Gegenstand intensiver Organisation sein, und Bildungsarbeit wird auch hier Arbeit bleiben und ein Modus der Öffentlichkeit. Doch wird sie ihre integrierende Wirkung stärker entfalten und für die Autonomie des Menschen mehr leisten können als bisher. Freilich setzt das voraus, daß sie ihren Bildungsbegriff deutlicher differenziert und aus dem Schatten des sozialen Mythos heraustritt. Auch das wird auf die Dauer nicht genügen; denn die Aufgaben und Probleme der Bildungsarbeit verwandeln sich hier zusehends in solche der Kulturpolitik, die sich aus dem Gegensatz von Fortschritt und Tradition herausarbeiten und die man zugleich vor dem Zugriff des Wirtschaftsstaates in Sicherheit bringen muß.

Gerade deshalb ist es wichtig, die moderne Bildungsarbeit als — im wahren Sinn — integrierenden Bestandteil der sozialen Organisation anzusehen, die sich im Bereich der westlichen Demokratien erst nach der staatlichen und technisch-ökonomischen entwickelt hat und noch immer hinter beiden herhinkt. Auch wenn wir der Überzeugung sind, daß ihre Differenzierung notwendig ist und daß sie die Aufgaben staatlicher und wirtschaftlicher Organisation nicht übernehmen kann noch soll, so sollten wir uns darüber klar sein, daß sie leistungsfähiger werden muß als bisher, daß der Weg von der bloßen Organisation zur Ordnung bewußter beschritten werden muß. Die Entwicklungsländer Asiens werden die Kraft der europäischen Kultur an diesem Tatbestand prüfen, und das mit Recht.

Die schwesterliche Frau

ÜBERLEGUNGEN ZU DEN GRUNDLAGEN DER MÄDCHENERZIEHUNG UND FRAUBILDUNG

LEO ZODROW SJ

Welches ist das Ideal eines menschlich-echten und christlichen Frauenlebens? Auf welches Ziel hin wird heute das Mädchen erzogen und nach welchem Bild formt sich die Frau bewußt oder unbewußt?

Wo überhaupt noch die Notwendigkeit einer ganzhaften Menschenbildung und nicht bloß einer intellektuellen Ausbildung gesehen wird, ist die allgemeine Auffassung wohl diese: die natürliche Bestimmung der Frau ist die Mutterschaft, und deshalb muß das junge Mädchen zur Mütterlichkeit erzogen werden. Die Mütterlichkeit wird deshalb als das eigentliche Reifeziel der Frau angesehen: „Gott hat die Frau zur ‚Mutter des Lebens‘ (Gn 3, 20: Eva) berufen und ihr die Hauptlast der Fortpflanzung auferlegt (Gn 3, 16). Ihr Wesenszug ist daher ‚Mütterlichkeit‘.“¹

Diese Ansicht kommt ohne Zweifel einer starken natürlichen Neigung der Frau, aber auch einem heimlichen Wunsch des Mannes entgegen: Männer lassen sich von Frauen gern bemuttern, und selbst an unverheirateten Frauen schätzt man es, wenn sie mütterlich sind. Eine Frau empfindet es gewöhnlich als hohes Lob, wenn ihr oder wenn von ihr gesagt wird, sie sei eine mütterliche Frau. Nicht wenige Frauen lassen sich durch solche Schmeichelei

¹ *Lexikon f. Theol. u. Kirche, Freiburg 1960, IV, Sp. 297: „Frau“.*