

Christian Stifter

Emanzipation versus Pazifizierung?

Allgemeine Überlegungen zu (Volks-)Bildung und Demokratie

„Wenn alle Menschen einmal lesen und schreiben können werden, dann wird das Reich der Vernunft und der Demokratie auf Erden anbrechen.“
*John Stuart Mill*¹⁾

„Die Erziehung als Verschwörung der Großen. Wir ziehen die frei Umhertobenden unter Vorspiegelungen, an die wir auch, aber nicht in dem vorgegebenen Sinne glauben, in unser enges Haus.“
*Franz Kafka*²⁾

Theorie und Praxis

Im Nachdenken über Bildung und Erziehung waren wohl spätestens seit dem Zeitalter der Aufklärung immer schon beide Positionen mit im Spiel: einerseits das große Vertrauen in die Macht und Autorität der Vernunft und die damit verknüpfte Hoffnung, die Emanzipation der Menschheit ließe sich auf Basis einer vernünftigen Organisation menschlich-naturischer Verhältnisse bewerkstelligen; andererseits das Mißtrauen in die alleinige Autorität der Vernunft beziehungsweise in die realpolitischen Ausdeutungen „vernünftiger Organisation“ seitens der staatspolitischen Organe und deren andersgelagerten Zielsetzungen. Das Spannungsverhältnis zwischen dem idealistischen Begriff der „Menschheitsbildung“ und dem kameralistischen Begriff einer „Nationalerziehung“ markiert jene Differenz überaus deutlich.

Selbst bei *Kant* finden sich beide Positionen in Nachbarschaft, wengleich der Akzent primär auf dem Verdacht gegenüber obrigkeitlichen Erziehungsinteressen liegt. Anders als beispielsweise *Basedow*, der sich in überschäumend patriotischer Weise für die ausschließlich staatliche Kontrolle von „Educations- und Studien-Collegii“³⁾ aussprach, meinte *Kant* in seiner Schrift „Über Pädagogik“ hinsichtlich der Notwendigkeit allgemeiner Bildung denn auch in gewohnt luzider Weise:

„Wo soll der bessere Zustand der Welt nun herkommen? Von den Fürsten, oder von den Untertanen? (...) Daher kommt es hier denn hauptsächlich auf Privatbemühungen an, und nicht sowohl auf das Zutun der Fürsten (...) denn die Erfahrung lehrt es, daß sie zunächst nicht sowohl das Weltbeste, als vielmehr nur das Wohl ihres Staates zur Absicht haben, damit sie ihre Zwecke erreichen. Geben sie aber Geld dazu her: so muß es ja ihnen auch anheimgestellt bleiben, dazu den Plan vorzuzeichnen. So ist es in allem, was die Ausbildung des menschlichen Geistes, die Erweiterung menschlicher Erkenntnisse betrifft. Macht und Geld schaffen es nicht, erleichtern es höchstens.“⁴⁾

Der radikale Anspruch der Aufklärungsphilosophie auf Selbstbestimmung und Autonomie, der Anspruch „alles Normative aus sich selber zu schöpfen“⁵⁾, fand sich im Zusammenhang mit Bildung und Erziehung immer wieder konfrontiert mit den

Hindernissen auf der Ebene der praktisch-politischen Umsetzung. Sei es, daß Zivilisation und Urbanisierung das adäquate „natürliche“ setting verstellen (*Rousseau*), sei es, daß die finanziellen Mittel unzureichend sind (*Basedow*) oder daß mangelndes Teilnehmerinteresse Lern-Experimente scheitern läßt (*Pestalozzi*): in allen Fällen manifestierte sich ein altes Problem, nämlich das der Umsetzung elaborierter Theorie in konkrete Praxis.

Deutlich weniger Probleme, zumal unter völlig anderen Vorzeichen, hatte da schon das landesfürstlich-staatliche Interesse an einer Reglementierung von Erziehung und Bildung. Auf der Ebene obrigkeitstaatlicher Theoriekonzepte wurde der „Bildungsgedanke“ der Aufklärung, also die enthusiastische Überzeugung, daß sich auf Grundlage aufklärerischer Erziehung und humanistischer Bildung Freiheit, Gleichheit, Sittlichkeit und Vernünftigkeit des Gemeinwesens beziehungsweise der Staaten dauerhaft verwirklichen ließen, rasch uminterpretiert und der „Fürsorgepflicht“ des Staates⁶⁾ inkorporiert, der sich fortan auch die Bildungs- und Erziehungsaufgaben zusortierte. Im Kontext der hier angesprochenen „Policy- und



*Aufklärung als Pazifizierungsmaßnahme:
Vortrag über die schlimmen Folgen des
Alkohols im „Hörsaal“ des Gefängnisses
in Fresnes. (Quelle: Michel Foucault:
Überwachen und Strafen. Frankfurt am
Main 1976, Foto 28)*

Kameralwissenschaften“, aus denen sich später die Staatswissenschaften entwickelten, ging es dabei vor allem um beamtete *Kontrolle*, soziale *Disziplinierung* und politische *Prävention*.

Wie sich bei näherer Betrachtung der Entwicklung des Schul- und Universitätswesens im 18. und 19. Jahrhundert zeigt, waren die Motive für den Aufbau eines staatlich geregelten Bildungswesens in der Tat weniger durch emanzipatorisch-aufklärerische Ideen gespeist. Der maria-theresianisch-josephinische Slogan „Die Schule ist ein Politikum“ fokussierte die realpolitische Einsicht, angesichts der beginnenden Modernisierung von Staat und Gesellschaft die eigene Bevölkerung als wichtiges Rekrutierungspotential zu begreifen, dessen physische und mentale Verfassung über wirtschaftlich-militärische Konkurrenzfähigkeit mitentscheidet.

Unter den bildungspolitischen Prämissen der absolutistischen Staaten blieben dann sowohl Schulen als auch Universitäten vornehmlich Orte der Dressur und Disziplinierung, von denen aufklärerisches Gedankengut ferngehalten und die Loyalität zum Staat sichergestellt wurde. Ob nun in den preußischen Unterrichtsregulativen oder in der k. k. Schulordnung, für die prämodernen Regime stand vor allem die Pazifizierungsfunktion von Schule und Erziehung im Vordergrund: interessiert war man weniger an vernünftigen und aufgeklärten Bürgern, als vielmehr an „lenksamen“ und gefügigen Untertanen.

Ohne hier den allgemeinen Benefit der Einführung des öffentlichen Schulwesens in Abrede stellen zu wollen, blieb doch, trotz sukzessiver curricularer Verbesserungen und organisatorischer Reformen, der Disziplinierungs- und Pazifizierungsaspekt bis ins 20. Jahrhundert das wesentliche Charakteristikum von Schule und Erziehung.⁷⁾

Was die Universität betrifft, so ist ja hinlänglich bekannt, daß sich diese erst im Verlauf des 20. Jahrhunderts von einer vormals ausschließlich der gesellschaftlich privilegierten (männlichen) Elite vorbehaltenen Wissensagentur zu einer offenen akademischen Ausbildungsstätte wandelte. Trotz des ungeheuren Bedeutungsanstiegs wissenschaftlicher Forschung und Lehre um die Jahrhundertwende blieb die breite Masse der Bevölkerung aus Zulassungs- oder Kostengründen vom Universitätsstudium lange Zeit vollständig ausgeschlossen.

Schule und Universität

Nun würde man gemeinhin annehmen, daß sich die hier skizzierte Situation spätestens mit der Durchsetzung demokratischer politischer Verhältnisse und dem verbürgten Recht auf Bildung grundlegend gewandelt hat und nun endlich das Reich der Freiheit angebrochen ist, von dem die aufklärerischen Reformer geträumt haben mögen. Aber das Beispiel Schule beziehungsweise Universität mag zeigen, wie eingeschränkt dies der Fall ist.

Mit der Ausweitung des Bildungswesens im 20. Jahrhundert und der Verlängerung des „Vollzeitschulbesuchs“ auf ein Alter von durchschnittlich 18 Jahren, wurde die Schule neben dem Elternhaus zur wichtigsten Sozialisationsinstanz, die explizit nicht nur Grundkenntnisse vermitteln, „sondern auch ‚erziehen‘, mündige, kritische

und verantwortungsbewußte Bürger hervorbringen (soll), die in der Lage sind, ihre Rechte und Pflichten in einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft wahrzunehmen und zu erfüllen.“⁸⁾ Tatsächlich verbringt heute die Mehrheit der Bevölkerung ihre Jugend bis zum 18. Lebensjahr in der Schule. Die Ausweitung der Sekundaroberstufen, der Trend aller gesellschaftlichen Schichten, den Kindern die bestmögliche Ausbildung zu gewähren, da in einem meritokratischen System der Erziehung und Bildung statusdistributive Funktionen zukommen, all dies führte zum Anwachsen der Schülerzahlen und damit auch zur Vergrößerung des bürokratischen Apparates. Um die nötige Koordination der komplexen Aufgaben zu erreichen, vermehrte sich das Verwaltungspersonal, genauso wie sich das Schulpersonal aufgrund zunehmender Berufstätigkeit beider Elternteile erweiterte. Die „kustodiale, bewahrende Funktion von Schule“⁹⁾ gewinnt zunehmend an Bedeutung, wie sich auch an der Erweiterung des Schulpersonals um neue Berufsgruppen zeigt (zum Beispiel Entwicklungspsychologen, Schulärzte, Krankenschwestern oder Sozialarbeiter).

Nun sollte man meinen, daß verbunden mit dieser durchschnittlich längeren Schulbildung und den in sie gesetzten Zielen, die ja für alle Schüler gleichermaßen gelten sollen, die „Gleichheit“ in der Verteilung der sozialen Positionen gewährleistet wäre. Wie wenig allerdings dieses formal festgelegte sozial-liberale Konzept einer allgemeinen Gleichheit in bezug auf Erziehung und Bildung, verstanden als „Recht auf gleiche Startchancen im Konkurrenzkampf um schulische Qualifikationen und soziale Positionen“¹⁰⁾, konkret wirksam wird, zeigt sich am Beispiel der „Massenuniversität“. Die ungeheure Bildungsexpansion, die auf Basis wirtschaftlicher Konjunktur seit den 60er Jahren einsetzte, führte zur verschärften Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt und damit rückwirkend zur verschärften Konkurrenz im schulisch-universitären Bereich. Wie eine OECD-Studie 1971 feststellte, sind trotz Bildungsexpansion und erhöhtem allgemeinen Bildungsniveau „die relativen Chancen der verschiedenen Bevölkerungsgruppen materiell unverändert geblieben“.¹¹⁾ Womit deutlich zum Ausdruck gebracht ist, daß sich soziale Unterschiede in der Ausgangsposition trotz formal gleicher Bildungschancen letztendlich in der gesellschaftlich-sozialen Statusaufteilung reproduzieren.

Wie sich zeigt, funktionieren die staatlichen Einrichtungen „Schule“ und „Universität“ unausgesprochen als eine Art Selektionssystem, von dem erwartet wird, „daß es trotz faktisch immer gleichmäßigeren Bildungsstandes der Individuen diese auf das System der sozialen Ungleichheit hin ausliest“.¹²⁾ Daß diese Ungleichheit schichtspezifisch verteilt ist, läßt sich leicht einsehen, wenn man bedenkt, welche Bedeutung im schulischen Weiterkommen dem sprachlichen Ausdrucksvermögen der Schüler/innen zukommt und wie nach dem sozio-linguistischen Forschungsansatz *Basil Bernsteins* „elaborierter“ und „restringierter Code“ sich innerhalb einer Gesellschaft nach schichtspezifischen Kriterien hin verteilen.

Ohne hier ein Lamento anstimmen zu wollen: Wie wenig sich von den aufklärerisch-humanistischen Zielen in der institutionalisierten Bildungsplanung staatlich-ministerieller Organe wiederfindet, zeigt sich nicht zuletzt daran, wie schnell man gerade in Zeiten wirtschaftlicher Rezession, wenn die „Ertragsrate für individuelle Bildungsinvestitionen“¹³⁾ wieder einmal fallende Tendenz aufweist, mit budgetären Einsparungen bei der Hand ist.

Von daher ist es weiter nicht verwunderlich, wenn angesichts der fast schon programmatischen Insuffizienz institutionalisierter Bildungsprozesse, das weiterhin expandierende System der „Dauerbeschulung“ Gegenstand tiefgehender Kritik wird, die in jenen Bildungsprozessen primär eine Politik der Mentalbevormundung realisiert sieht, „deren Wirkungsweise es zu verdanken ist, daß selbst die Gutgläubigkeit der unterbeschulten, anvertrauten Gesellschaftsmitglieder die permanent reproduzierte Ungleichheit und einseitige Wissensakkumulation unangetastet fortbestehen läßt (...), obwohl gerade diese ihre Politik gleichzeitig die schleichende Ausdehnung ihrer Institutionen mit der Begründung vorbringen muß, daß der Mensch seine Inkompetenzen bis zum Tode nur durch lebenslängliche Erziehung zu bewältigen vermag. Permanente Erziehung sollte demnach den Menschen befreien und ihn in endgültige Selbstverantwortung entlassen – um mit diesem Widerspruch zu leben, verordnen wir uns lebenslange Beschulung.“¹⁴⁾

Paradigmenwechsel im Bereich philosophischer Theorien

Wenn nun eingangs gesagt wurde, daß im „modernen“ Diskurs über Bildung und Erziehung immer schon beide Positionen, also einerseits die Hoffnung in die emanzipatorische Wirkung von Bildung, zum anderen die Skepsis gegenüber den konkreten Emanationen schulisch-erzieherischer Wirklichkeit, mit im Spiel gewesen sind, so erfuhr die Gewichtung beider Momente in der theoretischen Reflexion des 19. und 20. Jahrhunderts zweifellos eine entscheidende Verlagerung.

Für den universellen Vernunftenthusiasmus der Aufklärung bedeutete im industriellen Zeitalter das Auftauchen von Theorien, die die Klassendifferenz zur Grundlage der Wahrheit machten, eine erste empfindliche Autoritätseinbuße. Wahrheit und Wissen wurden dergestalt zum Sekundärphänomen des politischen Bewußtseins. Zum anderen brach mit den sozialphilosophischen Theorien des 19. Jahrhunderts der Universalzusammenhang von Geschichte auf, indem nun plurale Deutungen der Vergangenheit im Hinblick auf Gegenwärtiges und Zukünftiges möglich wurden. Die Geschichtsauslegung und Selbstlegitimation der bürgerlichen Gesellschaft geriet in Opposition zur Gegengeschichte der Unterdrückten und Ausgebeuteten, deren Bewußtsein nunmehr Träger der Wahrheit sein sollte. Den vorläufigen Höhepunkt erreichte der Diskurs der Moderne mit der wertrelativistischen Sicht *Nietzsches*, der mit der Frage nach dem „wer spricht“ jeden Wahrheitsanspruch auf den subjektiven Willen zur Macht rückführte. Das von *Nietzsche* verkündigte Diktum „Gott ist tot“ markiert den äußersten Endpunkt des Säkularisierungsprozesses der Aufklärung, indem nach der Demontage aller sittlich-religiösen Normen selbst die Vernünftigkeit als hohler Anspruch denunziert wird.

Nach dem Scheitern des Versöhnungsversuchs der großen Philosophien und wahrscheinlich schon lange vorher setzt sich unter dem Einfluß von Physik und Mathematik ein etwas schlankerer Begriff von Wahrheit durch, der diese auf abstrakte, formal-logische Kriterien hin auslegt. Aber wie im 20. Jahrhundert spätestens mit dem *Gödelschen Unvollständigkeitstheorem* deutlich wurde, bleibt auch ein

derartig eng gefaßter Begriff von Wahrheit an seine axiomatischen Vorgaben gebunden, was letztlich nichts anderes bedeutet, als daß sich Wahrheit nicht letztbegründen läßt.

Wissen und der darin postulierte Wahrheitsgehalt sind demnach immer an den jeweiligen Handlungskontexten zu beurteilen. Eine diskursunabhängige Wahrheit läßt sich demnach schlechterdings nicht denken.

Die Auswirkungen derartiger Überlegungen auf die philosophischen Theorien des 20. Jahrhunderts waren natürlich erheblich. Anstelle früherer Anläufe zur positiven Synthese der Moderne kennzeichnen vor allem Verfallstheorien, dekonstruktivistische Ansätze, voluntaristische Konzepte, postmoderne Eklektizismen sowie Maschinenphantasien die gegenwärtigen (gesellschafts-)theoretischen Anstrengungen.

Postmoderne Bildungskepsis

Analog zu diesen paradigmatischen Veränderungen taucht der Untersuchungsgegenstand „Erziehung bzw. (Weiter-)Bildung“ – abseits methodisch-didaktischer Reflexionen – heutzutage vornehmlich im Zusammenhang statistischer Untersuchungen oder im Kontext von system- oder machttheoretischen Analysen auf. Und trotz des Umstands, daß der Bildungsmarkt boomt, stellt sich selbst unter engagierten Bildungspraktikern – Stichwort Neonazismus, Stichwort Allmacht der Medien – zunehmend weniger Vertrauen in die emanzipative Wirksamkeit von institutionalisierten Bildungsprozessen ein.

Tatsächlich: konfrontiert man die zweifellos überzogenen Erwartungen der Aufklärung in die Verbesserung der Welt auf Grundlage von Vernunft und Bildung mit dem Status quo, fällt unschwer auf, wie wenig von den kardinalen Forderungen bisher real eingelöst wurde beziehungsweise wie wenig stabil das Verhältnis von Bildung und Demokratie trotz enormer Verbesserungen nach wie vor ist. Noch schlimmer: trotz der enormen Ausweitung des Bildungswesens, der großen kulturellen Leistungen und des gestiegenen Einflusses von Wissenschaft und Technik auf unsere Lebenswelt, war und ist das 20. Jahrhundert zugleich Schauplatz der fürchterlichsten Verbrechen in der Geschichte der Menschheit. Wenn sich etwas bewahrt hat, dann wohl, daß sich wahrhaft barbarische Zustände weniger auf zivilisatorisch niedrigen Stufen der Menschheitsentwicklung – bei den sogenannten „Wilden“ – finden, als auf solchen, wo entsprechendes „Wissen“ und die Verfügbarkeit über technische Gadgets erst die Disposition schaffen für die repressive Kontrolle und Vernichtung im industriellen Maßstab. Längst ist dem aufklärerischen Bildungsenthusiasmus, der sich einstmals zutraute, die Welt durch Wissen und Bildung zu erlösen, aufgeklärte Bildungskepsis gewichen. Kein Subjekt der Geschichte ist mehr in Sicht, das sinnvollerweise als Hoffnungsträger und Inkubator einer neuen besseren Zukunft gelten könnte. In unserer täglich komplexer werdenden Welt scheinen einzig hedonistisch agierende Individual-Konsumenten übriggeblieben zu sein, deren heterogene Existenzen sich nur mehr schwer, wenn überhaupt, auf einen Nenner bringen lassen.

Wenn nun Bildung keine hinreichende Bedingung für Frieden, soziale Gerechtigkeit und demokratische Verhältnisse darstellt, eine notwendige scheint sie noch allemal zu sein. Nur was bedeutet „Bildung“ in unserer Zeit? Wodurch ist sie gekennzeichnet? Was sind ihre konkreten Inhalte?

Die Vernunft, sprich „wissenschaftliche Rationalität“, hat längst ihre Unschuld verloren. Parallel zu der durch Wissenschaft und Technik vorangetriebenen „Entzauberung der Welt“ hat sich die Wissenschaft, speziell in ihrer Ausprägung als *big science*, sowohl durch ihre gefügte Inanspruchnahme durch Großindustrie und Militär als auch hinsichtlich so mancher ihrer Produkte, selbst entzaubert. Dennoch, und hier liegt ein entscheidendes Paradoxon, wächst ihre Autorität und Attraktivität indirekt mit jedem weiteren technisch-elektronischen Artefakt, das den Eingang in unseren immer komfortableren Alltag findet. „Wer macht sich nicht lustvoll zum Servomechanismus seines Rechners, wenn dieser ihm die Herrschaft über das Symbolische vorspiegelt?“ fragt *Norbert Bolz* zynisch am lustvoll prognostizierten Ende der „*Gutenberg-Galaxis*“.¹⁵⁾

Die Einschätzung, daß sich unsere Welt zur *key-board society* wandelt, in der das Realitätsprinzip sukzessive durch die Simulationskultur graphischer Benutzeroberflächen außer Kraft gesetzt wird, in deren kommunikativer *many-to-many*-Struktur sich der Mensch schließlich nur mehr als Rückkopplungs-Schleife eingebaut sieht, mag zwar zutreffend sein, befriedigend ist sie jedenfalls nicht.

„Natürlich: Über all das kann man erschrecken. Man kann es aber auch – angesichts jener Orthopäden der Vernunft, die uns immer wieder zur Vollendung eines philosophischen Projekts der Moderne drängen – als große Verschönerung erfahren. *Gadgeteering*, die Synergie von Mensch und Maschine, bringt die Befreiung von der philosophischen Zumutung der Freiheit. Weit davon entfernt, die Verkabelung der Welt nach Orwells Formular als Machination der absoluten Kontrolle zu perhorreszieren, genießen die Computer-Kids die Konnektion im elektronischen Netz. Hacker programmieren in einer Traumzeit. Und längst hat man auch in den Hirnen computerspielender Kinder Alpha-Wellen eines bestimmten Schlafzustandes nachgewiesen. Offenbar handelt es sich hier um den Rückzug in einen elektronischen Mutterleib. Die rechnergestützte unaufhörliche Bilderflut, mit der man spielen kann, leistet das Pensum einer 24-Stunden-Mutter.“¹⁶⁾

So erfrischend und stimulierend zynisches Theorie-Klotzen manchmal sein mag, es bleibt zu fragen, ob sich der intellektuelle Anspruch darin nicht vorschnell um jene Reserven bringt, die für eine weniger pointenreiche, dafür aber etwas distanziertere Betrachtung zu veranschlagen wären. Wie sich beispielsweise anhand des dynamischen zivilen Protests im Zusammenhang mit der Auflösung der ehemaligen Sowjetstaaten eindrucksvoll gezeigt hat, ist das „Ende der Geschichte“, von dem vorher schon so oft und so viel die Rede war, noch lange nicht gegeben. Eben darin liegt eine Chance.

Ohne hier näher auf die zumeist wenig freundlichen postmodernen Theorien eingehen zu wollen, sei an dieser Stelle doch darauf verwiesen, daß es sowohl für das Reflexionspotential als auch für die ständig zu aktualisierende Standortbestimmung *auch* der Erwachsenenbildung von Vorteil wäre, sich angesichts derartig theorieun-terfütterter Realitätsausdeutungen nicht in Vogel-Strauß-Technik zu üben, sondern aktiver als bisher eine entsprechende Auseinandersetzung mit jenen Positionen zu führen.

Volksbildung und Demokratie

Was nun den Bereich der „Volksbildung“ (heute allgemein „Erwachsenenbildung“) oder der „Volkshochschule“ betrifft, so ist hier das demokratisch-emanzipative Moment zumindest dem Begriff nach bereits programmatisch vorgegeben. Und tatsächlich verstand sich selbst die frühe Volksbildung nicht als verlängerte „Nationalerziehung“, sondern wollte mit dem Terminus Volk lediglich zum Ausdruck gebracht wissen, daß es sich hier um die ernstgemeinte Demokratisierung von Wissen und Bildung für „alle Schichten“, unabhängig von Klasse, Vermögen, religiöser Überzeugung oder Geschlecht handelt.

Der Zusammenhang von Volksbildung und Demokratie zeigt sich im entwicklungsgeschichtlichen Kontext noch in einem spezifischeren Sinn: erst mit der Schwächung des monarchisch-autokratischen Prinzips und der korrespondierenden Ausbildung einer Sphäre des „Öffentlich-Politischen“ konnte mit dem Begriff „Volk“ ein ziviler Inklusionsbegriff entstehen, dessen Semantik zusehends auf die Gesamtheit der Bevölkerung als zumindest virtuell gleichgestellter Bürger zielte und damit die Grundlage der konstitutionell-republikanischen Ordnung schuf. Anders als im ordnungspolitischen Kontext absolutistischer Herrschaftsansprüche, wo unter „Volk“ primär die zu pazifizierende Einheit der werktätigen Bevölkerung gemeint war, ist der *Volksbegriff*, wie er in der frühen Volksbildungsbewegung zutage tritt, von Anfang an eng mit dem modernen Egalitäts- und Freiheitsbegriff aufklärerischer Theorien sowie mit dem Auftauchen politischer Partizipationsbemühungen seitens des liberalen Bürgertums beziehungsweise der sozialdemokratischen Arbeiterbewegung verbunden. In diesem Sinne kann die Volksbildung durchaus stimmig als Produkt der im 19. Jahrhundert auf breiter Front aufbrechenden demokratischen Aktionspotentiale verstanden werden, die den emanzipatorischen Ideen der Aufklärung spät, aber doch zur edukativen Umsetzung verhalfen. Wie die Demokratie selbst ist die Volksbildung/Erwachsenenbildung also eine vergleichsweise junge Einrichtung.

Gleichzeitig stellt die Volksbildung aber auch ein indirektes Produkt des Industrialisierungsprozesses dar, indem der ansteigende Bedarf an zumindest elementar geschulten Arbeitskräften im Verein mit dem allgemeinen Bedeutungsaufschwung von „Wissen“ derartigen Bildungsaktivitäten die entsprechende Nachfrage sicherte. Die Garantie für den Erfolg der frühen Volksbildung lieferte das völlig insuffiziente staatliche Dressur-Schulsystem sowie das bereits erwähnte elitär-undurchlässige Universitätssystem. In den Worten von *Ludo Moritz Hartmann*:

„Wir wollen also gerade das leisten, was der offizielle Staat bisher entweder übersieht oder bewußt vernachlässigt, obwohl es gewiß nicht minder wichtig ist, als der staatliche Befähigungsnachweis, und obwohl es noch in weit höherem Maße die ganze Persönlichkeit ergreift, ja der Persönlichkeit erst die Möglichkeit schafft, sich auszuwirken. Gerade dadurch können wir dem Staate die Wege weisen und den offiziellen Unterrichts-, Erziehungs- und Drillanstalten immer um einige Schritte voraus sein.“¹⁷⁾

Obwohl es noch ein weiter Weg war bis zum allgemeinen und gleichen Männer- und Frauenwahlrecht, verwiesen die emanzipativen Formeln „Wissen ist Macht“ und „Bildung macht frei“ doch auf den zugrundeliegenden Anspruch demokrati-

scher Selbstbestimmung, der zunächst auf der Ebene frei zugänglicher Kultur und Bildung eingelöst werden sollte.

Aber anders als in der Bildungsarbeit der sozialdemokratischen Arbeiterbildungsvereine beschränkte sich die liberale Volksbildung rein auf die Vermittlung „gesicherter Erkenntnisse“ aus dem Bereich von Kultur und Wissenschaft. Unter den obersten Maximen von „Objektivität“ und „Neutralität“, die die parteilose Wissenschaftlichkeit der Bildungsarbeit garantieren sollten, wurde explizit jede Form von „Politischer Bildung“ ausgeklammert. Interessant ist nun aber, daß seitens der maßgeblichen Volksbildungsproponenten gerade in der Abstinenz politischer Themen das demokratische Moment in der Bildungsarbeit als gesichert angenommen wurde. In seiner Schrift „Volksbildung und Demokratie“ – die allerdings bereits auf dem Boden der Ersten Republik entstand – verweist *Hartmann* auf die drei Grundprinzipien, die seiner Meinung nach einer freien Volksbildungsarbeit zugrundeliegen: *Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit*. Neben der allgemeinen Zugänglichkeit (Gleichheit), dem egalitären Verhältnis zwischen „Lehrer“ und „Schüler“ (Brüderlichkeit), sieht *Hartmann* vor allem in der „Freiheit“ vor aller geistiger Bevormundung, vermittelt „durch die voraussetzungslose Wissenschaft, das heißt also durch die Wissenschaft, die nicht von Dogmen ausgeht“⁽¹⁸⁾, die Garantie für demokratische Verhältnisse.

„So muß das Denkenlernen das Ziel und der Zweck eines jeden echten Volksbildungswesens sein. Wer richtig denkt, der wird das seinen Erfahrungen Gemäße wählen und wird nicht nur ein nützliches Mitglied des Staates und der Gesellschaft, sondern auch seiner Partei sein, weil er weiß, warum er so und nicht anders gewählt hat, er wird der gegebene Hüter der Demokratie und der sichere Verächter der Demagogie sein.“⁽¹⁹⁾

Der hier zum Ausdruck kommenden Überzeugung, daß durch entsprechend flächendeckende Verbreitung wissenschaftlichen, das heißt unbestechlich-prüfenden, Denkens eine Garantie für demokratische Verhältnisse gegeben wäre, korrespondierte auf der anderen Seite die Auffassung, daß innerhalb bestehender demokratischer Verhältnisse gerade die Volkshochschule jene Bildungsinstitution darstelle, die den spezifischen Anforderungen eines egalitären und demokratischen Gemeinwesens am besten entspreche:

„Wenn es richtig ist, daß die Schule dem Leben zu dienen hat, so bedarf das demokratische Staatswesen, das den Ehrgeiz hat, wirklich ein solches zu sein, anderer Schuleinrichtungen als der Obrigkeitsstaat. In diesem kommt es nur darauf an, die Angehörigen einer bevorzugten Klasse zu der Fähigkeit heranzubilden, andere zu beherrschen, während im Hinblick auf die Bildung der Beherrschten nur das eine Interesse besteht: daß sie beruflich tüchtig seien, ihre Tüchtigkeit in den Dienst der sie beherrschenden Schicht zu stellen. Bildung im eigentlichen Sinne ist ein Luxus, den die Oberschicht sich leisten kann, der sich aber bei den Unterschichten nur unter Gefahr der Auflehnung gegen das Klassenjoch verbreiten könnte. Anders der wahrhaft demokratische Staat; er bedarf einer Bevölkerung, in der jedes einzelne Individuum seinen Kräften und Anlagen gemäß, sich als mitverantwortlich für das Ganze fühlt und am Gedeihen des Ganzen aktiv mitarbeitet; nicht nur als wirtschaftliche Zelle in den engen Grenzen des Berufs, sondern darüber hinaus als politisch denkendes und handelndes Glied der Gesamtheit. Darum braucht der demokratische Staat mit zwingender Notwendigkeit neben den Berufs- und Fachhochschulen eine Hochschule, deren Aufgabe es ist, die bildungsfähigen und nach Kultur strebenden Elemente aller Schichten unmittelbar an die Kulturwerte heranzuführen, welche die Grundlage unseres Kulturlebens bilden. Diese sozialpädagogische Funktion kommt der modernen Volkshochschule zu.“⁽²⁰⁾

Nur, so bleibt hier im konkreten historischen Kontext hinzuzufügen, die Analyse der politischen und sozio-ökonomischen Realität, die ja jeder Form von politisch verantwortlichem Handeln zugrunde liegt, bekamen die hier angesprochenen Individuen eben nicht durch die Veranstaltungsinhalte an der Volkshochschule vermittelt.

Wie so vieles andere auch wurde der edukative Purismus der „akademischen Volksbildung“, die Politik beziehungsweise politische Aufklärung kategorisch aus der Bildungsvermittlung ausschloß und voll auf die Objektivität und Neutralität wissenschaftlicher Erkenntnisse beziehungsweise das vernünftig denkende Individuum setzte, von der Geschichte überholt. Dadurch, daß die Volkshochschulen in der Zwischenkriegszeit trotz der enormen Zuspitzung der politischen und sozialen Gegensätze und der beginnenden Faschisierung der Gesellschaft weiterhin am Konzept der Neutralität festhielten, die Diskussion der politischen Verhältnisse strikt ausklammerten und davon ausgingen, die „soziale Frage“ ließe sich allein durch die Verbreitung wissenschaftlicher Kenntnisse sowie die Vermittlung hochkultureller Bildung lösen, fungierten diese Einrichtungen retrospektiv betrachtet indirekt als Stabilisierungsfaktor des Status quo. Heute ist die „Politische Bildung“ längst eigenständiger, wenn auch „schwieriger“ Aufgabenbereich der nach wie vor „weltanschaulich ungebundenen“ Volkshochschule.²¹⁾

Dennoch oder vielleicht gerade wegen der Exklusion politischer Inhalte funktionierten die Volkshochschulen in der Zeit vor Austrofaschismus und Nationalsozialismus in einzigartiger Weise als heterotopische²²⁾, demokratisch organisierte Bildungs-Inseln: *heterotopisch* insofern, als die konkrete, egalitär strukturierte Lehr- und Lernsituation an den Volkshochschulen diese zumindest partiell zu Orten einer in Ansätzen realisierten (Bildungs-)Utopie machte, deren Spezifika (Solidarität, Egalität, Liberalität) etwas vorwegnahmen, was in dieser Form kaum sonstwo in der damaligen Gesellschaft, geschweige denn in öffentlichen Bildungseinrichtungen, vorkam: vielfältige, wenn auch nur lockere Allianzen an sich weit auseinanderliegende, heterogener gesellschaftlicher Gruppen wie beispielsweise diejenige von „bürgerlichem Professor und sozialdemokratischem Arbeiter“²³⁾; *demokratisch* insofern, als die organisatorisch-statutarische Struktur die repräsentative Mitbestimmung der Hörer/innen in Fragen des Kurs- und Vortragsgeschehens explizit vorsah. (Vgl. dazu den Beitrag von Wilhelm Filla in diesem Buch.)

Trotzdem, für idealisierende oder vielleicht sogar nostalgische Anknüpfungsversuche bietet selbst die frühe Volksbildung nur eingeschränkte Möglichkeiten. Das auf Selbstbestimmung und die (heroischen) Ideale der Aufklärung hin ausgelegte Bildungskonzept, wie es in den schriftlichen Zeugnissen der maßgeblichen „Volksbildungstheoretiker“ (und -praktiker) zutage tritt, war selbstverständlich nicht frei von profanen Zielen; selbst ein „heimlicher Lehrplan“ läßt sich orten, der allerdings weniger als heimliches Ziel seitens der Proponenten aufzufassen ist, denn als unterschwellig beziehungsweise vorreflexiv in die Bildungskonzepte hineinreichendes Ensemble von Annahmen und Überzeugungen wie sie das koloniale Industriezeitalter hervorbrachte. Die Vehemenz, mit der die Bildung des einzelnen zur *conditio humana* der modernen Zeit erklärt und parallel dazu gegen Halb-Bildung (sprich Unbildung) und Schundlektüre ins Feld gezogen wurde, bringt einen bil-



Bildungsarbeit auf Basis von freiwilliger und gleicher Teilnahme: Volksbildungshaus Stöbergasse des Wiener Volksbildungsvereines, ca. 1933/34. (Quelle: Österreichisches Volkshochschularchiv)

dungsbürgerlichen Chauvinismus zur Ansicht, der alles Wilde, Unzivilisierte und Ungebildete stigmatisierte und davon ausging, daß eben nur ein gebildeter Arbeiter ein guter Arbeiter sei. In der ontologischen Auslegung *Friedrich Jodls* bedeutete dies auf den Punkt gebracht: „Der Mensch ohne Bildung bleibt Tier.“²⁴) Diese Perspektive legte eine integrativ-pazifizierende Sichtweise von Bildung nahe, die selbst im Auftauchen von politischem Bewußtsein ein Bildungsmanko ausmachte, da „jeder Klassendünkel ein Zeichen von Unbildung“ darstelle, nämlich die Unfähigkeit „über sich hinaus ins Allgemeine zu blicken“.²⁵) Ohne diesen Unterton meinte auch *Emil Reich* in bezug auf die pazifizierende Funktionsweise von Bildung: „Bildung macht aber nicht nur frei, auch gerecht und einsichtig. Jede Ausgabe für Schulen erspart Auslagen für Polizei und Justiz.“²⁶) Davon abgesehen taucht im Zusammenhang mit dem oft gebrauchten Argument der „collectiven Nützlichkeit“ der Volksbildungsarbeit des öfteren die weiter nicht hinterfragte Vorstellung auf, daß die Volksbildung gewissermaßen die notwendige edukative Ergänzung kapitalistischer Verwertungsinteressen darstelle, da eben „ein gebildeter Arbeiter ganz andere Arbeiten ausführt, als wie der ungebildete“.²⁷)

Wie sich zeigt, war selbst die ohne Zweifel überwiegend emanzipatorische Intention der frühen Volksbildung nicht völlig frei von gegenläufigen Untertönen.

Was nun die gegenwärtige Situation betrifft, so sieht sich die Erwachsenenbildung heute völlig veränderten Gegebenheiten konfrontiert. Die Verbesserungen im Bereich des Bildungssystems brachten im Verein mit den neuen Medien und der zunehmenden Präsenz von Technik und Wissenschaft in Arbeits- und Lebenswelt einen erheblichen Anstieg des allgemeinen Wissens- und Bildungsniveaus. Das Gros der Bevölkerung ist zumindest virtuell auf Höhe der systemischen Anforderungen unserer Zeit; jedenfalls offerieren zahlreiche konkurrierende Anbieter eine breite Palette an Weiterbildungsmöglichkeiten für Erwachsene. Innerhalb dieses größtenteils nach marktwirtschaftlichen Prinzipien organisierten Segments versteht sich auch die Volkshochschule nolens volens verstärkt als Dienstleistungsunternehmen²⁸⁾, wenn auch von besonderer Art.

Aber trotz der genannten Verbesserungen im Bildungswesen und der prinzipiell egalitär strukturierten Zugangsmöglichkeiten zu Bildung, Wissen und Information, nimmt die reale Kluft zwischen Experten- und Laienwissen sukzessive zu, wie es andererseits eine nicht geringe Zahl von Menschen gibt, die nicht zuletzt aufgrund der beschleunigten Produktion von immer neuem und spezifischerem Wissen, das auch am Arbeitsplatz nachgefragt wird, zu den sogenannten „Bildungsverlierern“ zählen.

Wie schon zu Beginn dieses Jahrhunderts und in den 20er Jahren stellen die Einrichtungen der Erwachsenenbildung heute primär mittelschichtorientierte Wissensvermittlungsgagenturen dar, die sozial und ökonomisch benachteiligte Schichten sowie Randgruppen der Gesellschaft schwer bis überhaupt nicht erreichen. Unter demokratiepolitischem Blickwinkel betrachtet, liegt aber für gemeinnützige Bildungseinrichtungen gerade hier der entscheidende Knackpunkt: wenn das hier angebotene Programm fast ausschließlich Konsument/innen zugute kommt, die bereits über entsprechende Bildung verfügen, dann bleibt offen, worin nun das spezifisch gemeinnützige Moment der hier geleisteten Form von Bildungsarbeit besteht und wie sich dieses von anderen, weniger auf *non-profit* angelegten Weiterbildungsangeboten unterscheidet.

Mit anderen Worten bleibt also zu fragen, inwiefern die gegenwärtige Praxis der Erwachsenenbildung tatsächlich noch als emanzipative einzuschätzen ist beziehungsweise inwieweit die konkrete Arbeit *auch* imstande ist, Bildungsbenachteiligungen zu egalisieren und demokratiepolitische Defizite und Problemstellungen entsprechend offen zu problematisieren. Der Einschätzung, daß es in Gegenwart und Zukunft durchaus „wichtiger sein (könnte), mit Hooligans zu arbeiten, als einen Kurs über Literatur des Mittelalters oder Bert Brecht anzubieten“²⁹⁾, ist in diesem Zusammenhang vollinhaltlich zuzustimmen.

Ganz generell ist zu konstatieren, daß sich die Erwachsenenbildung nach 1945, und hier vor allem die Volkshochschule, als Bildungsagentur mit deklariert demokratischem Auftrag definierte. Wie auch der 1979 ausgearbeiteten Neufassung der Grundsatzserklärung des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen aus dem Jahre 1961 zu entnehmen ist, die ja „in prägnanter Form das geistige Rückgrat der österreichischen Volkshochschule“³⁰⁾ darstellen soll, versteht sich die Volkshochschule als Bildungseinrichtung, deren Programmangebot explizit im Einklang mit „demokratisch-humaner Gesinnung“³¹⁾ zu stehen hat.

Bis hin zur 1994 durch den Verband Österreichischer Volkshochschulen beschlossenen *Empfehlung zur Gestaltung der Bildungsarbeit an Volkshochschulen*, stellt das demokratische Element einen wesentlichen Teil des Selbstverständnisses dar. Im Unterschied zur Erklärung von 1961, wo sich noch die vage Formulierung „weltanschaulich ungebunden“ findet, sieht sich das demokratische Selbstverständnis der Volkshochschule von heute deutlich an konkrete Inhalte und demokratische Aufgabenstellungen gebunden:

„Die Volkshochschule (...) versteht sich als eine der Demokratie verpflichtete, weltanschaulich an die Menschenrechte gebundene, von politischen Parteien unabhängige Bildungseinrichtung. Zu ihrem Selbstverständnis gehört es daher, keine antidemokratischen, rassistischen, antisemitischen, frauenfeindlichen und andere Menschengruppen diskriminierenden Inhalte und Verhaltensweisen in ihren Einrichtungen zuzulassen und solche Tendenzen und Verhaltensweisen mit Bildungsveranstaltungen und/oder anderen öffentlichkeitswirksamen Maßnahmen entgegenzuwirken.“³²⁾

Mir scheint, daß mit dieser Empfehlung ein wesentlicher Schritt gesetzt wurde, um das bisher weitgehend verfassungsnormorientierte Demokratieverständnis dieser Bildungseinrichtung stärker an der mitunter harschen Realität der Verfassungswirklichkeit zu orientieren und der konkreten Bildungsarbeit damit auch explizite Leitlinien vorzugeben. Wie die aktuelle Diskussion der Zusammenhänge zwischen sozialen Bewegungen beziehungsweise Bürgerbewegungen und Erwachsenenbildung³³⁾ zeigt, existiert ein neues Interesse, die demokratiepolitische Dimension von Erwachsenenbildung stärker in derartigen Kontexten zu denken.

Die Zukunft wird zeigen, inwieweit es gelingen wird, die Erwachsenenbildung/Volkshochschule durch engagiertes, konfliktbereites Auftreten und Einmischen zu einem eigenständigen Faktor im öffentlichen Diskurs rund um Bildungsangelegenheiten zu machen.

Wenn die Volksbildung des 19. Jahrhunderts ihr eigenständiges, emanzipativ-demokratisches Profil nicht zuletzt in der Ablehnung der staatlichen Schul-Dressur entwickelte, so gilt auch für die Erwachsenenbildung von heute, daß sie das genaue Gegenteil einer konservativ-hierarchischen, politisch-versäulten, ineffizient-bürokratischen, altmodisch-faden Form von Bildungseinrichtung sein muß, um sowohl von ihrer Struktur her als auch hinsichtlich ihrer Inhalte glaubwürdig das auf Emanzipation hin angelegte „Projekt Demokratie“³⁴⁾ vertreten zu können. Freilich, angesichts der parteipolitisch versäulten Praxis³⁵⁾, der ineffizienten Organisationsstruktur, der hartnäckigen Reflexionsresistenz sowie der oftmals unattraktiven Veranstaltungsbedingungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung ist dies mehr Wunsch als Realität. Aber genau darin liegt wohl die Aufgabe für die Zukunft.

Anmerkungen

¹⁾ Zitiert nach Ernst Glaser: *Bildet die Volksbildung noch das Volk?* In: Österreich – Geistige Provinz? Wien – Hannover – Bern 1965, S. 190.

²⁾ Franz Kafka: *Tagebuchnotizen*. Gesammelte Werke. Frankfurt/Main 1983, S. 373.

³⁾ Johann Bernhard Basedow: *Vorstellung an Menschenfreunde*. Leipzig 1893, S. 22 ff.

⁴⁾ Immanuel Kant: *Über Pädagogik*. Werke in zehn Bänden. Hrsg. v. Wilhelm Weischedel, Band 10, Darmstadt 1983, S. 705.

- ⁵⁾ Jürgen Habermas: Der philosophische Diskurs der Moderne. Frankfurt 1985, S. 31.
- ⁶⁾ Vgl. dazu auch Alf Lüdtke (Hg.): „Sicherheit“ und „Wohlfahrt“. Polizei, Gesellschaft und Herrschaft im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt/Main 1992, S. 11 ff.
- ⁷⁾ Vgl. dazu Gero Lenhardt: Schule und bürokratische Autorität. Frankfurt/Main 1984. S. 148 ff.
- ⁸⁾ Torstén Husen: Schule in der Leistungsgesellschaft. Braunschweig 1980, S. 25.
- ⁹⁾ A.a.O., S. 26.
- ¹⁰⁾ A.a.O., S. 39.
- ¹¹⁾ A.a.O., S. 35.
- ¹²⁾ A.a.O., S. 43.
- ¹³⁾ A.a.O., S. 121.
- ¹⁴⁾ Vgl. dazu die ausgesprochen pointierte Arbeit von Roland Widder: Die sozialtechnologische Beschulung Erwachsener. Zur politischen Kritik des Systems der Dauererziehung. Diss. Univ. Wien 1980, S. 93.
- ¹⁵⁾ Norbert Bolz: Am Ende der Gutenberg-Galaxis. Die neuen Kommunikationsverhältnisse. München 1993, S. 117.
- ¹⁶⁾ A.a.O., S. 116.
- ¹⁷⁾ Ludo Moritz Hartmann: Das Volkshochschulwesen. Dürer-Bund. 66. Flugschrift zur Ausdruckskultur. München 1910, S. 1. Zitiert nach Hans Altenhuber, Aladar Pfnieß: Bildung - Freiheit - Fortschritt. Gedanken österreichischer Volksbildner. Eine Auswahl. Wien 1965, S. 115.
- ¹⁸⁾ Derselbe, Volksbildung und Demokratie, a.a.O., S. 132 f.
- ¹⁹⁾ A.a.O.
- ²⁰⁾ Vorwärts, 1922. Zeitungsausschnittsammlung Österreichisches Volkshochschularchiv.
- ²¹⁾ Vgl. dazu Hans Knaller: Was können wir? Was wollen wir? Was grenzt uns ein? Politische Bildung als konzeptionelle und institutionelle Herausforderung der Erwachsenenbildung. In: Die Österreichische Volkshochschule, Nr. 177, September 1995, S. 30–35.
- ²²⁾ Michel Foucault: „Andere Räume“. In: Karlheinz Brack (Hg.): Aisthesis: Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. Leipzig 1990, S. 39 f.
- ²³⁾ Vgl. dazu Christian Stifter: Making Popular Education known to the Public: Dissemination of Volkshochschulen in Austria 1870–1930. In: Stuart Marriot, Barry J. Hake (Hg.): Cultural and Intercultural Experiences in European Adult Education. Essays on Popular and Higher Education since 1890. University of Leeds 1994, S. 271 ff.
- ²⁴⁾ Friedrich Jodl: Was heißt Bildung? In: Hans Altenhuber, Aladar Pfnieß, a.a.O., S. 77.
- ²⁵⁾ A.a.O., S. 82.
- ²⁶⁾ Emil Reich: Zitiert nach Klaus Taschwer: Orte des Wissens. Zur Topographie der Vermittlungsstätten von Wissenschaft in Wien, 1900–1938. In: Spurensuche. Mitteilungen des Vereins zur Geschichte der Volkshochschulen, 3/1995, S. 20.
- ²⁷⁾ Ernst Mach anlässlich einer Budgetdebatte im Repräsentantenhaus am 30. Mai 1902. Bericht über die volkstümlichen Universitätsvorträge der Wiener Universität im Studienjahr 1901/2. In: Zentralblatt für Volksbildungswesen, Nr. 9/10, 21. August, 1902, S. 131.
- ²⁸⁾ Vgl. Kurt Aufderklamm, Wilhelm Filla, Erich Leichtenmüller (Hg.): Dienstleistung Erwachsenenbildung. Strukturen, Arbeitsweisen und Möglichkeiten. Wien – Baden 1991.
- ²⁹⁾ Wilhelm Filla: Volkshochschularbeit in Österreich – Zweite Republik. Eine Spurensuche. Graz 1991, S. 220.
- ³⁰⁾ Aladar Pfnieß: Bildung nach Maß. Beiträge zur Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Graz 1984, S. 115.
- ³¹⁾ A.a.O., S. 117.
- ³²⁾ Empfehlung zur Gestaltung der Bildungsarbeit an Volkshochschulen. Vom Vorstand des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen beschlossen am 10. Mai 1994 und der 25. Hauptversammlung am 25. Juni 1994 zum Beschluß vorgelegt. In: Die Österreichische Volkshochschule, Nr. 173, September 1994, S. 13–17.
- ³³⁾ Vgl. Anneliese Heilinger: Erwachsenenbildung als Bürgerbewegung? 38. „Salzburger Gespräche“. In: Die Österreichische Volkshochschule, Nr. 177, September 1995, S. 44–49.
- ³⁴⁾ Vgl. dazu die überaus ideenreiche Publikation: Die demokratische Frage. Ein Essay von Ulrich Rödel, Günter Frankenberg und Helmut Dubiel. Frankfurt/Main 1989, S. 41 f.
- ³⁵⁾ Siehe dazu die umfassende Studie von Gerhard Bisovsky: Blockierte Bildungsreform. Staatliche Erwachsenenbildungs-Politik in Österreich seit 1970. Wien 1991.