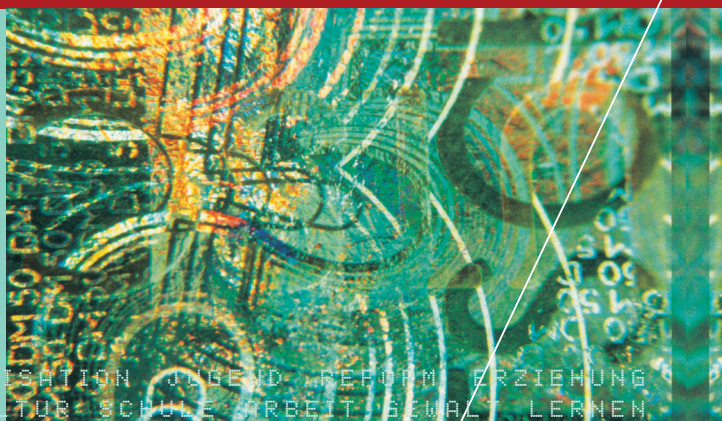


Rudolf Tippelt
Aiga von Hippel (Hrsg.)

Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung

5. Auflage



LEISTUNG BILDUNG LEHREN SOZIALISATION JUGEND REFORM ERZIEHUNG
IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT SEXUAL LERNEN
SEXUALITÄT UNTERRICHT RELIGION ALTER EVALUATION GENERATION SOZIAL
STRUKTUR DROGEN MEDIEN UMWELT KINDHEIT METHODEN PISA KRIMI
NALITÄT FREIZEIT INSTITUTIONEN ELTERN UNGLEICHHEIT LEISTUNG

Rudolf Tippelt · Aiga von Hippel (Hrsg.)

Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Rudolf Tippelt
Aiga von Hippel (Hrsg.)

Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung

5. Auflage



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

1. Auflage 1994
2. Auflage 1999
- 3., überarbeitete und erweiterte Auflage 2009
- 4., durchgesehene Auflage 2010
5. Auflage 2011

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2011

Lektorat: Stefanie Laux

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist eine Marke von Springer Fachmedien.

Springer Fachmedien ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.

www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Satz: format absatz zeichen, Susanne Koch, Niedernhausen

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Stürtz GmbH, Würzburg

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in Germany

ISBN 978-3-531-18428-9

Inhalt

Rudolf Tippelt | Aiga von Hippel

Vorwort zur dritten überarbeiteten, aktualisierten und erweiterten Auflage 9

Einleitung 11

Geschichte der Erwachsenenbildung

Hans Tietgens

Geschichte der Erwachsenenbildung 25

Hildegard Feidel-Mertz

Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus 43

Horst Siebert

Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland –

Alte Bundesländer und neue Bundesländer 59

Theoretische Ansätze der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Hartmut M. Griese

Sozialisationstheorie und Erwachsenenbildung 89

Dieter Nittel

Biographietheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung 103

Heiner Barz | Rudolf Tippelt

Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung 117

Ursula Reck-Hog | Thomas Eckert

Der sozialökologische Ansatz in der Erwachsenenbildung 137

Harm Kuper | Katrin Kaufmann

Systemtheoretische Analysen der Weiterbildung 153

Jochen Gerstenmaier | Heinz Mandl

Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung 169

Paul Röhrig

Der bildungstheoretische Ansatz in der Erwachsenenbildung 179

Jochen Kade | Wolfgang Seitter | Jörg Dinkelaker

Wissen(stheorie) und Erwachsenenbildung/Weiterbildung 197

Sabine Schmidt-Lauff

Zeitfragen und Temporalität in der Erwachsenenbildung 213

Forschungsstrategien und Methoden

Armin Born

Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung 231

Olaf Dörner | Burkhard Schäffer

Neuere Entwicklungen in der qualitativen Erwachsenenbildungsforschung 243

<i>Thomas Eckert</i>	
Methoden und Ergebnisse der quantitativ orientierten Erwachsenenbildungsforschung . . .	263
<i>Dieter Gnahn</i>	
Berichts- und Informationssysteme zur Weiterbildung und zum Lernen Erwachsener	279
<i>Sigrid Nolda</i>	
Programmanalyse – Methoden und Forschungen	293
<i>Doris Edelmann</i>	
Messung und Zertifizierung von Kompetenzen in der Weiterbildung aus (inter-)nationaler Perspektive	309

Institutionelle, finanzielle, rechtliche und personelle Grundlagen

<i>Ekkehard Nuissl</i>	
<i>unter Mitarbeit von Liana Druckenmüller und Daniela Jung</i>	
Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland	329
<i>Anke Grotlüschen Erik Habertzeth Peter Krug</i>	
Rechtliche Grundlagen der Weiterbildung	347
<i>Reinhold Weiß</i>	
Bildungsökonomie und Weiterbildung	367
<i>Wiltrud Gieseke</i>	
Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung	385
<i>Susanne Kraft</i>	
Berufsfeld Weiterbildung	427
<i>Klaus Meisel</i>	
Weiterbildungsmanagement	437
<i>Ingrid Schöll</i>	
Marketing	437
<i>Rudolf Tippelt</i>	
Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung	453
<i>Rita Süßmuth Rolf Sprink</i>	
Volkshochschule	473
<i>Hermann Josef Heinz</i>	
Kirchliche Erwachsenenbildung	491
<i>Karin Derichs-Kunsmann</i>	
Gewerkschaftliche Bildungsarbeit	507
<i>André Schüller-Zwierlein Richard Stang</i>	
Bibliotheken als Supportstrukturen für Lebenslanges Lernen	515
<i>Doris Lewalter Annette Noschka-Roos</i>	
Museum und Erwachsenenbildung	527
<i>Gernot Graeßner Ursula Bade-Becker Bianca Gorys</i>	
Weiterbildung an Hochschulen	543

<i>Peter Alheit</i>	
Vom kritisch motivierten „Lernen in Selbsthilfe“ zum ökonomisch gerahmten „selbstgesteuerten Lernen“: Eine symptomatische Karriere?	557
<i>Andrea Reupold Claudia Strobel Rudolf Tippelt</i>	
Vernetzung in der Weiterbildung: Lernende Regionen	569
<i>Christine Zeuner</i>	
Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung	583
<i>Volker Lenhart</i>	
Erwachsenenbildung und Alphabetisierung in Entwicklungsländern	699

Bereiche der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

<i>Erhard Schlutz</i>	
Weiterbildung und Kultur	621
<i>Helle Becker Thomas Krüger</i>	
Weiterbildung und Politik	635
<i>Rolf Arnold Henning Pätzold</i>	
Weiterbildung und Beruf	653
<i>Peter Faulstich</i>	
Weiterbildung und Technik	665
<i>Aiga von Hippel</i>	
Erwachsenenbildung und Medien	687
<i>Maya Kandler Rudolf Tippelt</i>	
Weiterbildung und Umwelt: Bildung für nachhaltige Entwicklung	707
<i>Ruth Hoh Heiner Barz</i>	
Weiterbildung und Gesundheit	729
<i>Christiane Schiersmann</i>	
Beratung im Kontext lebenslangen Lernens	747

Adressaten, Teilnehmer und Zielgruppen

<i>Jürgen Wittpoth</i>	
Beteiligungsregulation in der Weiterbildung	771
<i>Horst Weishaupt Oliver Böhm-Kasper</i>	
Weiterbildung in regionaler Differenzierung	789
<i>Aiga von Hippel Rudolf Tippelt</i>	
Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung	801
<i>Ulrich Heimlich Isabel Behr</i>	
Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung . . .	813
<i>Andreas Kruse</i>	
Bildung im Alter	827
<i>Hannelore Faulstich-Wieland</i>	
Frauenbildung/Gender Mainstreaming	841

<i>Ekkehard Nuissl</i>	
Männerbildung	855
<i>Beate Minsel</i>	
Eltern-und Familienbildung	865
<i>Heinz Müller-Dietz</i>	
Weiterbildung von Strafgefangenen	873
<i>Franz Hamburger</i>	
Weiterbildung von Migranten	881
<i>Ellen Abraham Andrea Linde</i>	
Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabengebiet der Erwachsenenbildung	889
<i>Rainer Brödel</i>	
Weiterbildung von Arbeitslosen	905
<i>Rolf Dobischat Karl Düsseldorf</i>	
Personalentwicklung und Arbeitnehmer	917
<i>Knut Diekmann</i>	
Innovative Personalpolitik – der Beitrag der betrieblichen Weiterbildung	939
<i>Lutz von Rosenstiel</i>	
Weiterbildung von Führungskräften	955

Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

<i>Erhard Meueler</i>	
Didaktik der Erwachsenenbildung – Weiterbildung als offenes Projekt	973
<i>Markus Höffer-Mehlmer</i>	
Programmplanung und -organisation	989
<i>Jutta Reich-Claassen Aiga von Hippel</i>	
Angebotsplanung und -gestaltung	1003
<i>Ingo Kollar Frank Fischer</i>	
Mediengestützte Lehr-, Lern- und Trainingsansätze für die Weiterbildung	1017
<i>Matthias Wessler</i>	
Evaluation und Evaluationsforschung	1031
<i>Gabi Reinmann Heinz Mandl</i>	
Wissensmanagement und Weiterbildung	1049

Informationsmaterialien

<i>Axel Kühnlenz Doris Hirschmann</i>	
Kommentierte Internetquellen zum Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung	1069

Autoren	1091
--------------------------	------

Stichwortregister	1101
------------------------------------	------

Rudolf Tippelt | Aiga von Hippel

Vorwort zur dritten überarbeiteten, aktualisierten und erweiterten Auflage

Fünfzehn Jahre nach dem ersten Erscheinen des Handbuchs *Erwachsenenbildung/Weiterbildung* ist eine gründlich überarbeitete und erweiterte Neuauflage erforderlich geworden. Die starke Nachfrage der interessierten Fachöffentlichkeit aber auch die fachinterne Rezeption hat dieses Handbuch für den Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu einem Standardwerk werden lassen. In dieser dritten Auflage wurden die Verfasser der Artikel gebeten, den aktuellen und internationalen Diskussionsstand zum jeweiligen Thema einzuarbeiten. Mehrere Autoren haben grundlegende Veränderungen und Neukonzeptionen ihres Beitrags vorgenommen, andere haben ihren Beitrag aktualisiert, nur wenige Artikel erscheinen unverändert. Um die Verbindung zu Nachbardisziplinen weiter zu stärken, aber auch um dem sich kontinuierlich verändernden Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung gerecht zu werden, wurden mehrere neue Artikel aufgenommen; die Themen der Internationalität, der Organisations- und Personalentwicklung, der Vernetzung, der Teilnehmer- und Milieuorientierung wurden weiter verstärkt. Die Veränderungen verschiedener Artikel und die Aktualisierung der Beiträge sind einerseits der Dynamik des Bereichs der Erwachsenenbildung/Weiterbildung geschuldet. Andererseits wurden Änderungen durch die stärkere Internationalisierung der Weiterbildung, die Hinwendung zu Markt- und Kundenorientierung, die Aspekte der Vernetzung, die stärkere Berücksichtigung der Konzepte des lebenslangen Lernens und die Betonung von Bildungsprozessen in der Lebensspanne, aber auch durch die Weiterentwicklung der empirischen Forschung im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung erforderlich.

Allen Autorinnen und Autoren, die an diesem Handbuch mitgearbeitet haben und die sich teilweise erneut der Aufgabe der Aktualisierung ihrer Beiträge gewidmet haben, ist an dieser Stelle sehr für ihre wertvollen Beiträge und die gute Zusammenarbeit zu danken. Ihre produktive Mitarbeit hat bewirkt, dass – wie wir meinen – der wichtige Band zur Orientierung im Arbeitsfeld *Erwachsenenbildung/Weiterbildung* weiterentwickelt werden konnte, der erneut aktuell einen zuverlässigen Überblick zum Wissensstand in der Erwachsenenbildung gibt.

Auch wenn das vorliegende Handbuch sich von der ersten Fassung von 1994 stark weiterentwickelt hat – weil sich das Feld der Erwachsenenbildung verändert hat – gilt unser Dank auch den Kollegen Ekkehard Nuissl, Erhard Meueler und Jochen Kaltschmid, mit denen damals das Grundkonzept des Handbuchs diskutiert wurde.

Unser aktueller Dank geht an jene Personen, die Vorschläge und inhaltliche Optimierungen anregen. Dies sind neben mehreren KollegInnen am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung der LMU München insbesondere Dr. Bernhard Schmidt und Jutta Reich-Claassen. Für die organisatorische Unterstützung möchten wir uns bei der Lehrstuhlsekretärin Gundula Bernhardt bedanken. Der redaktionellen Textarbeit widmeten sich vor allem Christina Buschle, Lena Hummel und Claudia Müller. Sie – und weitere studentische Mitarbeiter, die

hier nicht alle genannt werden können – haben mit großem Engagement die Manuskripte formal überarbeitet und damit für das korrekte Schriftbild gesorgt.

Zu danken ist auch Frau Stefanie Laux vom VS-Verlag, die eine dritte aktualisierte Auflage des Handbuchs anregte und kompetent begleitete.

München, Winter 2008

*Rudolf Tippelt
Aiga von Hippel*

Einleitung

Dieses Handbuch will in einer systematischen Darstellung die Geschichte, die theoretischen Ansätze, die Forschungsstrategien und -methoden, die wichtigsten Bereiche, Institutionen und rechtlichen Grundlagen, Adressaten- und Teilnehmerforschung sowie Erkenntnisse zum Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung behandeln.

Das Handbuch eignet sich sowohl für die Nutzung im Forschungs- und Lehrbereich als auch für MitarbeiterInnen in Institutionen und Bildungseinrichtungen, die einen zuverlässigen und schnellen Über- und Einblick in Wissensbereiche ihres Fachs bzw. ihrer Tätigkeit erhalten wollen.

Zum Themenbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung sind in den letzten 30 Jahren im deutschsprachigen Raum mehrere Sammelbände und eine Vielzahl von einführenden Monographien und Literaturberichten erschienen (siehe die Auswahl in der Literaturliste). Ein interessantes internationales Sammelwerk, das auch die ursprüngliche Konzeption dieses Handbuchs anregte (siehe Titmus 1989) ist nur in englischer Sprache zugänglich und enthält den deutschen Diskussionsstand zum Themenbereich nicht. Eine aktuelle umfassende Darstellung des Wissens- und Forschungsstandes zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung mit Lehrbuchcharakter gab es beim ersten Erscheinen dieses Bandes jedoch nicht. Durch die Aktualisierungen, die internationale Perspektive und die gegenüber dem Ersterscheinen deutlichen Erweiterungen und Vertiefungen wird die besondere Bedeutung des Bandes für Lehre, Praxis und Forschung deutlich.

Einleitend ist darauf hinzuweisen, dass bereits im Titel dieses Handbuchs zum Ausdruck kommt, dass sowohl der Begriff „Erwachsenenbildung“ als auch der Begriff „Weiterbildung“ verwendet wird (vgl. zur begrifflichen Unterscheidung Weinberg 2000, S. 15). In den meisten Artikeln werden die Begriffe synonym, in einzelnen Artikeln additiv gebraucht. Für die Herausgabe des Handbuchs ist der gesamte Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung interessant – zumal berufliche und allgemeine Weiterbildung u.a. aufgrund der sich weiter entwickelnden Kompetenzdebatte nicht nur bei der bildungsstatistischen Indikatorisierung schwer zu unterscheiden sind. Dennoch werden in den Teilkapiteln die jeweils besonderen Aspekte bearbeitet und sichtbar gemacht.

1 Aufgaben und Probleme der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Obwohl die Erwachsenenbildung/Weiterbildung in den letzten Jahrzehnten breite Zustimmung erfuhr und mit Hinweisen auf die Entwicklung der Demokratie, der Wohlfahrt, der Technik und der Kultur in unserer Gesellschaft lange Zeit klare expansive Trends festzustellen waren, sind wir nach wie vor weit davon entfernt, die in den breit akzeptierten Begriffen „life-long-

learning“ oder „éducation permanente“ enthaltenen Ansprüche für alle sozialen Schichten und Milieus realisiert zu haben. Versteht man unter Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ (Deutscher Bildungsrat 1972, S. 197), so kann zwar eine durchgehende Hochschätzung von Lernen und Bildung konstatiert werden, gleichzeitig ist man aber damit konfrontiert, dass nach wie vor eine große Diskrepanz zwischen Wertschätzung der Erwachsenenbildung und der tatsächlichen Bildungsaktivität von Erwachsenen besteht. Zwei Drittel der Bevölkerung partizipieren an den expandierenden Angeboten der organisierten Erwachsenenbildung in der fortgeschrittenen Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft auch heute nicht. Es muss nachdenklich stimmen, dass diese bereits Anfang der 1990er Jahre formulierte Feststellung auch aktuell zutreffend ist. Der soziale Wandel in unserer Gesellschaft führt offenbar keineswegs naturwüchsig dazu, dass alle Personen und sozialen Gruppen gleichmäßig von der Erwachsenenbildung profitieren. Aus ökonomischer Sicht scheint der Weiterbildungsmarkt nicht ausgeschöpft, aus pädagogischer Sicht ist der Bedarf der TeilnehmerInnen noch nicht hinreichend zufrieden gestellt. In der realen Weiterbildungsbeteiligung offenbaren sich nach wie vor gegebene Defizite der Weiterbildungsversorgung, die für die in diesem Feld Tätigen als Herausforderung angesehen werden müssen.

Blickt man auf die Ziele und Inhalte der Erwachsenenbildung, so ist festzustellen, dass der soziale Wandel in der Gesellschaft zu deutlichen Problemverschiebungen und Rückbelastungen in einzelnen Teilbereichen der Erwachsenenbildung geführt hat, so dass es eine der Fragen dieses Handbuchs ist, wie darauf rational zu reagieren ist. Dabei sind drei Aufgaben traditionell von zentraler Bedeutung: die qualifizierende, die sozial integrierende und die kulturell bildende Aufgabe der Erwachsenenbildung.

Die *qualifizierende* Aufgabe ist mit dem Anspruch auf ein selbstgestaltetes Leben in Verbindung zu sehen. Auf der *Sonnenseite* der qualifizierenden Erwachsenenbildung geht es darum, die an inhaltlich anspruchsvoller Arbeit interessierten Individuen in ihrem Gestaltungswillen zu unterstützen. In mehreren Artikeln werden die neuen Trends und Probleme des Zusammenhangs von Arbeitsentwicklung, Personalentwicklung und Weiterbildung thematisiert. Die *Schattenseite* des ökonomisch-technischen Wandels zeigt sich in den dringenden Erfordernissen der Qualifizierung der „Opfer des Arbeitsmarkts“.

Zwei grundlegende Probleme sind im Kontext der qualifizierenden Aufgaben hervorzuheben: Das *erste Problem* besteht darin, dass kein direkter, kausaler Zusammenhang zwischen Weiterbildung und beruflicher Sicherheit bzw. beruflichem Aufstieg festzustellen ist. Waren in einer zurückliegenden Zeit für ein kleineres Publikum Wettbewerbsvorteile durch qualifizierende Weiterbildung selbstverständlich, so wird Weiterbildung nach der Phase der Expansion und Institutionalisierung heute zur notwendigen, aber nicht immer hinreichenden Bedingung für berufliche und soziale Integration. Das *zweite Problem* ergibt sich, weil sich qualifizierende Weiterbildung manchmal auf eine rein spezialisierende, verengte Fachschulung beschränkt, die auf das von Max Weber ambivalent beschriebene Fachmenschentum vorbereitet. Die Aufsätze in diesem Handbuch plädieren demgegenüber für eine Verflechtung und komplexe Interdependenz von den manchmal nur aus analytischen Gründen auseinandergehaltenen Aspekten der fachlichen, allgemeinen, kulturellen und politischen Bildung.

Die *sozial integrierende* Aufgabe ist heute u.a. auf den Trend der „Individualisierung“ in modernen Gesellschaften zu beziehen. In der sozialwissenschaftlichen Diskussion wird dieser Trend auf die gewachsenen neuen Kontingenzerfahrungen des Einzelnen zurückgeführt, die u.a. aus der Schwächung von traditionellen Bindungen und der starken Ausdifferenzierung von Rollenfor-

derungen herrühren. Erwachsenenbildung kann in diesem Prozess die Handlungs- und Reflexionsmöglichkeiten des Einzelnen herausfordern, die weitere Entwicklung der individuellen Urteilskraft begünstigen und die Offenheit für neue Erfahrungen und Ideen fördern. Die Vermittlung von neuen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten kann die individuellen Handlungs- und Entscheidungsspielräume – auch in bislang dem Einzelnen nicht zugänglichen Welten, beispielsweise der Wissenschaft oder der Kunst – erweitern. Auf der anderen Seite ist die „Steigerung von Individualität“ mit den Erfordernissen der sozialen Integration in Einklang zu bringen. Wenn es stimmt, dass dem Gewinn an individueller Autonomie ein Verlust an sozialen und kulturellen Bindungen gegenübersteht, dann entstehen hieraus immer auch Anforderungen an die Institutionen der Erwachsenenbildung. Aus der Perspektive des sozialen Wandels ist die Feststellung, dass Lernende hinsichtlich ihrer Interessen, Werthaltungen, Einstellungen, Krisenerfahrungen, Lebensstile, weltanschaulichen Bekenntnisse usw. verschieden sind, geradezu trivial. Entscheidend ist, wie auf die Heterogenität und Individualität der TeilnehmerInnen in der Erwachsenenbildung reagiert wird. Es gibt dafür keine Rezepte, aber es lassen sich Orientierungen formulieren, so dass diese Problemstellung in mehreren Artikeln aufgegriffen wird.

Eine im Geist kommunikativer Offenheit und Toleranz konzipierte Erwachsenenbildung leistet aber auch unmittelbar einen Beitrag zur sozialen Integration in einem Gemeinwesen. Wenn Einrichtungen der Erwachsenenbildung bei ihren Veranstaltungen sehr verschiedene Menschen zusammenbringen, gehört es zum „hidden curriculum“, dass die gemeinsame Beschäftigung mit Kulturgütern und Wissensbeständen Ausgrenzungen von sozialen Gruppen und Personen entgegenwirkt. Erwachsenenbildung bietet in den solidarischen Lerngruppen „Gemeinschaftserlebnisse“. Diese Gemeinschaftserlebnisse in Lerngruppen lassen sich als Gegenwelt zur nervösen mobilitäts- und konkurrenzorientierten Alltagswelt beschreiben. Die traditionellen Formen der Gemeinschaft leben dennoch nicht wieder auf, denn die Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben ein vergleichsweise lockeres Verhältnis zu diesen punktuellen Lerngruppen, sind nur kurzfristig gebunden und können diese Art der Gemeinschaft jederzeit freiwillig verlassen, um sich anderen Gruppen anzuschließen. Die Rolle des Lernenden in den Institutionen der Erwachsenenbildung ist nur eine von mehreren Lernrollen und selbstverständlich stellt die organisierte Erwachsenenbildung nur einen möglichen Ort der Information und Reflexion dar. Jeder einzelne hat heute mit mannigfachen, sich teilweise ergänzenden und teilweise widersprechenden Informations- und Wissensquellen zu tun, so dass jede Person ihre Lernerfahrungen individuell gewichten und koordinieren muss.

Die *kulturell bildende* Aufgabe der Erwachsenenbildung zeigt sich darin, dass sie versucht, die Menschen für die eigene Geschichte und für andere Völker, Kulturen und Sprachen aufzuschließen. Es wird Verständnis für andere Menschen, auch jenseits der nationalen Grenzen geweckt, für deren Lebenswelten, Landschaften und Sitten. Der soziale Wandel fordert Kooperation heraus, und dabei zielt ein zentrales Strukturmerkmal von Kooperation auf die *Internationalisierung* unseres Lebens. Die im Prozess des sozialen Wandels gewachsene gesellschaftliche Komplexität, die wachsende Bürokratisierung und zunehmende Unüberschaubarkeit und Pluralisierung haben die Menschen aus festen Solidaritätsstrukturen und zweifelsfreien Normensystemen herausgelöst. Sehnsucht nach Geborgenheit und Sicherheit signalisieren emotionale Defizite und ein „Unbehagen an der Moderne“. Gleichzeitig hat eine noch nie dagewesene internationale wirtschaftliche Verflechtung, haben existentielle grenzübergreifende Probleme des Umweltschutzes, des Informationsaustauschs und der internationalen Sicherheit die „idyllischen“ Vorstellungen von nationaler Abgeschlossenheit überholt. Kooperation macht nicht an den Grenzen von nationalstaatlichen Integrationssystemen halt, sondern Zu-

sammenarbeit erfordert eine wachsende Orientierung an der universalen Gemeinschaft. Institutionen der Erwachsenenbildung können durch vielfältige pädagogische Maßnahmen mit dazu beitragen, dass kulturelle, soziale und politische Lebensbezüge der anderen (der Nachbarn in anderen Ländern, der Migranten und der Deutschen) wirklich begriffen werden und dass so eine tragfähige Basis für eine grenzüberschreitende organische Solidarität geschaffen wird. Diese Solidarität gründet auf der Bereitschaft, voneinander zu lernen.

Dies sind wichtige ausgewählte Aufgaben und Trends, mit denen sich die Artikel im Handbuch implizit und explizit auseinandersetzen. Angesichts der wichtigen Aufgaben der Erwachsenenbildung in unserer Gesellschaft ist der Versuch naheliegend, den Wissensstand in dieser Disziplin aktuell in einem Kompendium zusammenzufassen. Allerdings ist auch darauf hinzuweisen, dass die Herausgabe eines Handbuchs im Gebiet der Erwachsenenbildung und Weiterbildung ein Wagnis war und ist. Dies liegt daran, dass die Arbeits- und Forschungsgebiete der an Wenden reichen Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung zwar an Kontur gewonnen haben, aber dennoch keineswegs jene institutionelle Identität und Festigung erreicht haben, die es erlauben würden, von einem klar abgrenzbaren und in sich *eindeutig* differenzierten Bereich zu sprechen.

Die zentralen Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung, wie das Subsidiaritätsprinzip, der Träger- und Angebotspluralismus, die Flächendeckung und die Allgemein zugänglichkeit der Angebote, die Freiwilligkeit der Teilnahme sowie die öffentliche Verantwortung beruhen auf einem breiten Konsens. Aber die mit dem sozialen Wandel sich rasch verändernden Problemlagen, die in der Erwachsenenbildung immer wieder feststellbaren Konjunkturen von Themen und Zielgruppen verändern das Gebiet relativ rasch. In der Debatte um das lebenslange Lernen haben darüber hinaus gerade aus internationaler Sicht die sich ergänzenden Bereiche des formalen, non-formalen und informellen Lernens an Bedeutung eher gewonnen. Sie unterscheiden sich nach dem Grad ihrer organisationalen Einbettung und Strukturierung sowie in der Vergabe von anerkannten Zertifikaten.

Hinzu kommen einige interne Probleme der Erwachsenenbildungsforschung, die die Wissensproduktion in diesem Bereich prägen:

Erstens beschäftigen sich mit dem Gegenstand der Erwachsenenbildung verschiedene Fachdisziplinen (u.a. Erziehungswissenschaft, Soziologie, Psychologie, Geschichte, zunehmend auch die Betriebswirtschaft), die sich aber noch nicht hinreichend aufeinander beziehen, so dass kooperative Strukturen weiter ausbaubedürftig sind. Eine grundlegende Theorie der Erwachsenenbildung ist nicht in Sicht, vielmehr werden aus den jeweiligen Bezugswissenschaften intensiv verschiedene Partialtheorien in das Gebiet der Erwachsenenbildung/Weiterbildung transferiert. Der Stand der Theoriebildung ist entsprechend plural.

Zweitens ist noch immer eine deutliche Theorie-Empirie-Diskrepanz zu beobachten. Dies hat u.a. damit zu tun, dass die Erwachsenenbildung unter dem unkomfortablen Erwartungsdruck einer ungeduldigen Öffentlichkeit steht. Es werden praxisnahe Deutungen von pädagogischen und sozialen Problemen sowie anwendungsfreundliche Handlungsstrategien erwartet. Die verständliche Erwartungshaltung der die Erwachsenenbildung mitfinanzierenden Öffentlichkeit und der Druck, der von Teilnehmererwartungen ausgeht, sollte aber nicht dazu führen, dass die Fortentwicklung der Forschungsmethodologie und die kontinuierliche empirische Prüfung von Deutungen und Theorien vernachlässigt wird. Selbstkritisch muss dieses Problem aber eingestanden werden. Die zu geringe kontinuierliche Forschungsförderung und auch kurzfristige Interessen von Auftraggebern verstärken das Problem noch.

Drittens gibt es hinsichtlich der methodischen und methodologischen Grundlagen keinen allgemeinen Konsens. Mittlerweile wird aber in der Weiterbildungsforschung immer deutlicher und breiter anerkannt, dass qualitative und quantitative Methoden komplementär gelagert sind und beide Untersuchungsstrategien zur Erkenntnisgewinnung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung beitragen können.

2 Zur Konzeption des Handbuchs

Das Handbuch kann aufzeigen, dass sich in den letzten Jahren in verschiedenen Teilbereichen die Diskussion deutlich fortentwickelt hat. Es soll den aktuellen Erkenntnisstand der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland mit internationalen Bezügen repräsentieren. Fast achtzig ausgewiesene Fachleute aus verschiedenen Disziplinen (u.a. Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Recht, Politologie, Geschichte, Betriebswirtschaft), die mit insgesamt mehr als sechzig Beiträgen an diesem Projekt mitgewirkt haben und die anschaulich, differenziert, aktuell und kompetent über ihre Arbeits- und Forschungsgebiete berichten, tragen dazu bei, dem interdisziplinären Charakter der Erwachsenenbildung gerecht zu werden. Es konnten zur Bearbeitung dieses Bandes sowohl etablierte Wissenschaftler und (noch) weniger bekannte Nachwuchswissenschaftler als auch Persönlichkeiten aus der Weiterbildungspraxis zur Mitarbeit gewonnen werden. Dadurch konnte die angestrebte Theorie-, Empirie- und Praxisorientierung des Bandes umgesetzt werden. Im Folgenden wird ein Überblick über die Bereiche des Handbuchs und die einzelnen Beiträge gegeben. Dabei sind die Bereiche inhaltlich stark verknüpft, was auch daran sichtbar wird, dass manche Artikel auch anderen Kapiteln hätten zugeordnet werden können.

Im ersten Teil „*Geschichte der Erwachsenenbildung*“ thematisieren drei Artikel die Geschichte der Erwachsenenbildung, zunächst die Anfänge und die frühe Entfaltung mit interessanten Details (Hans Tietgens), die Zerschlagung einer demokratisch orientierten Erwachsenenbildung während des Nationalsozialismus (Hildegard Feidel-Mertz), die Erwachsenenbildung in ihrer Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland, einschließlich der Herausforderungen und Folgen, die sich aus der Vereinigung der deutschen Staaten ergeben (Horst Siebert). In diesen Artikeln werden Intentionen, Kontinuitäten, aber auch Brüche, Krisen und Konflikte der Entwicklung der Erwachsenenbildung sichtbar.

Im zweiten Teil „*Theoretische Ansätze der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*“ wird die Theoriedebatte in der Erwachsenenbildung aufgegriffen. Es zeigt sich, dass heute stärker interdisziplinäre Perspektiven betont werden, beispielsweise wenn die Erwachsenenbildungsforschung an biografiethoretische Ansätze anschließt (Dieter Nittel), konstruktivistische Ansätze diskutiert (Jochen Gerstenmaier/Heinz Mandl), wenn auf sozialökologische Theorieansätze zurückgegriffen wird (Ursula Reck-Hog/Thomas Eckert), wenn mit Kategorien der systemisch-organisationstheoretischen Analyse Zusammenhänge in der Erwachsenenbildung rekonstruiert und reflektiert werden (Harm Kuper/Katrin Kaufmann), Wissenstheorie diskutiert wird (Jochen Kade/Wolfgang Seitter/Jörg Dinkelaker), zeittheoretische Implikationen für die Erwachsenenbildung analysiert werden (Sabine Schmidt-Lauff) oder wenn die Ergebnisse der sozialwissenschaftlichen Lebenswelt-, Lebensstil- und Lebenslagenforschung auf Probleme der Erwachsenenbildung bezogen werden (Heiner Barz/Rudolf Tippelt). Der das Theoriekapitel einleitende sozialisationstheoretische Aufsatz referiert nicht mehr alle theoretischen Positionen

zur Erklärung von Erwachsenensozialisation der letzten Jahrzehnte, sondern diskutiert u.a. die Differenz von Fragen der Erwachsenensozialisation und der Erwachsenenbildung sowie metatheoretische Implikationen dieser Unterscheidung (Hartmut Griese). Der traditionsreiche bildungstheoretische Ansatz wird unter Berücksichtigung von geschichtlichen Entwicklungen der Erwachsenenbildung behandelt (Paul Röhrig). Ausgewählt wurden diese Theorieansätze, weil sie die grundlagentheoretische Diskussion in der Erwachsenenbildung in den letzten Jahren prägten und weil von einigen Ansätzen weitere Impulse auf die Erwachsenenbildungsforschung der nächsten Jahre ausgehen könnten. Die Beiträge zur Theoriediskussion bemühen sich, die zentralen Begriffe des jeweiligen Paradigmas zu klären, die historischen Entwicklungslinien des Ansatzes zu skizzieren und die Beziehung zu Problemen der Erwachsenenbildung explizit darzustellen. Berührungspunkte, aber auch Abgrenzungen zu den jeweils anderen Ansätzen werden implizit deutlich.

Im dritten Teil „*Forschungsstrategien und Methoden*“ werden zentrale forschungsmethodische Strategien dargestellt. Es wurde darauf verzichtet, einen systematischen Überblick zu Erhebungs- und Auswertungsverfahren zu geben, da sich entsprechende Informationen in den einschlägigen Lehrwerken der empirischen Bildungs- und Sozialforschung finden. Stattdessen wird in einem Abriss der Erwachsenenbildungsforschung (Armin Born) einleitend deren Differenzierung historisch nachgezeichnet und für eine Rekonstruktion problemorientierter und theoriegeleitet explanativer Forschungsansätze plädiert. Dann werden qualitativ und eher quantitativ orientierte Forschungsansätze (in Verbindung mit theoretischen Ansätzen und realisierter Forschung) in ihren Grundannahmen und methodischen Vorgehensweisen diskutiert. Die Stärken und Schwächen der jeweiligen Ansätze werden herausgearbeitet.

Dabei wird in diesem Handbuch ein vermittelnder, methodenpluralistischer Ansatz unterstützt, der davon ausgeht, dass es Fragestellungen gibt, die nur auf der Basis repräsentativ erhobener Daten beantwortet werden können (Dieter Gnahs; Thomas Eckert), beispielsweise wenn die Partizipation von Teilgruppen in bestimmten geografischen Räumen oder Bildungsinstitutionen untersucht werden, dass es aber andererseits Studien zur Entwicklung von Erwachsenen und zur Erwachsenenendidaktik gibt, die auf qualitativen Verfahren basieren müssen (Olaf Dörner/Burkhard Schäffer). Darüber hinaus werden Programmanalysen als Methode diskutiert (Sigrid Nolda) sowie auf die aktuelle Diskussion um die Messung und Zertifizierung von Kompetenzen eingegangen (Doris Edelmann).

Der vierte Teil behandelt die *institutionelle, finanzielle, rechtliche und personelle Verankerung* der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Deutschland. Die Erläuterungen der Ordnungsgrundsätze (Ekkehard Nuissl), der rechtlichen Entwicklung (Anke Grotlüschen/Erik Haberzeth/Peter Krug), der finanziellen Grundlagen (Reinhold Weiß), der Professionalisierung (Wiltrud Gieseke), der Berufsfelder (Susanne Kraft), des Weiterbildungsmanagements (Klaus Meisel) und des Marketings (Ingrid Schöll) geben einen Einblick in die organisatorischen Voraussetzungen und die Handlungsmöglichkeiten von Weiterbildungsinstitutionen. Nach einem Überblick über den Stand der Institutionenforschung (Rudolf Tippelt) werden ausgewählte wichtige Institutionen mit ihrer Geschichte, ihren Zielen und aktuellen Aktivitäten in jeweils knapper Form beschrieben. Die Institutionen werden von Autoren vorgestellt, die sich über lange Zeit mit ihnen beschäftigt haben und die in besonderer Nähe zu ihnen stehen, die aber gleichzeitig in der Lage sind, über sie in einer bestimmten Distanz zu reflektieren. Charakterisiert und beschrieben werden Volkshochschulen (Rita Süßmuth/Rolf Sprink), kirchliche Bildungseinrichtungen (Hermann Josef Heinz), gewerkschaftliche Bildungseinrichtungen (Karin Derichs-Kunstmann), Bibliotheken (André Schüller-Zwierlein/Richard Stang), Museen

(Doris Lewalter/Annette Noschka-Roos), Hochschulen (Gernot Graebner/Ursula Bade-Becker/Bianca Gorys) und als wichtige, informelle Instanzen, die Selbsthilfegruppen (Peter Alheit). Weiterhin wird auf Vernetzung in der Weiterbildung am Beispiel der Lernenden Regionen eingegangen (Andrea Reupold/Claudia Strobel/Rudolf Tippelt).

Die Arbeit der Institutionen der Erwachsenenbildung ist im Kontext des sozialen Wandels schwieriger geworden, wobei drei Aspekte besonders hervorzuheben sind:

Erstens müssen Institutionen auf die gewachsene Pluralität der Lebenslagen in der Bevölkerung reagieren. Eine einheitliche Beschreibung der Lebensverhältnisse der Erwachsenen ist nicht möglich, weil sich moderne Gesellschaften regional, sozial und kulturell stark ausdifferenziert haben. Institutionen können sich daher heute nicht mehr auf einheitliche Bevölkerungsmilieus konzentrieren, und sie haben es schwerer, traditionelle Gestaltungsansprüche durchzusetzen (dies trifft insbesondere für weltanschaulich ausgewiesene Träger zu). Zweitens müssen die Institutionen auf die Individualisierung der Lebensverläufe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer reagieren. Erwachsene suchen sich aus einem Bildungsangebot das in ihre Biografie und aktuelle Lebenssituation passende Angebot aus und beziehen sich auf das gewählte Bildungsangebot in je individueller Weise (siehe oben). Drittens müssen die Institutionen dem Anspruch der Universalität entsprechen, d.h. sie müssen sich – zwar differentiell – auf die Lernansprüche potenziell aller gesellschaftlichen Mitglieder beziehen.

Die beiden abschließenden Artikel dieses Kapitels thematisieren die internationale Perspektive: Die internationale Bildungspolitik im Bereich Erwachsenenbildung (Christine Zeuner) und das Engagement der Erwachsenenbildung in Entwicklungsländern unter der spezifischen und angesichts der in vielen Ländern schwieriger werdenden Situation der im Bildungssektor immer dringlicheren Frage der Alphabetisierung (Volker Lenhart).

Im fünften Teil werden *Bereiche der Erwachsenenbildung/Weiterbildung* unterschieden, wobei die notwendige analytische Trennung der Bereiche nicht dazu verführen soll, tatsächlich Grenzen zwischen diesen Bereichen aufzurichten. In der Realität, bei konkreten Kursangeboten, kommt es zu komplexen Interdependenzen und einer Verflechtung der hier unterschiedenen Bereiche. Angestrebt ist die integrative Darstellung des Zusammenhangs von Weiterbildung und Kultur (Erhard Schlutz), Politik (Helle Becker/Thomas Krüger), Beruf (Rolf Arnold/Henning Pätzold), Technik (Peter Faulstich), Medien (Aiga von Hippel), Umwelt (Maya Kandler/Rudolf Tippelt), Gesundheit (Ruth Hoh/Heiner Barz) sowie Beratung (Christiane Schiersmann). Diese Artikel enthalten Informationen zu den jeweiligen historischen Entwicklungen, zu aktuellen Trends und Problemlagen, zu organisatorischen Besonderheiten des jeweiligen Bereichs und beziehen (teilweise) die bereichsspezifischen Veränderungen auf Tendenzen des differenziert auftretenden sozialen Wandels. Gemeinsam scheint den Auffassungen in den Artikeln dieses Teilkapitels zu sein, dass nicht von einer eindeutigen Richtung des Wandels, in die die Erwachsenenbildung lediglich eingebettet wäre, ausgegangen werden kann. Erwachsenenbildung ist vielmehr unter Berücksichtigung sich wandelnder Bedingungen historisch jeweils neu zu planen. Um dies wiederum leisten zu können, ist eine zuverlässige Kenntnis der bereichsspezifischen Zusammenhänge notwendig.

Im sechsten Teil „*Adressaten, Teilnehmer und Zielgruppen*“ werden aus der Perspektive der Adressatenforschung und Teilnehmerorientierung besondere Ziel- und Adressatengruppen mit ihren jeweils spezifischen Bildungswünschen und -erfahrungen vorgestellt. Einleitend widmen sich zwei Beiträge der Weiterbildungsbeteiligung und ihren Einflussfaktoren (Jürgen Wittpoth; Horst Weishaupt/Oliver Böhm-Kasper). Darauf folgend wird ein Überblick über Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung gegeben (Aiga von Hippel/Rudolf Tippelt). Daran an-

schließlich diskutieren Kenner der jeweiligen Zielgruppen, die sich über viele Jahre in Praxis und Forschung mit diesen Gruppen beschäftigten, deren Lebenssituation und Problemlagen sowie die Erfahrungen mit den diversen Bildungskonzeptionen. Die große Zahl der Ziel- und Adressatengruppen in der Erwachsenenbildung machten eine Auswahl erforderlich. Behandelt werden vor allem Gruppen, die in den letzten Jahren in der Weiterbildung an Bedeutung gewannen oder die noch nicht allgemein beachtet zur innovativen Konzeption von neuen Bildungsarrangements herausfordern: Behinderte (Ulrich Heimlich/Isabel Behr), ältere Menschen (Andreas Kruse), Frauen (Hannelore Faulstich-Wieland), Männer (Ekkehard Nuissl), Familien und Eltern (Beate Minsel), Strafgefangene (Heinz Müller-Dietz), Migranten (Franz Hamburger), Analphabeten (Ellen Abraham/Andrea Linde), Arbeitslose (Rainer Brödel), Arbeitnehmer (Rolf Dobischat/Karl Düsseldorf; Knut Diekmann), Führungskräfte (Lutz von Rosentiel).

Die Heterogenität dieser Gruppen unterstreicht eine wichtige Erkenntnis der Weiterbildungsforschung. Das Rollenkonzept des Erwachsenen selbst hat sich verändert. Die Lernanforderungen und die Lernbereitschaft von Erwachsenen bei der Bewältigung neu auftauchender Situationen, neuer Gruppenzugehörigkeiten, neuer Berufsrollen oder Berufsaufgaben, bei der Übernahme neuer Rollen (Partner-, Eltern-, Altersrollen etc.) sind enorm gewachsen. Lernen, Entwicklung und persönliche Veränderung sind heute keine nur an die Jüngeren, die Bildungsgewohnten oder Privilegierten gerichteten Erwartungen, sondern allgemein anerkannte Normen für alle Alters- und Sozialgruppen.

Der siebte Teil ist dem *Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung* gewidmet. Ein einleitender orientierender Beitrag arbeitet das Besondere der Bildungsarbeit mit Erwachsenen heraus und trennt deutlich zwischen Schul- und Erwachsenenendidaktik (Erhard Meuler). Die Erwachsenenbildung erfordert „keinen neuen Käfig“, sondern ein hohes Maß der Selbststeuerung, Selbstorganisation und Reflexivität der Lernenden und Lehrenden. Die Bildungsarbeit erfordert keine Einschränkung der Autonomie und der Handlungsspielräume von Lernenden – und würde auch auf keine Akzeptanz bei den Teilnehmern stoßen –, sondern pädagogisch-organisatorische Arrangements, die die Optionen von Erwachsenen fördern und gleichzeitig die Qualität des Angebots sichern. Die didaktischen Prämissen und die Erfordernisse des Lehrens und Lernens werden in den Beiträgen über Programmplanung und -organisation (Markus Höffer-Mehlmer), Angebotsplanung und -gestaltung (Jutta Reich-Claassen/Aiga von Hippel), Mediengestützte Lehr-, Lern- und Trainingsansätze für die Weiterbildung (Ingo Kollar/Frank Fischer), Wissensmanagement (Gabi Reinmann/Heinz Mandl) sowie über Evaluation und Evaluationsforschung (Matthias Wesseler) konkretisiert.

Im abschließenden achten Teil gibt eine *kommentierte Linkliste* einen Überblick über für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung interessante Internetadressen (Axel Kühnlenz/Doris Hirschmann). Diese Linkliste ist – ständig aktualisiert – auch auf der Verlagshomepage und dem Deutschen Bildungsserver zu finden.

Wendet man den Blick abschließend den Handlungsmöglichkeiten der professionellen Erwachsenenbildner zu, so ist einzugestehen, dass die Erwachsenenbildung und Weiterbildung – wie die Pädagogik insgesamt – unter einem systematischen handlungstechnologischen Defizit leiden. Die Ausgangsbedingungen für pädagogisches Handeln sind so komplex, dass Ziele nicht durch pädagogische Handlungen kausal bewirkt werden können. Sicherheit im Weiterbildungsbereich erwächst daher nur selten aus der eindeutigen Zurechnung von pädagogischen Handlungsstrategien auf Lernerfolge oder Lernmisserfolge.

Der Schlüssel zum Erfolg der Erwachsenenbildung liegt vielmehr in den allgemeinen Handlungskompetenzen der dort tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Ihre pädagogische Ausstrahlung, ihr persönliches Engagement und nicht zuletzt ihr fachliches Wissen, das sie situationsadäquat einsetzen können müssen, entscheiden über den Erfolg. Es ist zu hoffen, dass das nun überarbeitete und erweiterte Handbuch durch die breite und synthetisierende Darstellung des Wissensstandes im Gebiet der Erwachsenenbildung die Aneignung dieses fachlichen Berufs- und Organisationswissens weiter fördern kann.

Ausgewählte Sammelwerke und Überblick vermittelnde Monographien

- Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.) (1999): Die Weiterbildungsgesellschaft, Bd. 1: Bildungstheoretische Grundlagen und Analysen, Bd. 2: Bildungspolitische Konsequenzen (Grundlagen der Weiterbildung). Neuwied/Kriftel: Luchterhand.
- Arnold, R. (2001⁴): Erwachsenenbildung: eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. überarb. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.) (2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, R. (Hrsg.) (2003): Berufs- und Erwachsenenpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Arnold, R./Siebert, H. (2006⁵): Konstruktivistische Erwachsenenbildung: von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. unveränd. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Arnold, R./Siebert, H. (2006): Die Verschränkung der Blicke: konstruktivistische Erwachsenenbildung im Dialog. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.) (2007²): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, 2 Bde. DIE spezial. Bielefeld: Bertelsmann.
- Becker, S./Veelken, L./Wallraven K.-P. (Hrsg.) (2000): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Opladen: Leske + Budrich.
- Bender, W./Groß, M./Heglmeier, H. (Hrsg.) (2004): Lernen und Handeln: eine Grundfrage der Erwachsenenbildung. Schwalbach/Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Born, A. (1991): Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Eine historisch-systematische Rekonstruktion der empirischen Forschungsprogramme. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Berlin: BMBF.
- Deutscher Bildungsrat (1972⁴): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2008): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008. Bielefeld: Bertelsmann.
- Dewe, B./Frank, G./Huge, W. (1988): Theorien der Erwachsenenbildung. München: Hueber.
- Döring, O. (1995): Strukturen der Zusammenarbeit von Betrieben und Weiterbildungsinstitutionen in der beruflichen Weiterbildung. Aachen: Shaker.
- Döring, K.W. (1998²): Die Praxis der Weiterbildung. völlig überarb. Auflage. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Faulstich, P./Döring, O./Teichler, U. (1996): Bestand und Entwicklungsrichtungen der Weiterbildung in Schleswig-Holstein. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- English, L.M. (Hrsg.) (2005): International encyclopedia of adult education. Basingstoke u.a.: Palgrave Mcmillan.
- Faulstich, P./Wiesner, G./Wittpoth, J. (2000): Internationalität der Erwachsenenbildung: Analysen, Erfahrungen und Perspektiven. Bielefeld: Bertelsmann.
- Faulstich, P./Zeuner, C. (2006²): Erwachsenenbildung: eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. aktual. Auflage. Weinheim/München: Juventa.
- Forneck, H.J./Wrana, D. (2005): Ein parzelliertes Feld. Einführung in die Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Franz-Balsen, A./Stadler, M. (2002): Erwachsenenbildung als Multiplikator für die Kommunikation sozial-ökologischer Forschung in die Gesellschaft: Expertise des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE). Frankfurt/M.: Institut für Sozial-ökologische Forschung.

- Friedenthal-Haase, M. (2002): Ideen, Personen, Institutionen: kleine Schriften zur Erwachsenenbildung als Integrationswissenschaft. München/Mering: Hampp.
- Friedenthal-Haase, M./Koerrenz, R. (2005): Martin Buber: Bildung, Menschenbild und Hebräischer Humanismus : mit der unveröffentlichten deutschen Originalfassung des Artikels Paderborn/München u.a.: Schöningh.
- Friedrich, K./Meisel, K./Schuldt, H.-J. (2005³): Wirtschaftlichkeit in Weiterbildungseinrichtungen. überarbeitete Auflage. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gieseke, W. (Hrsg. (2003): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Hoerning, E.M. (Hrsg.) (1991): Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hufer, K.-P. (Hrsg.) (1999): Lexikon der politischen Bildung, Bd. 2: Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Jarvis, P. (Hrsg.) (2001²): Twentieth Century Thinkers in Adult & Continuing Education. London u.a.: Kogan Page.
- Jarvis, P. (2002): International dictionary of adult and continuing education . London: Kogan Page.
- Jarvis, P. (2004³): Adult and continuing education. Theory and practice. London u.a.: RoutledgeFarmer.
- Jarvis, P. (2006): From adult education to the learning society: 21 years from the International journal of lifelong education. London u.a.: Routeledge.
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (2007²): Einführung in die Erwachsenenbildung, Weiterbildung. überarb. Auflage. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- Kaiser, A. (1990²): Handbuch zur politischen Erwachsenenbildung: Theorien, Adressaten, Projekte, Methoden. München: Olzog.
- Kaiser, A./Lambert, A./Uemminghaus, M. (2003): Praxis selbstregulierten Lernens: metakognitiv fundiertes Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung. Recklinghausen: Bitter.
- Knoll, J.H. (Hrsg.) (1993): Erwachsenenbildung zwischen Aufklärung und Qualifizierung: Herausforderung im nationalen und internationalen Kontext. Köln u.a.: Böhlau.
- Knoll, J.H. (Hrsg.) (1998): Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Knoll, J.H. (Hrsg.) (2003): Erwachsenenbildung in Südosteuropa. Köln: Böhlau.
- Knoll, J.H. (Hrsg.) (2007): Migration und Integration als Gegenstand der Erwachsenenbildung. Köln u.a.: Böhlau.
- Lenz, W. (Hrsg.) (2000): Brücken ins Morgen: Bildung im Übergang. Innsbruck/Wien/München: Studien-Verlag.
- Lenz, W. (Hrsg.) (2005): Weiterbildung als Beruf: „wir schaffen unseren Arbeitsplatz selbst!“. Münster: Lit-Verlag.
- Ludwig, J./Zeuner, C. (Hrsg.) (2006): Erwachsenenbildung 1990–2022: Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten; Festschrift für Peter Faulstich zum 60. Geburtstag. Weinheim/München: Juventa-Verlag.
- Macha, H./Fahrenwald, C. (Hrsg.) (2007): Gender Mainstreaming und Weiterbildung – Organisationsentwicklung durch Potentialentwicklung. Opladen u.a.: Budrich.
- Mark, R. (Hrsg.) (2004): Adults in Higher Education learning from Experience in the New Europe. Oxford: Lang.
- Meier-Gantenbein, K.F./Späth, T. (2006): Handbuch Bildung, Training und Beratung zehn Konzepte der professionellen Erwachsenenbildung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Meuener, E. (2001): Lob des Scheiterns: Methoden- und Geschichtenbuch zur Erwachsenenbildung an der Universität. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kruse, A. (Hrsg.) (2008): Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte multidisziplinäre Antworten auf Herausforderungen des demografischen Wandels. Bielefeld: Bertelsmann.
- Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H. (1998): Programmanalysen: Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte/Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: DIE.
- Nuissl, E. (1995): Erwachsenenbildung in Deutschland. Frankfurt a. M.: DIE.
- Nuissl, E. (1999): Bildung und Lernen von Erwachsenen in Europa: Evaluation der Aktion Erwachsenenbildung im Rahmen des SOKRATES-Programms; Abschlussbericht des Projekts „MOPED“ – Monitoring of projekts: Evaluation as dialogue. Frankfurt/Main: DIE.
- Nuissl, E. (2000): Einführung in die Weiterbildung, Neuwied: Luchterhand.
- Nuissl, E. (Hrsg.) (2006): Vom Lernen zum Lehren: Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Nuissl, E. (Hrsg.) (2008): 50 Jahre für die Erwachsenenbildung: das DIE, Werden und Wirken eines wissenschaftlichen Service-Instituts. Bielefeld: Bertelsmann.
- Olbrich, J. (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Opladen Leske + Budrich.
- Pöggeler, F. (Hrsg.) (1974f.): Handbuch der Erwachsenenbildung, 8 Bde. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- Rummler, M. (2006): Interkulturelle Weiterbildung für Multiplikator/innen in Europa. Frankfurt/M. u.a.: Lang.
- Sauer-Schiffer, U. (2000): Biographie und Management : eine qualitative Studie zum Leitungshandeln von Frauen in der Erwachsenenbildung. Münster/München: Waxmann.
- Schlutz, E. (Hrsg.) (2002): Innovationen in der Erwachsenenbildung – Bildung in Bewegung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

- Siebert, H. (2006⁵): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung : Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Überarb. Auflage. Augsburg: ZIEL.
- Siebert, H. (2006²): Theorien für die Praxis. Bielefeld: Bertelsmann.
- Seitter, W. (2007): Geschichte der Erwachsenenbildung eine Einführung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Strzelewicz, W. (1980): Wissenschaft, Bildung und Politik. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Braunschweig.
- Tenorth, H./Tippelt, R. (2007): Lexikon Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Tietgens, H. (1992): Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: Pädagogische Arbeitsstelle, Dt. Volkshochschulverband (DVV).
- Tietgens, H. (2001): Ideen und Wirklichkeiten der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik: ein anderer Blick. Essen: Klartext-Verl.
- Tight, M. (2002²): Key concepts in adult education and training. London: RoutledgeFarmer.
- Tippelt, R./Reich, J./Hippel, A. von/Barz, H./Baum, D. (2008): Weiterbildung und soziale Milieus Band III. Milieumarketing implementieren. Bielefeld: Bertelsmann.
- Tippelt, R./Schmidt, B. (2009): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Titmus, C.J. (Hrsg.) (1989): Lifelong Education for Adults. An International Handbook. Oxford et.al.: Pergamon.
- Venth, A. (2006): Gender-Porträt Erwachsenenbildung diskursanalytische Reflexionen zur Konstruktion des Geschlechterverhältnisses im Bildungsbereich. Bielefeld: Bertelsmann.
- Weinberg, J. (2000): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung (überarb. Neuaufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weisser, J. (2002): Einführung in die Weiterbildung. Weinheim: Beltz.
- Wittpoth, J. (2006²): Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen: Leske+Budrich.
- Wohlfart, U. (2006): Kooperation und Vernetzung in der Weiterbildung Orientierungsrahmen und Praxiseinblicke. Bielefeld: Bertelsmann.

Geschichte der Erwachsenenbildung

Hans Tietgens

Geschichte der Erwachsenenbildung

1 Sichtung und Gewichtung

Wer immer eine Geschichte der Erwachsenenbildung darzustellen unternimmt, steht vor der Frage ihrer Abgrenzung. Indes wird die Vergangenheit je nach Sichtweise immer unterschiedlich gewichtet werden. Dass bewusst oder unbewusst Selektives dabei herauskommt, lässt sich nicht vermeiden. Umso wichtiger ist es, die gewählte Perspektive, von der das vermittelte Geschichtsbild bestimmt ist, deutlich zu benennen.

Wenn Einschränkungen unumgänglich sind, dann wird sich dies auch auf die Frage der zeitlichen Abgrenzung beziehen, also darauf, wie weit in die Vergangenheit zurückgegangen wird. Im Falle eines einleitenden Überblicks, wie er hier für ein Handbuch zu geben ist, liegt es nahe, sich an die Aufmerksamkeitsschwerpunkte der Sekundärliteratur zu halten. Diese aber fragt, wenn nicht besondere Forschungsinteressen vorliegen, nach den Kontinuitätslinien und nach den Widersprüchen zur gegenwärtigen Situation. Darin ist es begründet, dass die Auseinandersetzung der Erwachsenenbildung mit ihrer Geschichte gemeinhin bis in die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts zurückreicht. Zwar bleibt damit Bedeutendes aus der Bildungsgeschichte ausgespart, aber mit dem Aufkommen einer bürgerlichen Kultur war eine sozialgeschichtliche Konstellation gegeben, mit der ein in die Breite wirkendes Anregungspotential für die Bildung Erwachsener entstand. Für sie sind die dreifach gerichteten und miteinander verflochtenen Intentionen der Aufklärung – qualifizierte Arbeitsbewältigung, kulturelle Selbstfindung, gesellschaftliche Mitgestaltung – bis auf den heutigen Tag maßgebend geblieben. Daran haben veränderte Lebensbedingungen und kontroverse Diskussionen über Aufgabenverständnisse nichts geändert.

Sich auch hier an den üblich gewordenen Anfangszeitpunkt zu halten, gebietet allein schon der für diesen Aufriss zur Verfügung stehende Raum. So zu verfahren erscheint aber auch im Hinblick auf die Funktion des Beitrags angebracht. Er soll ja für die folgenden Darstellungen zur aktuellen Lage eine historische Folie bieten. Es kann also nicht um das Herausstellen des Eigenwerts einzelner geschichtlicher Erscheinungen gehen, sondern um ihren Beitrag für das Verständnis des Gewordenseins. Damit ist immer die Gefahr verbunden, Geschichte für aktuelle Zwecke zu instrumentalisieren¹. Im Falle der Erwachsenenbildung war die Neigung stark

1 Es ist vor allem H. Dräger, der die in der Erwachsenenbildung weit verbreitete Neigung zur „normativ orientierten Gegenwartsdienlichkeit“ kritisiert (vgl. Dräger 1984, S. 89). So vorzuziehen hat eine Tradition, die in der publizistischen Dichte begründet ist, die Erwachsenenbildung in den 1920er Jahren erfahren hat. Das dabei entstandene Geschichtsbild vom Wandel und Werden ist bis in unsere Tage weitergetragen worden. Dies gilt selbst schon für den ersten großen, als grundlegend hingestellten Gegensatz zwischen „alter“ und „neuer“ Richtung nach dem man vergeblich sucht, wenn man Johann Tews als Repräsentanten der alten Richtung wieder liest. Es müssen sehr spezifisch zeitbedingte Konstellationen gewesen sein, die einen Gegensatz provoziert haben, der zwar bei der Lektüre der Sekundärliteratur nachvollziehbar ist, der sich aber für die minimiert, die Originaltexte zur Hand nehmen. Ebenso ist auch der Gegensatz von „Berliner und Thüringer Richtung“ in den 1920er Jahren von den unmittelbar Betroffenen überspitzt worden (vgl. dazu: Buchwald 1992, S. 308-402). Der nachträgliche Beobachter

verbreitet, die jeweils jüngste Vergangenheit mit zurechtgerückten Gegenbildern zu verstellen. Generell allerdings lässt sich sagen, dass zu keiner Zeit der Stellenwert von Erwachsenenbildung, der bei gesellschaftlichen Analysen und in programmatischen Äußerungen hervorgehoben wird, in der politischen Realität anerkannt worden ist. Wovon berichtet werden kann, verstand sich nie von selbst, obwohl von denen, die sich für die veranstaltete Bildung Erwachsener engagierten, diese immer als Antwort auf eine gesellschaftliche Lage, als Herausforderung in einem historischen Prozess verstanden worden ist.

Mit diesem Selbstverständnis ist zugleich eine Orientierungskategorie für die Darstellung geschichtlicher Zusammenhänge der Bemühungen um Erwachsenenbildung genannt. Das Denkmuster von Frage und Antwort erscheint so als problemangemessener Zugang für das Aufarbeiten ihrer Vergangenheit. Dabei trägt die Quellenlage dazu bei, das organisierte gegenüber dem mitgängigen Lernen zu betonen. Ein gewisser Ausgleich soll dafür im Folgenden mit dem Berücksichtigen des Lesens als Lern- und Bildungsprozess geboten werden. Indes steht auch dieser Akzent im Kontext dessen, was durch Forschung bislang geleistet ist. Im Übrigen wird die gemeinsame Grundlage und die Ausdifferenzierung der drei vorab genannten Bildungsmotive bei der folgenden historischen Skizze zu berücksichtigen sein. Dabei lässt der Blick auf die genannte Zeit eine Wellenbewegung des Aufschwingens und Abklingens erkennen. So endeten die Impulse der Aufklärung teils in den Wirren der Französischen Revolution, teils in der Epoche der Restauration. Neue Höhepunkte sind in der Zeit des Vormärz und zur Jahrhundertwende vor dem 1. Weltkrieg zu beobachten. Nach diesem, in der Weimarer Republik, zeigte sich wieder, wie sehr Erwachsenenbildung an Demokratisierungstendenzen gebunden ist.

Der hier angedeutete Wechsel des Expansiven und des Regressiven erscheint geeignet, als Gliederungsgesichtspunkt für die folgende Darstellung zu dienen. Bei den zeitbedingten Wellenbewegungen lassen sich durchaus Gemeinsamkeiten erkennen. Es ist das Thematisieren von gesellschaftlichen und mentalen Veränderungen, was Erwachsenenbildung den Auftrieb gibt. Von den Umbruchzeiten ist deshalb oft die Rede. Jedoch war das, was für Erwachsenenbildung Engagierte erreichen wollten, immer weitreichender als das, was sich realisieren ließ. Lange Zeit ist dies mit den Widerständen begründet worden, die von den herrschenden Kräften ausgingen. Je gründlicher aber die letzten beiden Jahrhunderte erforscht wurden, umso mehr tritt auch die Zurückhaltung der Adressaten zu Tage. Zu anspruchsvoll erweisen sich oft die Angebote und zwar unabhängig davon, ob es sich um kulturelle, qualifizierende oder emanzipierende gehandelt hat.

Als Gliederungsmuster dienen im Folgenden Zeiteinheiten. Damit ist am ehesten dem Verzweigten des Gemeinsamen in der Erwachsenenbildung gerecht zu werden. Am häufigsten sind in der Literatur ideengeschichtliche und damit stark personenorientierte Darstellungen zu finden. Über die Rezeption dieser Ideen wissen wir schon weniger, die Geschichte des Lernens ist ein weithin unbearbeitetes Feld. Kurzdarstellungen, wie die hier vorgelegte, müssen mittlere Wege zu finden versuchen. Dafür könnte der rote Faden eines Leitgedankens hilfreich sein. Indes lenkt er von dem Bemühen ab, die Intentionen und Absichten einer Zeit aus dem geschichtlichen Zusammenhang selbst heraus zu verstehen. Deshalb wird hier der Versuch von „Epochenportraits“ unternommen. Dies erscheint vertretbar für die Zeit der Aufklärung, des Vormärz, der Jahrhundertwende und der Weimarer Republik, wenn die Zwischenzeiten nicht

stellt jedenfalls auch innerhalb der Zunft eine penetrante Neigung fest, Divergierendes zu sehen und Konvergierendes zu ignorieren. Diese Einstellung steht im Widerspruch zu eigenen Theorien, ist Zeichen für einen Mangel an professionellem Bewusstsein und hat es dem NS-Regime erleichtert, die Weimarer Volksbildung auszuschalten (vgl. hierzu auch Tietgens 1994).

völlig ausgeblendet werden. Zugleich kann dabei versucht werden, nicht nur die relativ gut dokumentierte Ideengeschichte zusammenzufassen, sondern auch an Beispielen deutlich zu machen, wie der Erwachsenenbildungsalltag jeweils ausgesehen hat.

2 Die Spannweite der Aufklärung

Die Vorleistungen für eine grundlegende Reflexion der Bildungsarbeit Erwachsener, wie sie beispielsweise mit dem Nominalismus des Spätmittelalters, dem humanistischen Persönlichkeitskonzept des Erasmus von Rotterdam oder den Prozessentwürfen eines Comenius erbracht wurden, können hier nur genannt, nicht näher ausgeführt werden². Wenn in diesem Beitrag das nähere Eingehen mit der Zeit der Aufklärung im epochengeschichtlichen Sinn als mentale Grundhaltung beginnt, so geschieht dies allerdings nicht nur, weil in dieser Zeit versucht wurde, einer „Erziehung des Menschengeschlechts“ eine breitere Grundlage in der Bevölkerung zu verschaffen. Für die Wahl des Ausgangszeitpunkts an dieser Stelle sprach vielmehr auch, dass die gegenwärtige Diskussion zeigt, wie wenig aufgeklärt wir über die Aufklärung sind. Sie wird einerseits zwar noch mit idealistischer Verve im Munde geführt, andererseits wird sie ständig denunziert. „Verkopfung“ ist dafür das in der Bildungsliteratur häufigste Reizwort. Demgegenüber ist an ihre ursprüngliche Komplexität zu erinnern, an die unterschiedlichen Antriebsmomente, die mit Selbstbestimmung und Gemeinwohl, Nützlichkeit und Geselligkeit, mit dem Ziel einer Einheit von Vernunft und Tugend wohl am treffendsten gekennzeichnet sind. Damit ist zugleich die vielschichtige Motivationsstruktur für die Bildungsarbeit Erwachsener signalisiert.

Es kann hier nicht der Frage nachgegangen werden, warum es immer wieder zu vereinseitigenden Auslegungen der Aufklärung gekommen ist. Sie haben aber mit beigetragen, dass Erwachsenenbildung im Laufe der zwei Jahrhunderte zu keinem fundierten Selbstbewusstsein gekommen ist. Der Keim der Zersplitterung ist in der Aufklärungszeit schon erkennbar. Es erwies sich als schwierig, die Einsicht zu verbreiten, dass Persönlichkeitsentwicklung ein lebensgeschichtlicher Prozess ist und die Verwirklichung von Humanität ein Zusammenspiel von pragmatischer Überlegung, kommunikativer Probierbewegung und Bereitschaft zur kritischen Selbstreflexion erfordert. Ideengeschichtlich wurden gerade für das letzte Kennzeichen denkerische Voraussetzungen aus unterschiedlicher Perspektive geschaffen. Herder und Lessing werden in diesem Kontext immer wieder zitiert. Sie erinnern mit ihren Schriften daran, wie die Ausprägung der Individualität Menschlichkeit gewährleisten kann, wie die Arbeit des Menschen an sich selbst in einer Weise, die über das Naturwesen erhebt, Rationalität und Moral zur Deckung zu bringen vermag. Gesehen wurde auch, dass damit die Erziehungsaufgabe eine bisher ungewohnte Bedeutung erlangte. Dem kam eine außergewöhnliche Expansion vor allem der Zeitschriftenliteratur entgegen, und dem entsprachen auch neue Organisationsformen des Zusammenlebens, die so genannten „Gesellschaften“, in denen die Standesbindungen abgelegt wurden. Damit waren strukturelle Voraussetzungen für eine diskursive Kenntniserweiterung, für eine Selbstaufklärung durch gemeinsame Kommunikation gegeben, wie sie von Kant und Garve gedacht war und kommentiert wurde (vgl. Ruppert 1981, S. 76f., S. 149ff.). Es erscheint

² Einen knappen aber informativen Überblick gibt Heinrich Kanz in den Kapiteln 2.2. und 2.3 in dem von F. Pöggeler herausgegebenen Band 4 des Handbuchs der Erwachsenenbildung ‚Geschichte der Erwachsenenbildung‘.

daher auch recht plausibel, wenn 1794 gesagt wurde: „Wäre der gemeine Mann in Frankreich nur eine Stufe mehr gebildet gewesen, es hätte wahrscheinlich die Revolution dieses Landes einen anderen und besseren Gang genommen“ (Böning 1989, S. 154).

Inwieweit abstrakt-ideengeschichtlichen Perspektiven eine lerngeschichtliche Realität entsprach, kann für uns am ehesten am Beispiel des Lesens deutlich werden. Im Hinblick darauf ist zuerst einmal das bemerkenswert, was als ‚Leserrevolution‘ bezeichnet wird. Damit ist nicht nur die außerordentliche Expansion der Bucherscheinungen und der Erweiterung des Lesepublikums im 18. Jahrhundert gemeint, sondern vor allem auch der Wandel der Lesegewohnheiten. So stellt P. Engelsing den Übergang vom intensiven zum extensiven Lesen heraus. Während vorher das Immer-Wieder-Lesen eines Buches (etwa der Bibel) das Übliche war, wurde nun ständig nach Neuem gegriffen. Hier setzt potentiell das ein, was bis auf den heutigen Tag als Motiv und Ziel bezeichnet wird, die Horizonterweiterung und zugleich auch das, was lange Zeit als Kritik an der ‚Lesewut‘ in der Diskussion blieb. Damit drängt sich aber die Frage auf, wie denn was von wem gelesen wurde.

Die erste Frage nach dem Wie führt auf eine Erscheinung der Aufklärungszeit, die als frühe Institutionalfom der Erwachsenenbildung bezeichnet werden kann: die Lesegesellschaften. „Sie waren die eigentliche Bildungsinstitution des 18. Jahrhunderts (...) Es werden zu Ende des 18. Jahrhunderts in Deutschland über 430 Einzelgesellschaften gezählt. Ihre fast sprunghafte Verbreitung mit zunehmender Dominanz unter den Aufklärungsgesellschaften seit den 70er Jahren bedarf der Erklärung“ (van Dülmen 1988, S. 82). Sie führt auf einen doppelten epochenspezifischen Antrieb. Zum einen wird zu dieser Zeit in breiteren Kreisen das Lesen als Lebensform erkannt, und um es sich leisten zu können, bot sich der Zusammenschluss zu Abonentengemeinschaften und die Einrichtung von Leihorganisationen an. Das zugleich damit verbundene Kommunikationsbedürfnis gab den Anstoß, dazu auch Bibliotheks- und Klubräume zu schaffen, in denen über das Gelesene gesprochen werden konnte. Diese Informations- und Diskussionsmöglichkeit zu bieten wurde erleichtert, weil es der allgemeinen Tendenz zur Gründung von „Sozietäten“ entgegenkam (vgl. Im Hof 1982, S. 218ff.). Diese zugleich lockere und formal zeittypische Organisationsform ist für uns wegen ihrer Verbindung von Spontaneität und Disziplin schwer nachvollziehbar. Die damit hergestellten traditionsüberwindenden Kontakte kamen indes der allmählichen Formierung eines Bürgertums zugute, wobei darin in örtlich unterschiedlichem Maße auch die Keimzelle eines republikanischen Selbstverständnisses gesehen wurde. Immerhin gab es auch damals schon Polemik gegen „Aufklärerei“. Politischer Druck, die Ernüchterung durch den Verlauf der französischen Revolution und spontane Bedürfnisse, alle drei Faktoren trugen dazu bei, dass um die Jahrhundertwende die Mehrzahl der Lesegesellschaften von „Harmoniegesellschaften“ oder „Museumsgesellschaften“ abgelöst wurden, die zwar vielfach noch den Universalitätsgedanken der Aufklärung aufrecht erhielten, praktisch aber doch die Ziele der Unterhaltung und der Nützlichkeit getrennt verfolgten. Ähnliches ist beim Zeitschriftenwesen zu beobachten, wenn es mit Beginn des neuen Jahrhunderts Titel wie „Zeitung für die elegante Welt“ gab.

Wer waren nun die Mitglieder der gut organisierten Lesegesellschaften, und was wurde mit ihrer Hilfe gelesen? Sie als Bildungsinstitution zu bezeichnen erscheint vor allem deshalb berechtigt, weil keine formellen Abgrenzungen die Mitgliedschaft bestimmten. Voraussetzung war nur ein gewisses Maß an freier Zeit und die Bereitschaft, diese für Lektüre und Gespräch zu nutzen. Beteiligungsfilter waren allein das Informationsinteresse, die Verarbeitungsfähigkeit und die finanzielle Beitragsleistung. Da die Gesellschaften allerdings eine Organisationsform hatten, die eine Einübung in demokratische Verfahrensweisen beinhaltete, konnte auch diese als Filter wir-

ken. Es waren in erster Linie, lokalspezifisch gewichtet, das mittlere und gehobene Bürgertum, das angesprochen wurde, wozu insbesondere Beamte, Juristen, Professoren, Geistliche, Buchhändler, Ärzte gehörten. Dazu kamen durchaus auch Kaufleute und gelegentlich Handwerker, aufgeklärte Adelige, Künstler, Militärs. Frauen hingegen waren ausgeschlossen. Daran wird deutlich, dass sich keineswegs nur über die Sozietäten die Lesekultur der damaligen Zeit entfaltet hat. Denn diese war immerhin in starkem Maße durch die Beteiligung von mittelständischen Frauen an der Leserschaft mitbestimmt. Sie griffen „zum Buch, um sich zu behaupten und der bürgerlichen Familie, von deren Geltung die ihre abhing, den rechten Platz im sozialen Leben zu verschaffen. (...) Die Bildung wurde zur Basis ihrer sozialen Stellung“ (Engelsing 1974, S. 307). Dies konnte so weit gehen, die Frauen „zu Hüterinnen der wahren Autorität“ zu erklären, von ihnen das Ideal der „Einheit von Herz und Verstand“ verwirklicht zu sehen. Realiter war es immerhin so, dass Erziehungsthemen in der Literatur breiten Raum einnahmen. Aber darüber hinaus war die Lektüre so breit gestreut, dass die zum Teil mokant verstandene Redewendung von den „gelehrten Frauenzimmern“ aufkam.

Für die Lesegesellschaften selbst durfte die außerordentliche Expansion des Zeitschriftenwesens im 18. Jahrhundert ein entscheidendes Entstehungsmoment gewesen sein. Die Organisationsform diente als Medium, sich Überschaubarkeit zu bewahren. Dabei gab es die unterschiedlichsten Typen, von den moralischen Wochenschriften über die literarischen Zeitschriften, Frauenzeitschriften bis zu den politischen Zeitschriften, die das kritische Potential gegenüber religiösen Dogmatismen und gesellschaftlichen Privilegien förderten. Aber auch mit den anderen Ausprägungen wurde etwas zur „Sensibilisierung des Publikums für soziale und moralische Probleme erreicht“ (Kaiser 1989, S. 20). Gegenüber der hohen Ansprüchlichkeit, wie sie mit der „Versittlichung des Menschen“ und der „Verbesserung seiner selbst und der Welt“ gegeben war, trat aber das Denken an unmittelbaren Nutzen nicht zurück. Für die ökonomischen und beruflichen Interessen gab es im Hinblick auf gesellschaftliche Veränderungen, technische Innovationen und neue Arbeitsorganisation entsprechenden Lernstoff in Avisen, Journalen und Reiseberichten, die dem Kalkül bei Produktion und Handel dienten. Eine gewisse Relation zwischen Lektürewahl und sozialem Status ist für das letzte Drittel des 18. Jahrhunderts auch erkennbar. Ohne dass es trennscharf gewesen wäre, gab es doch für die unteren aber lesefähigen Schichten, an Stelle der Lesegesellschaften die Leihbibliotheken. Hier fanden sich dann im verstärkten Umfang Almanache, Kalender, Reiseschilderungen und Romane, aber auch, um ein Beispiel für die Landbevölkerung zu nennen, „das Noth- und Hilfsbüchlein“ von 1785, das etwas bringt, „was sich auf die Seelennoth der Landleute beziehet“, aber auch „Hausmittel für kleine Unpäßlichkeiten“, „Verbesserungsvorschläge, welche die Mitglieder einer Dorfgemeinde durch gemeinschaftliche Arbeit ausführen können“ (Kaiser, S. 340). Es gehört schließlich auch zur Aufklärung, zu lesen „was man bey tollen Hunden zu tun und zu lassen habe“ (ebd., S. 343).

3 Die Widersprüche im Vormärz

Was immer an Initiativen im Sinne einer Bildung Erwachsener im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts entfaltet wurde, will in seinem gesellschaftlichen Zusammenhang gesehen sein, auch wenn hier nur mit Stichworten darauf verwiesen werden konnte. Aufklärung war ein Versuchsunternehmen, das seinen Spielraum nach verschiedenen Seiten ausloten konnte,

aber auch immer wieder auf seine politischen und psychologischen Grenzen stieß. Diese Grenzen wurden in der Folgezeit eher noch enger. Darüber kann der Höhenflug des Allgemeinbildungskonzepts Humboldtscher Prägung nicht hinwegtäuschen, ebenso wenig wie der differenzierte Entwurf dialektischer Annäherungsmöglichkeiten, wie ihn Schleiermacher vorgelegt hat. Es wurde daraus „nur“ ein Argumentationsschatz für die Zukunft und das heißt noch für unsere Gegenwart. Ein Gesamtbildungsplan, wie ihn Stephani 1805 entwickelt hatte, wurde, obwohl er alles Revolutionsverdächtige vermied, in die Vergessenheit gedrängt. Erst recht gilt dies für ein durchdachtes System zur Verwirklichung des Rechts auf Bildung für alle, mit dem Condorcet an die Öffentlichkeit getreten war. Selbst Pestalozzis gedanklicher Beitrag zur Bildung Erwachsener wirkte irritierend und blieb bis in unsere Tage unbesprochen (vgl. Dräger 1989). Für die Selbsterkenntnis der „Thiernatur“, das Transparentmachen der „Schelmenordnung“ und für den Widerstand gegen die Übertölpelung war kein Interesse zu gewinnen. Was den Machthabern als eine Gefahr erschien, galt der Mehrheit derer, die aus dem Recht auf Bildung für alle Urteilsfähigkeit als Basis einer Verbesserung ihrer Lage erwerben sollten, als zu anstrengend. Die „Vervollkommnungsfähigkeit“ erwies sich als begrenzt, denn das ebenso allseits propagierte „Angenehme“ erwies sich als entlastend aber auch ablenkend. So war dann „die ganze Lektüre (...) solche elenden Scharteken, die auf allen Jahrmärkten verkauft wurden, arme Sünder- und Liebeslieder, Wunderhistorien von verwünschten Schlössern und Prinzessinnen“ (Zerrenner 1786 in Kaiser 1989, S. 311). Immerhin wurden auch die „Volks-Ergötzlichkeiten“ wo möglich per kurfürstlichen Erlass begrenzt (Kaschuba 1988, S. 109).

Wenn in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts neue Impulse zur Bildung Erwachsener bemerkbar wurden, so sind dafür zwei Antriebsmomente zu nennen. Zum einen war es die ökonomische, technische Entwicklung, die mit dem Aufkommen der Maschinenwelt neue Anforderungen stellte, und zum anderen regten sich gegen die mit der Zeit immer mehr verengende Restauration doch Widerstände, mit denen die Erweiterung der Bildung angesprochen war. Dabei hatte der Bildungsbegriff auch in der Breite den der Erziehung abgelöst, und alsbald wurde mit ihm auch die „soziale Frage“ verbunden. Bezeichnend ist aber, dass eine erste gründliche Ausfaltung dieser Problematik in dem Aufsatz von Rodbertus „Die Forderungen der arbeitenden Klassen“ 1839 noch nicht vollständig an die Öffentlichkeit gelangten, sondern erst 1872. Auch eher vermittelnde Stellungnahmen, wie die des westfälischen Unternehmers Friedrich Harkort, der sich für eine staatliche Arbeitsgesetzgebung einsetzte und über „die Hindernisse der Qualifikation und Emanzipation der unteren Klassen“ schrieb, blieben ohne Resonanz (vgl. Balser 1959, S. 140). Zeittypisch war vielmehr, wenn im seit 1833 erscheinenden „Pfennig-Magazin“, das mit neuen Produktions- und Vertriebsmethoden nach einem Jahr über 100.000 Abonnenten erreichte, immer erneut die Rede davon war, dass „weise Erziehung Übel ertragen“ lässt, „Mäßigkeit“ als Ideal, „Sparen als Sittlichkeit“ hingestellt wurde³. So entwickelten sich „Erziehung zur Industrie“ und liberale Bildungsbemühungen zur Emanzipation getrennt voneinander. Dabei blieben beide, so wichtig sie waren, Randerscheinungen. Auf der einen Seite waren es eben die „Sonntags-Gewerbeschulen“, auf der anderen blieben Zensur und polizeiliche Eingriffe ständige Gefahr und Beeinträchtigung. Darin kam die konservative, teil-

3 Immerhin finden sich darin auch gemäßigte Formen der Aufklärung wie die folgende: „Bei der unparteiischen Prüfung der Sitten und Gebräuche verschiedener Völker werden wir vermuthlich finden, daß kein Volk so roh ist, daß es nicht einige Spuren von Bildung besitze und keine so gebildet, daß nicht einzelne Überbleibsel von Rohheit bei ihm anzutreffen wären“ (Das Pfennigmagazin der Gesellschaft zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse, S. 454).

weise kirchlich gestützte Präferenz für „Ständebildung“ zum Ausdruck und das heißt Beschränkung auf die Vermittlung notwendiger Kenntnisse für die im jeweiligen Stand zu leistende nützliche Arbeit und Abwehr dessen, was man „überspannten Bildungsdrang“ nannte.

Im Zuge der Entwicklung des Vereinslebens waren auch Handwerkervereine und Handwerkerbildungsvereine entstanden. Ihre Rolle war aber eher eine defensive, weil die damals aufkommende liberale Wirtschaftspolitik die Bedeutung der Zünfte gefährdete. Immerhin lag es bei Vereinigungen von Berufsgenossen nahe, sich um berufliche Fortbildung zu kümmern. Von den technischen Neuerungen war aber auch die Landwirtschaft betroffen. Schon im vorausgehenden Jahrhundert hatte Ph.E. Lüders die Bildung als den Weg des Bauern zur Freiheit bezeichnet und das didaktische Experiment als Medium der Aufklärungsarbeit und als erkenntnisbezogene Steuerung des Erfahrungsaustauschs (vgl. Dräger 1979). Sein Plan für eine Acker-Schule, für den er sich durch Schriften über agrartechnische Probleme, einschließlich der Witterungs- und Bodenlehre, legitimiert hatte, wurde indes nicht realisiert. Mehr als 60 Jahre danach (1842) konnte mit viel Kompromissentscheidungen die „Höhere Volksschule“ in Rendsburg ihre Arbeit aufnehmen, deren Gründung vielfach als exemplarisch hingestellt wird (vgl. Laack 1960). Ebenso ist aber auch ihr Ende exemplarisch, das Abschlagen nach einem ambitionierten Anlauf, hier stark bedingt durch interne Zerwürfnisse. Was sich in diesem Fall in den fünf Jahren des Bestehens zeigte, wiederholte sich in vielen Fällen nur in etwas längeren Zeiträumen. Für die Entwicklungskurve typisch war das Zurückstecken ursprünglicher Selbstansprüche. Bei der geringen Forschungsintensität ist dieser Sachverhalt lange Zeit verdeckt geblieben. Historische Anfänge haben begrifflicherweise immer mehr Aufmerksamkeit auf sich gezogen als Enden.

Was aufgrund dieser Perspektivenkonzentration übersehen wird, das ist die Realität einer Entwicklungsbeschränkung, die nicht auf politischen Gegendruck, sondern auf die Zurückhaltung der Adressaten, denen Bildungsangebote gemacht wurden, zurückgeht. Dies konnte selbst dann geschehen, wenn nicht Bildungsideale, sondern handfeste Überlegungen der Nützlichkeit angesprochen wurden. Gerade die Handwerkerfortbildung im Vormärz liefert dafür ein Beispiel beträchtlicher Renitenz. Obwohl die ökonomische Lage und die gefährdete Marktstellung ein Weiterlernen nahelegen, fanden entsprechende Angebote, wie die Untersuchungen von Axmacher und Hüge zeigen, im Königreich Hannover nicht die erwartete Resonanz. Dabei war es offensichtlich nicht die verlangte zusätzliche Anstrengung, die zur Verweigerung veranlasst hat. Dahinter stehen vielmehr eine höchst komplexe Motivationsstruktur und ein vitaler Abwehrmechanismus, die in mancher Hinsicht exemplarisch sind für die Realisierungsprobleme von Erwachsenenbildung. Sie machen sich vor allem dann bemerkbar, wenn grundlegende Veränderungen für das Lebensverhalten aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklung anstehen. Es geht dann nicht nur um das Hinzulernen konkreter Fähigkeiten, vielmehr will das Erwachsenenbildungsangebot einer grundlegenden Umstellungsnotwendigkeit gerecht werden. Wie weit diese unvermeidlich ist oder nur von bestimmten mächtigen Gruppierungen gewollt wird, kann zeitweilig noch umstritten sein. Und so richtet sich der Widerstand nicht so sehr gegen das einzelne Lernangebot, sondern gegen die Veränderungen der Lebensverhältnisse generell, denen in Mentalität und Verhalten nur zögernd gefolgt wird.

Man könnte pointiert resümieren: langfristige herangebildetes „gewachsenes Alltagswissen“ wehrt sich gegen synthetisch erzeugtes Wissenschaftswissen, und es wird daran deutlich, inwiefern hier ein immer wieder auftretendes Problem identifiziert ist. Es gibt dann verschiedene Möglichkeiten zu reagieren. Hüge nennt empirisch gestützt vier Varianten im Umgang mit neuem Wissen. Er unterscheidet die generelle Ablehnung, die sich auf nichts einlässt; die Ab-

schirmung, die eine partielle Einlagerung neuen Wissens erlaubt, ohne dass das vorhandene Alltagswissen gestört wird; das Umfunktionieren von Bestandteilen des neu eingelagerten Wissens und schließlich die produktive Integration. Allein diese führt zur Umstrukturierung der Wahrnehmungs- und Relevierungsfiler, die das Ergebnis von produktiven Lernprozessen ist. Sie kommen aber deshalb oft nicht zustande, weil sich mit der Tradition nicht nur ein im Lebensprozess erworbenes Wissen angesammelt hat, sondern dies auch moralisch und emotional positiv besetzt ist. Dass deren Bindekraft unterschiedlich stark ist, erklärt die unterschiedliche Reaktion der im konkreten Fall untersuchten Bereiche, aber auch generell die unterschiedlichen historischen Erfahrungen mit der Resonanz auf Bildungsangebote. Diese Einzelstudie hier stärker herauszustellen, erscheint darum gerechtfertigt, weil mit ihr etwas bewusst werden kann, was sonst in geschichtlichen Untersuchungen und selbst in Gegenwartsanalysen selten thematisiert wird. Es ist weithin üblich, Lernen und Bildung von vornherein als ein Prozess der Bereicherung anzusehen. Dabei wird allzu leicht vergessen, dass es gilt, auch zu lernen, mit den dabei eintretenden Verlusten umzugehen.

Dies erscheint bei denen nicht relevant, die nichts zu verlieren haben, und als solche gelten gemeinhin die, die mit dem Vorzeichen der Arbeiterbildung angesprochen werden. Sie musste sich ihre Impulskraft und ihre Erfahrung aus dem Ausland, von zeitweilig Emigrierten holen (vgl. Rückhäberle 1983) und ebenso Grundgedanken wie die des „Rechts auf Bildung“ nicht zuletzt als Voraussetzung für das Realisieren von Produktionsgenossenschaften. Hier hat Louis Blanc beispielsweise auf Stefan Born gewirkt und damit auf die „Arbeiterverbrüderung“. Ebenso engagierten sich große Teile der liberalen Demokraten zu dieser Zeit für die „arbeitenden Klassen“ und ihr „Recht auf Bildung“, ja, es war dies sogar Anlass zur Spaltung der liberalen Oppositionsbewegung. Die Arbeiterverbrüderung wiederum hat den ursprünglichen Wahlspruch von „Wohlstand, Bildung, Freiheit“ in „Bildung, Wohlstand, Freiheit“ umgewandelt. Dahinter stand ein Selbstbewusstsein, das ohne allen revolutionären Gestus auskam, umso nachhaltiger aber seinen Anspruch auf Mitsprachemöglichkeit und dafür auf unentgeltliche Bildungsmöglichkeiten anmeldete. Bedenken muss man allerdings, dass die Mitglieder der Arbeiterverbrüderung in der großen Mehrheit Handwerker waren und zu einem geringeren Teil Fabrikarbeiter. So konnte es im Juni 1848 in der von Stefan Born herausgegebenen Zeitschrift „Das Volk“ heißen: „Die geselligen Handwerkervereine, welche überall ins Leben getreten sind, haben sich bewährt als Pflanzstätten des Hochgefühls, des Rechtsbewußtseins und der Bruderliebe, als Pflanzstätte der Bildung und des veredelten Menschentums“ (Balsler 1959, S. 200). Die letzte Formulierung zeigt die Nähe zur Bürgerlichkeit, und sie ist auch nicht ohne Bodenhaftung, wie sich an örtlichen Formulierungen für Satzungen von Arbeiterbildungsvereinen zeigt.⁴

4 So heißt es z.B. in der „Ordnung des Bildungsvereins für Arbeiter in Mainz aus dem Jahre 1848“: „Der Zweck des Vereins ist die möglichste Verbesserung des materiellen, geistigen und sittlichen Zustandes der arbeitenden Klassen herbeizuführen und auf diese Weise den Erzeugern der menschlichen Produkte ihre gebührende Stellung in der menschlichen Gesellschaft zu verschaffen“ (Keim u.a., S. 16).

4 Teilhabe und Zählung um die Jahrhundertwende

Für die Zeit des Vormärz war nicht nur Unterdrückung der freien Meinung und der Opposition kennzeichnend, sondern auch ein außerordentliches Maß bürokratischer Gängelung im Interesse dessen, was als Sittlichkeit ausgegeben wurde. So ist etwa von „Ruhe und Lebensglück“ als Ziel in der Einleitung zu einem „Noth und Hilfsbuch für Städtebewohner aller Klassen, die da Bürger sind oder werden wollen“ mit dem Titel „Der Bürgerfreund“ 1839 die Rede. Dass es auch anders ging, ließ sich bei dem bestehenden Kleinstaatenystem allerdings auch beweisen, so etwa im Herzogtum Sachsen-Coburg-Saalfeld und Gotha, wo es zu einem zwar gelegentlich gespannten, aber doch produktiven Dialog zwischen monarchischer Bürokratie und Repräsentanten der liberalen Bürgerschaft kam. In einem Dokument des Jahres 1849 findet sich schon die aktuell klingende, wenn auch nicht unbedingt bildungsverständige Formulierung „Kein Capital trägt demnach mehr Zinsen als dasjenige, welches auf die Verbesserung und Erweiterung des Volksunterrichts verwendet wird“ (Dietze 1978, S. 106). Insgesamt aber war das Bildungsklima stickig, und die herrschenden Kreise blieben uneinsichtig. Hinzu kam, dass die Haltung der Opposition vielfach verwirrend war. In den Revolutionstagen etwa standen die Vorstellungen, die auf Demokratisierung abzielten und solche, die mehr die Einheit der Nation im Auge hatten, nebeneinander und gelegentlich gegeneinander. Damit deuteten sich aber auch schon die Antriebsmomente an, die für die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts kennzeichnend wurden.

Wenn in dieser Zeit Gedanken auf das Weiterlernen Erwachsener gerichtet wurden, so geschah es durchweg mit der Perspektive der so genannten sozialen Frage oder/und der nationalen Frage. Die zwar noch regional beschränkte, aber sozial unaufhörliche Ausbreitung der Industrie hatte Armutserscheinungen in Ballungsgebieten unübersehbar gemacht und zugleich zu einem Arbeiterbewusstsein geführt, das gegenüber Lernaufforderungen aufgeschlossen machte. In den 1860er Jahren wurde dies an den Erklärungen der Arbeitervereinstage deutlich, wenn auch 1863 und 1864 das Nachholen an elementaren Kenntnissen und Fähigkeiten im Vordergrund stand und betont wurde, „einen höheren moralischen Boden in der bürgerlichen Gesellschaft“ zu erwirken (Feidel-Mertz 1964, S. 38). Der Anspruch der Teilhabe war hier also mit Integrationsbereitschaft verknüpft, und die Gedanken liefen noch keineswegs auf „Funktionärsbildung“ oder „Bildung zum Klassenkampf“ hinaus. Dennoch setzten sich in den gesellschaftsbestimmenden Kreisen Ängste fest, die an Zählungsmöglichkeiten denken ließen. Wenn daher nach der Reichsgründung 1871 die Frage anstand, wie die formalstaatlich hergestellte Einheit Gemeinsamkeiten im Leben bewirken könnte, wurde nicht die Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse angezielt, sondern eine Geschlossenheit der Stimmungen. Nationale Integration sollte dabei zwar die Teilhabe des ganzen Volkes an den traditionellen Kulturgütern einschließen, aber doch in einer dosierten Form, die eine Beruhigung der Gemüter bewirkt.

Eine solche Interpretation des Verständnisses von Volksbildung im Kaiserreich legt die Erklärung zur Gründung der „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“ 1871 nahe (vgl. Dräger 1975, S. 50-55). Man kann deren Intentionen nach dem Gründungstext auch als Versuch bezeichnen, eine Differenzierung der „Massen“ durch Bildung zu erreichen. Der Begriff der „Masse“ taucht hier jedenfalls zum ersten Mal auf, der noch bis in die 1950er Jahre unseres Jahrhunderts als Gegenbegriff zur Bildung genutzt worden ist. Die „Masse“ gilt es durch „mangelfache Bildungsmittel über ihr jetziges Niveau emporzuheben“. Ein solches Emporheben sah einer der Initiatoren der Gesellschaft, Fritz Kalle, darin, „die Wahrheiten, welche unsere großen

Philosophen entdeckten, zum Gemeingut zu machen“ (Dräger 1975, S. 55). Wenn indes ein anderer Mitinitiator, Franz Leibing, für die Gesellschaft fünf Punkte heraushebt:

- „1. die Verbreitung allgemeiner, geistiger und sittlicher Bildung bei allen Mitgliedern;
2. Gelegenheit zur Ausbildung in einzelnen wissenschaftlichen oder technischen Lehrfächern;
3. Herstellung von Volksbibliotheken;
4. die Veranstaltung von geselligen Vergnügen und Unterhaltungsabenden;
5. die Vermittlung der persönlichen Berührung zwischen den verschiedenen Klassen“ (ebd., S. 60);

so zeigt ein Blick auf die Realität, dass vornehmlich der 3. und 4. Punkt verwirklicht werden konnte. Der Rückzug der idealistischen Ansprüche auf die Wirklichkeit des Unterhaltungsbedürfnisses wurde im Vergleich der Zeit von den Anfängen bis zum Ausbruch des 1. Weltkrieges jedenfalls offensichtlich. Daran änderte die besondere Intensität, mit der seit 1895 der neu berufene Generalsekretär Johannes Tews an die Arbeit ging, nichts, auch wenn die Jahrhundertwende als eine Zeit des Höhepunkts bezeichnet werden kann. Gerade aber in der Konfrontation mit anderen aufkommenden Erwachsenenbildungsbestrebungen zeigte sich, dass das programmatische Plädoyer der „Gesellschaft“ für die Förderung eines selbständigen Denkens von der Fehleinschätzung ausging, „der Arbeiterstand sei durch falsche Propheten irregeleitet“ (ebenda, S. 62). Da auch weiterhin die Vorstellung vom Veredeln durch Unterhalten vertreten wurde, und es nicht zu einer wirklichen Offenheit kam, blieben Sozialisten und „Ultramontane“ in ihrer eigenen Arbeit unberührt.

Wenn der Blick auf den historischen Prozess im Falle der Volksbildung hier mit besonderer Aufmerksamkeit auf die Jahrhundertwende gerichtet wird, gibt es dafür zwei äußere Anhaltspunkte, die sowohl die Grenzen der „Gesellschaft für Verbreitung“ anzeigen als auch symptomatisch sind für allgemeine Tendenzen oder zumindest für eine Problemkonstellation zweier Jahrzehnte. Gemeint ist hier nicht, dass bei der „Gesellschaft für Verbreitung“ zum ersten Mal über „den Gebrauch von Bildwerfern“ Vorträge gehalten werden, sondern die Gründung des „Volksvereins für das katholische Deutschland“ 1890 und die Einrichtung der „Allgemeinen Arbeiterbildungsschule Berlin“ 1891. Der Volksverein hatte eine ähnlich lockere Organisationsstruktur wie die „Gesellschaft für Verbreitung“, nur dass über die Glaubensgemeinschaft eine Bindekraft besonderer Art gegeben war. Zudem hatte er in einem der Initiatoren, Franz Hitze, eine Persönlichkeit vorzuweisen, die für die damaligen Verhältnisse eine ungewöhnliche Kombination von Einstellungen und Fähigkeiten besaß. Hitze verband eine Kritik am Kapitalismus mit hohem moralischen Anspruch, aber auch mit der einschneidenden didaktischen Einsicht, dass „Bildungsbestrebungen zweckmäßig an das anknüpfen, was dem Vorstellungs- und Erfahrungskreis des Arbeiters am nächsten liegt“ (Hitze 1971, S. 101). Eine solche Einsicht vermittelte einen beträchtlichen Vorsprung für die Bildungsarbeit. Indes zeigten sich beim Volksverein alsbald entwicklungshindernde Erscheinungen. Es erwies sich zum einen als schwierig, geeignete Mitarbeiter in großer Zahl zu finden, die dem didaktischen Grundsatz zu folgen vermochten. Zum anderen trat im Laufe der Zeit das auf, was wir heute als den Konflikt zwischen Einrichtung und Rechts- bzw. Unterhaltsträger bezeichnen. Hier war es der mit dem Episkopat über die Mündigkeit der Laien und die Einschätzung der Arbeiterschaft (vgl. Grönefeld 1989). So hemmte der Streit zwischen „Modernisten“ und „Integralisten“ (vgl. Grothmann 1991) die Verbandsarbeit.

Die Berliner Arbeiterbildungsschule startete vehement mit einem Gründungsreferat von Wilhelm Liebknecht, der ihr die Aufgabe, Arbeiter für den Kampf zur Befreiung des Proletariats vorzubereiten, zuwies. Das tatsächliche Konzept sah auch immerhin eine Balance von Elementarfächern, berufsbildenden Fächern und der politischen Bildung vor. Die zur politischen Bildung gehörigen Themen traten aber mit den Jahren immer mehr in den Hintergrund. So wurde eine Ersatzberufsschule daraus, die es ermöglichte, einen elementaren Nachholbedarf zu befriedigen. Als das Ruder dann 1906 im Schatten des Mannheimer Parteitages, der in außergewöhnlichem Maße der Bildungsfrage gewidmet war, gedreht wurde, geschah dies zu einem Zeitpunkt, zu dem mit der Gründung der Parteischule und von Gewerkschaftsschulen eine Hochzeit der Bildung zum Klassenbewusstsein angezeigt schien. Es kamen dabei aber auch interne Kontroversen zum Ausdruck. Gerade am Anfang dieses Jahrhunderts und bis zum Kriegeausbruch war das Schwanken zwischen Funktionärsschulung und Massenarbeit, zwischen Revolutionsglaube und Reformhoffnung, zwischen Theorieanspruch und Praxisnähe, zwischen Nachqualifizierung und der Entwicklung arbeiterangemessener Freizeitkultur auffällig. Hier konnten die seit 1907 angestellten wissenschaftlichen Wanderlehrer, die immerhin pro Jahr in mehr als 100 Orten tätig waren, stabilisierend wirken. Aber aus der Distanz betrachtet, versackte das Klassenbewusstseinspathos in der „Fülle der Vereinsfeste“, die Käthe Duncker unter dem Thema „Bildungsbestreben und Sozialdemokratie“ schon 1901 drastisch beschreibt. Gegenüber der „Tingeltangelzweideutigkeit“ (Olbrich 1982, S. 75) ist es dann bemerkenswert, wenn die „Arbeiterunterrichtskurse“, wie sie von freien Studentenschaften in den Universitätsstädten angeboten wurden, bemerkenswerte Resonanz fanden (vgl. Schoßig 1987). Insgesamt ist wohl kaum ein Teilbereich der Erwachsenenbildung so gut dokumentiert wie die Arbeiterbildung, so dass hier im Folgenden noch auf andere Epochenerscheinungen hingewiesen werden soll.

Um die Jahrhundertwende trat der Beitrag der Universitäten zur Volksbildung besonders in Erscheinung. Während vorher öffentliche wissenschaftliche Vorträge auf Einzelpersonlichkeiten zurückgingen, kam es zwischen 1895 und 1904 in fast allen Universitäten und Technischen Hochschulen der deutschsprachigen Länder zu Vereinen, Ausschüssen oder Gesellschaften für volkstümliche Hochschulkurse. Zwar konnte eine staatliche Förderung nicht erlangt werden, aber das Angebot von Vortragsreihen mit der Intention einer Popularisierung von Wissenschaft hatte doch beträchtliche Resonanz. Auch das Ziel, proletarische Schichten anzusprechen, konnte teilweise in bemerkenswerten Umfang erreicht werden. Die Statistiken legten darauf jedenfalls immer besonderen Wert⁵. Es war vor allem das Bekanntmachen mit naturwissenschaftlichen Erkenntnissen und technischen Folgen, was anzog. In geringerem Umfang aber tendenziell mit höherer Beteiligung war der kulturelle Bereich vertreten (Beispiel: Philosophie 3 Vortragsreihen, 2.000 Hörer; Naturwissenschaften 12 Vortragsreihen, 400 Hörer). Wohl zu unterscheiden wusste man offenbar zwischen der Vermittlung medizinischen Wissens und einer Gesundheitsbildung im heutigen Verständnis. Keineswegs ausgeklammert, wenn auch nicht umfangreich, war das Angebot gesellschaftshistorischer, ökonomischer und rechtlicher Themen. Die Intentionen von Teilhabe und Zählung wurden lokal unterschiedlich ausbalanciert.

Mit Teilhabe war weniger die an politischen Entscheidungen als vielmehr die an der kulturell-künstlerischen Tradition gemeint. Inwieweit dies gelungen ist, erscheint zumindest zweifelhaft. Immerhin ist anzunehmen, dass „die literarische Qualität der Volksbibliothek in bedeutendem

5 Obwohl die Aktivitäten der Universitätsausdehnung vergleichsweise gut statistisch im Zentralblatt für Volksbildungswesen und im Volksbildungsarchiv erfasst sind, wurden sie meist unterschätzt, weil sie weder zu den Vorstellungen einer klassenbewussten Arbeiterbildung noch zu den Maßgaben einer intensiven arbeitsgemeinschaftsorientierten Erwachsenenbildung passten.

Umfang vom Publikumsgeschmack her geprägt worden ist“ (Dräger 1975, S. 194). Das wird bestätigt, wenn im Jahresbericht der „Gesellschaft für Verbreitung“ 1905 zu lesen ist: „Wenn man die Liste der meistgelesenen Bücher überblickt, so begegnet man leider manchem weniger wertvollen Buch in der ersten Reihe“ (a.a.O., S. 195). Es fehlten hier die „Bibliothekare als Volkslehrer“. Im Falle des Theaters ist das Interesse an „Klassikern“ vor dem 1. Weltkrieg rückläufig, allerdings hält sich das an „gehaltvollen Gegenwartswerken“. Die Diskrepanz zwischen dem klassischen Anspruch und der Wirklichkeit wird jedenfalls offensichtlich. Eine besondere Situation scheint allerdings bei Frauen gegeben. Während an den studentischen Arbeiterunterrichtskursen durchschnittlich über 10% Frauen teilgenommen haben, waren es bei den oben genannten Philosophiekursen knapp 60%, bei den naturwissenschaftlichen 15%. Auf diesem Hintergrund ist das besondere Engagement für eine proletarische Frauenbildung zu sehen. Mit ihr wurde eine Einheit von Agitation und Bildung angestrebt. Ein nicht zu unterschätzendes Medium war dabei die Zeitschrift „Gleichheit“. In ihr erschienen durchaus auch kritische Beiträge zu didaktisch-methodischen Fragen, was wiederum zur Kritik an dem „hohen Niveau“ führte. Dennoch konnte die Zahl der Abonnenten von 28.700 im Jahre 1905 auf 125.000 erhöht werden. Mit der „Aufhebung des preußischen Vereinsgesetzes von 1908 hatte sich allerdings auch die Zahl der weiblichen Parteimitglieder verdoppelt. Das gab den Anstoß zu einer „sozialdemokratischen Frauenbibliothek“, in der regelmäßig Broschüren erschienen, die als Grundlage von Lese- und Diskussionsabende dienen konnten (Olbrich 1982, S. 303ff.).

Wenn die Zeit der Jahrhundertwende hier mit „Teilhabe und Zähmung“ gekennzeichnet wurde, so sollte damit gesagt sein, dass die Funktion der Bildung in der politischen Zähmung durch kulturelle Teilhabe gesehen wurde. Dahinter stand die Vorstellung der Einheit von Staat und Volk, ohne gesellschaftlich Wesentliches zu ändern. Dagegen profilierte sich eine proletarische Bildung, die auf den Klassenkampf vorbereiten und zu einer eigenen Arbeiterkultur führen sollte. Dass auch ein Mittelweg denkbar und praktikierbar war, zeigte um die Jahrhundertwende das Beispiel des Frankfurter Ausschusses für Volksvorlesungen seit 1890 (vgl. Seitter 1990) und der Rhein-Mainische Verband für Volksbildung seit 1899 (vgl. Vogel 1959). In Frankfurt war dies möglich durch das „langjährige Bündnis, das die leistungsorientierte Beamenschaft, das sozialliberale Handelsbürgertum und die reformistisch eingestellte Arbeiterbewegung miteinander eingingen“ (Seitter 1990, S. 135). Die sozialetischen Impulse, die der Arbeit zugrunde lagen, waren von der Vorstellung der Gleichberechtigung der sozialen Schichten bestimmt. Das erforderte eine allgemeine ‚Reform der Denkart‘, die Adolf Mannheimer als theoretischer Kopf begründete und konkretisierte. Die vielzitierte Neutralität wurde dabei nicht als Verzicht auf Behandlung weltanschaulicher und politischer Fragen verstanden, sondern als gleichberechtigte Darstellung verschiedener Positionen und Auffassungen. Zu der Vielfalt der Inhalte gehörte dann auch eine Differenzierung der Angebotsformen. An dem Anfang des Jahrhunderts beginnenden publizistischen Streit zwischen verbreitender und gestaltender Volksbildung, zwischen alter und neuer Richtung beteiligte man sich in Frankfurt aus realistischer Einsicht nicht (vgl. Henningsen 1960; Tews 1981). Denn wenn Erwachsene sich ihr Urteil selbst bilden sollen und wollen, verlangt das zwar Diskussion und Aussprache, schließt aber die Vorträge nicht aus. Es war dies eine Variante zu der Zielvorstellung von Johannes Tews „Jedem das Seine zu geben und doch das Ganze zu pflügen“ (Tews 1981, S. 47).

5 Die Einheit und die Zerrissenheit in der Weimarer Republik

Der gesellschaftliche und der mentale Einschnitt, den der 1. Weltkrieg mit sich brachte, war tiefgreifender als alle Veränderungen der 200 Jahre vorher. Dennoch blieben für die Erwachsenenbildung die Grundaufgaben und Probleme die gleichen. Was kann Bildung zu einer Integration beitragen, die sowohl die Stellung und Leistung des einzelnen fördert als auch die Handlungsfähigkeit des Gemeinwesens gewährleistet? Diese Frage hatte sogar noch ein größeres Gewicht bekommen, weil die Traditionsbindungen ihre Funktion weitgehend verloren hatten, und umgekehrt mit dem Ausbau demokratischer Strukturen die Eigeninitiative und das gesellschaftliche Handeln von Gruppen gefordert waren. Diese veränderte Lage hat eine Vielfalt neuer Aktivitäten ausgelöst, aber ebenso zu einem früher nicht gekannten Umfang literarischer Auseinandersetzung mit der Problematik geführt. Während für die davor liegende Zeit schwer an die Realität der Erwachsenenbildung heranzukommen ist, weil das vorhandene Quellenmaterial begrenzt ist, wird für die Weimarer Republik die Realität den Nachkommenden durch eine zahlreiche, eher begründende als beschreibende Literatur verstellt.⁶ Dabei stand vor allem am Anfang der Weimarer Zeit die Frage, wie etwas dafür getan werden kann, dass die Bürger befähigt sind, in der neu entstandenen Republik ihre Rechte und Pflichten wahrnehmen zu können.

Dafür waren in der vorausgegangenen Zeit begrenzt Vorleistungen erbracht worden. Sie konnten aber nach 1918 nicht in dem erhofften Maße ausgeweitet werden. Dies gilt sowohl für die Kirchen als auch für die Arbeiterbewegung. In beiden Fällen behinderten interne Kontroversen ihre Wirkung. Im ersten war die Republiktreue umstritten. Im zweiten gab es zwischen der Funktionärsschulung, die für das Wahrnehmen der neuen betrieblichen und sozialen Rechte im Arbeitnehmerinteresse wichtig war und den marxistischen Arbeiterschulen, in denen das Lernen von Kampfparolen gesteuert wurde, zwar eine mittlere Linie, die jedoch wiederum über die Frage mit oder ohne Volkshochschule gespalten erschien⁷. Vor diesem Hintergrund kam dem Engagement der Gemeinden und des Staates besondere Bedeutung zu. Ihnen war auch, wenigstens teilweise, bewusst, dass es zur Demokratie gehört, Erwachsenenbildung als ihre Angelegenheit anzusehen und zu fördern. Dementsprechend haben viele Gemeinden für die Einrichtung von Volkshochschulen gesorgt. Nicht alle haben die Inflationskrise und ihre politisch-mental Folgen überstanden. Immerhin waren 1927 230 Volkshochschulen statistisch

- 6 In der Literatur zur Geschichte der EB der Weimarer Republik findet man immer wieder die Person Robert von Erdberg und den Hohenrodter Bund als Institution genannt. Es ist dies einer ideengeschichtlichen Betrachtungsweise geschuldet. Ich habe in den Dokumentationen der Realität nichts vom sogenannten Hohenrodter Geist entdecken können. Auch die vom Hohenrodter Bund initiierte Deutsche Schule für Volksforschung und EB hat sich im Laufe der Jahre mit den regional bezogenen „Arbeitswochen“ von den Vorstellungen ihrer Gründer gelöst. Hingegen hat von Erdberg als zuständiger Ministerialbeamter mit seinen überzogenen Zielvorstellungen verhindert, dass der Art. 148 der Weimarer Verfassung „Das Volksbildungswesen, einschließlich der Volkshochschulen soll in Reich, Länder und Gemeinden gefördert werden“ auf überörtlicher Ebene in die Realität umgesetzt wurde.
- 7 Eine deutliche Annäherung von SPD und VHS vollzog sich erst 1931 bei einer Tagung des Reichsausschusses für sozialistische Bildungsarbeit in Bad Grund, kurz nachdem die VHS bei ihrer Tagung in Prerow zu einer realitätsnahen Erklärung gekommen waren. Es will hier bedacht sein, dass die gewerkschaftliche Bildungsarbeit mit den Konsequenzen des Betriebsrätegesetzes von 1920 voll in Anspruch genommen war, denn immerhin waren es 50.000 Kollegen, die auf die Interessenvertretung vorzubereiten waren. Ansonsten sollte nicht übersehen werden, was die Arbeiterkulturarbeit beispielsweise durch die Sprechchöre, das Theater oder die sozialdemokratische und linkssozialistische Zeitungen mit beträchtlichem Niveau gerade auch des Feuilletons an Bildungsarbeit geleistet haben. Auch die mittlere Linie, die Gustav Radbruch mit seiner Kulturlehre des Sozialismus vertrat, blieb nicht ohne Resonanz über den Tag hinaus (van de Will 1982). Beachten sollte man auch, dass Hermann Heller für die Leipziger Richtung, die häufig als die profilierteste zitiert wird, mit dem Begriff der Gemeinschaft operiert.

erfasst. Eine Stütze dafür war die vom Reichsinnenminister angeregte Reichsschulkonferenz von 1920 und deren Aufgabenbeschreibung: „Die Volksbildungsarbeit der Gegenwart hat durch die seelische, geistige und sittliche Not unseres Volkes besondere Bedeutung gewonnen. Dabei kann es sich nicht bloß um Weitergabe von Kenntnissen handeln, sondern in erster Linie darum, eine Hilfe zur geistigen Selbständigkeit dazureichen“ (Braun-Ribbat 1985, S. 210).

Damit ist ein Selbstverständnis signalisiert, wie es in dieser Zeit in zahlreichen Varianten zum Ausdruck kam, bei denen die „seelische Begabung“ für wichtiger gehalten wurde als das „zweckhafte Wissen“ (Weitsch 1919, S. 11). Zugleich wird damit verständlich, warum und wie Neutralität vertreten wurde, nach der Volkshochschule „erstens zeigen soll, was überhaupt Weltanschauung ist, wie Weltanschauung zustande kommt, zweitens einen Überblick über die verschiedenen in unserer Zeit und unserem Volk vorhandenen Weltanschauungen geben und drittens dartun, wie der Kampf der Weltanschauungen zu führen ist“ (Mulert 1921, S. 13). Dahinter steht zum einen, „das Wesen der Freiheit (...) in der sorgfältig gepflegten Fähigkeit“ zu sehen, „sich in jedem Augenblick die eigene Meinung als ‚Hypothesen‘ denken zu können und sie ohne ‚Privileg‘ dem Kreuzfeuer der übrigen mit ehrlichen Willen zur Wahrheit auszusetzen“ (Angermann 1928, S. 137). Es geht damit um das Bewusstmachen der Relativität der Bezugssysteme (S. 144) und um „das Zusammenwirken der Kräfte, das dem Ganzen am besten dient“ (S. 175). Zum anderen steht dahinter die Vorstellung von einer ‚Polyphonen Volksgemeinschaft‘ (vgl. Buchwald 1992, S. 234; S. 416). Die Hoffnung darauf war dem Schützengrabenerlebnis des Krieges entsprungen. Hier war, so der leitende Gedanke, eine konkrete Gemeinschaft erlebt worden, womit die geistige und kulturelle Krise, die dieser Krieg mit sich gebracht hatte, überwunden werden konnte. Das Missliche war indes, dass es in der Erwachsenenbildungsliteratur weithin üblich war, Legitimation und Verfahrensvorschläge von einer Geistes- bzw. Kulturkrise abzuleiten, während in der Bevölkerung, die man ansprechen wollte, in erster Linie eine soziale Krise erlebt wurde. Lässt Gegenwärtiges unzufrieden, und ist seine kognitive Verarbeitung nicht früh geübt, bleibt nur die emotionale Erhebung ins Ganzheitliche, und wenn dies nicht mehr beruhigt, ins Totalitäre. Eben damit ist ein Trend angedeutet, der gegen Ende der Weimarer Republik an der Erwachsenenbildung vorbei lief. Ihr Entwurf ging dahin, das Unterschiedliche und Gemeinsame in Keimzellen kleiner Gruppen zu reflektieren. Die „sauerteigliche Wirkung“, wie Eduard Weitsch, einer der Vordenker dieser Zeit, formuliert hat, ging indes zwischen kurzschlüssigen Konfrontationen und dem Sog zur gedankenlosen Volksgemeinschaft unter (vgl. ebd. 1919, S. 15).

In der Erwachsenenbildungsliteratur findet sich immer wieder Tönnies Denkmodell der Gegenüberstellung von Gemeinschaft und Gesellschaft. Damit verbunden war ein Unbehagen am Organisatorischen. So kam es erst 1927 zur Gründung des Reichsverbandes der Volkshochschulen. Deren Veranstaltungsangebot war in Inhalt und Arbeitsweise vielfältiger und differenzierter⁸ als die zahlreichen Publikationen (vgl. Anm. 6), an denen sich auch an den Universitäten Tätige durch die Entfaltung eines gesellschaftlich mentalen Begründungszusammenhangs für die Volkshochschulen beteiligten. In ihnen sahen sie die Möglichkeit, die Autonomie der Bildung zu realisieren und eine Einheit in der Mannigfaltigkeit zu repräsentieren, wenn die Wechselwirkung von Intention und Arbeitsstil bedacht wurde. Indes war die Mannigfaltigkeit eine Zerrissenheit und die integrierende Funktion zu erfüllen, wurde angesichts der sich radikalisierenden Stimmungslage im Laufe des Jahres immer unmöglicher. In diesem sozialpsychologischen und gesellschaftli-

⁸ Vorgeschichte ist da genauso vertreten wie Sprechtechnik, die französische Revolution ebenso wie der Kleingartenbau oder Gymnastik, um das Beispiel einer mittelstädtischen Volkshochschule (Dessau) zu nennen.

chen Kontext noch die erwachsenenpädagogische Arbeitsgemeinschaft als Modellfall für Demokratie oder auch nur als Einigungsmöglichkeit dafür anzusehen, erwies sich als illusionär. Das Gemeinsame interessierte nicht mehr, oder die es zu vertreten behaupteten, verlangten die Unterwerfung aller anderen. Auf die Anerkennung des anderen und der anderen aber legte die Volksbildungstheorie der Weimarer Zeit besonderen Wert. Jedoch waren die Vorstellungen über „Gebundenheitskultur“, wie es Paul Honigsheim, der später emigrierte Max Weber-Schüler und Volkshochschulleiter von Köln nannte, zu verschieden (vgl. Honigsheim 1991, S. 77). Es war so 1931 nur eine Anpassung an schon bestehende Praxis, wenn in der so genannten ‚Prerower Formel‘ das Unterrichtliche als Kennzeichen der Volkshochschulen betont wurde.

Auch hier zeigt sich wieder die Entwicklungsbewegung von Aufschwung und Ernüchterung. Besonders deutlich wird dies an dem Versuch, eine Eigenständigkeit gegenüber Schule und Wissenschaft hervorzukehren. Dieses Streben nach eigenem Profil durch Angebotsform und Arbeitsweise ist das, was die Darstellungen der Erwachsenenbildung aus der Weimarer Zeit von vorausgegangenem unterscheidet. Die Intention der Eigenständigkeit aber verlangt von der Inhaltsorientierung abzurücken, auch nicht der Sachsystematik der Wissenschaftler zu folgen, sondern eine eigene Form der Vermittlung zu suchen, die an den Teilnehmenden orientiert ist. An ihren „Denkmotiven“, wie es Alfred Mann (1984), der nachdenklichste der Volkshochschulleiter dieser Zeit, genannt hat, anzusetzen. Die tolerant gesteuerte Arbeitsgemeinschaft sollte das Spezifikum der Erwachsenenbildung sein. Mit Denkmotiven waren nicht nur die Anstöße zum Denken, sondern auch die Verfahrensweisen beim Denken gemeint. Da aber Denkungsart und Verarbeitungsstil schwer zu identifizieren sind und da auch die Teilnehmenden eine solche entgegenkommende Vorgehensweise nicht gewohnt waren, konnte dem hohen Anspruch nur selten genügt werden, und die Praxis verblieb im Informierenden und Unterrichtenden oder verlegte sich auf spielerische Aktivitäten. In dieser Angebotsmischung von Sprach-, Gymnastik- und Literaturkursen konnte die VHS Thüringen auch im ländlichen Raum tätig werden.

Die Rezeption der Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit jedoch hebt als historische Leistung ihre didaktisch-methodische Profilierung hervor, obwohl die dafür gewonnenen Erfahrungen meist aus der Arbeit der Heimvolkshochschulen stammen (vgl. Olbrich 1973)⁹. In deren zeitweiliger Einheit von Lerngemeinschaft und Lebensgemeinschaft entstand die Kommunikationsdichte, die für die angestrebte didaktische Einfühlung und methodische Beweglichkeit Voraussetzung ist. Hier war es möglich, die Vorstellungswelten der Teilnehmenden, ihre „Ich-Gesichtswinkel“ (Mann 1948, S. 42) zu erkennen, die Deutungsmuster, wie wir heute sagen würden. Auf der institutionellen Ebene aber begann etwas anderes, was Langzeitwirkung haben sollte, der „direkte Vorstoß der Industrieunternehmerschaft in die pädagogische Provinz“ (vgl. Michel 1930). Dafür war 1925 das „Deutsche Institut für technische Arbeitsgestaltung“ eingerichtet worden. Von der Werkgemeinschaft zu reden passte zu dem Geist der Zeit, auch wenn er für betrieblich-ökonomische Zwecke manipuliert wurde. In gleichem Sinne entwickeln sich bündische Arbeitslager aus den Anfängen, die von der Jugendbewegung geprägt waren, und bei denen unter anderem eine „biographische Methode“ erprobt wurde, zum freiwilligen Arbeitsdienst in institutionalisierter Form, Reaktion auf die Arbeitslosigkeit durch die Weltwirtschaftskrise¹⁰. Hier wurde schrittweise eine Anpassung an die Verhältnisse gelernt. In den

9 Es war dies wohl die zeittypischste Form, die auch für die gewerkschaftliche und bäuerliche Bildungsarbeit in mehr oder weniger langfristigen Kursen genutzt wurde. Die hier mögliche Intensität der Arbeit kompensierte ihren Inselcharakter, wenn auch nicht die Breitenwirkung der dänischen und schwedischen Vorbilder erreicht wurde.

10 Abendvolkshochschulen haben schon 1931 durchschnittlich von 20% (Mittelstädte) bis 25% (Großstädte) Arbeitslose in ihrem normalen Kursprogramm gemeldet (vgl. Tuguntke 1988).

Selbstdarstellungen der städtischen Volkshochschulen dagegen war noch viel von „Geistigem“, vom Individuellen, von menschlicher Persönlichkeit die Rede, so dass sie aus nazistischer Sicht als suspekt, humanistisch und sozialistisch verseucht erschienen. Deshalb setzte bald nach dem 30.1.1933 die Gleichschaltung ein. Durch die Regierungsbeteiligung der NSDAP 1930 in Thüringen, konnten dort schon zwei Jahre vorher Erfahrungen, wie die Entlassung eines der Initiatoren der Gründung des Reichsverbandes der Volkshochschulen, Reinhard Buchwald, gemacht werden. Er nahm das Schicksal vieler anderer vorweg. Exemplarisch dann, wie Bernhard Merten in Freiburg Ende 1932 eine Veranstaltung der Volkshochschule „Sowohl als auch – statt entweder oder“ ankündigt und dieser im Mai 1933 durch den „Kampfbund der Deutschen Kultur“ ersetzt wird (vgl. Bader 1985). Unabhängig vom Streit mancher „Gliederungen der Partei“ um die Zuständigkeit in Fragen der Volksbildung, unabhängig auch von statistischen Zahlen auf der Basis moralischer Zwangsteilnahme an den Veranstaltungen, wurde alles überwölbt von „Volksaufklärung und Propaganda“ und der Erzeugung von „Kraft durch Freude“ dafür. So steckt in der ‚Reise nach Madeira‘ viel schlechte Erfahrung der Erwachsenenbildung.

Literatur

- Angermann, F. (1928): Die freie Volksbildung. Jena: Diederichs.
- Axmacher, D. (1990): Widerstand gegen Bildung. Weinheim: Dt. Studien Verlag.
- Bader, R. (1982): Die Entwicklung der Freiburger Volkshochschule von 1919-1982. Unveröffent. Dipl.-Arbeit. Freiburg/Br.
- Balsler, F. (1959): Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland. Stuttgart: Klett.
- Bolewski, H. (1984): Neue Richtung, Industrie und Industripädagogik. In: Schepp, H.H. (Hrsg.): Zum Demokratieverständnis der neuen Richtung. Frankfurt: PAS.
- Brand, Th. (1839): Der Bürger-Freund. Glogau: o.V.
- Böning, H. (1989): Volksaufklärung und Volkserziehung in Deutschland nach 1789. In: Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 24. S. 149-162.
- Braun-Ribbat, D. (1985): Reichsschulkonferenz – eine vergessene Stadition der Erwachsenenbildung. In: Tietgens, H. (Hrsg.): Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Buchwald, R. (1992): Miterlebte Geschichte. Lebenserinnerungen 1984-1930. Köln: Böhlau.
- Das Pfennigmagazin der Gesellschaft zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse 1834. Neu verlegt bei Franz Greno 1985, S. 454.
- Daum, A. (1998): Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert. München: Oldenbourg.
- Dietze, K. (1978): Ansätze der Erwachsenenbildung im Herzogtum Sachsen-Coburg und Gotha. Unveröffentl. Diplomarbeit, Bamberg.
- Dräger, H. (1975): Die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung. Stuttgart: Klett.
- Dräger, H. (1979): Volksbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert, Bd. 1. Braunschweig: Westermann.
- Dräger, H. (1984): Historeographie und Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Schmitz, E./Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Bd. 11 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dräger, H. (1989): Pestalozzis Idee von der Einheit der Erziehung. Frankfurt a.M.: o.V.
- Dudek, P. (1988): Erziehung durch Arbeit. Arbeitslagerbewegung und freiwilliger Arbeitsdienst 1920-1935. Opladen: Leske + Budrich.
- Dülmen, R. v. (1988): Die Gesellschaft der Aufklärer. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Engelsing, R. (1974): Der Bürger als Leser. Stuttgart: Metzler.
- Feidel-Mertz, H. (1964): Zur Ideologie der Arbeiterbildung. Frankfurt a.M.: Europ. Verl.-Anst.
- Freiesleben, H. (1998): Erwachsenenbildung in Deutschland während der Manufakturperiode. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Friedenthal-Haase, M. (Hrsg.) (1998): Lebensführung und Selbstbildung in Medien des 18. und 19. Jahrhunderts. Jena: Friedrich-Schiller-Univ.
- Groenefeld, M. (1989): Arbeiterbildung als politische Praxis. Köln: Ketteler.

- Grothmann, D. (1991): Der Volksverein für das katholische Deutschland 1890-1933. In: *Ibw Journal* 29, H. 7, S. 3-12.
- Henningsen, J. (1960): *Die neue Richtung in der Weimarer Zeit*. Stuttgart: Klett.
- Hitze, F. (1971): *Ziele und Wege der Arbeiterbildung* In: Benning, A. (Hrsg.): *Quellentexte katholischer Erwachsenenbildung*. Paderborn: Schöningh.
- Honigsheim, P. (1987): *Menschenbildung und Industripädagogik*. In: Silbermann, A./Röhrig, B. (Hrsg.): *Kultur, Volksbildung und Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Honigsheim, P. (1991): *Orientierung in der Moderne*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huge, W. (1989): *Handwerkerfortbildung im 19. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Im Hof, R. (1982): *Das gesellige Jahrhundert*. München: Beck.
- Kaiser, A. (Hrsg.) (1989): *Gesellige Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaschuba, W. (1988): *Volkskultur zwischen feudaler und bürgerlicher Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Campus-Verlag.
- Keim, A.M./Müller, H./Schütz, F./Wiedenroth, W. (o.J.): *150 Jahre Volksbildung in Mainz*. Volkshochschule Mainz (Hrsg.).
- Laack, F. (1960): *Auftakt freier Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Klett.
- Laack, F. (1984): *Das Zwischenspiel freier Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mann, A. (1984): *Denkendes Volk, volkhaftes Denken*. Braunschweig: o.V.
- Mattmüller, H.P. (1975): *Der Begriff der geistigen Krise in der Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Klett.
- Michel, E. (1930): *Arbeitswoche für Erwachsenenbildung und Industripädagogik im Rheinland*. In: *Jahrbuch für Erwachsenenbildung*, 2. Folge, S. 48-62.
- Mulert, H. (1921): *Die Aufgabe der Volkshochschule gegenüber den Weltanschauungsgegensätzen in unserem Volk*. Langensalza: o.V.
- Nuissl, E./Tietgens, H. (Hrsg) (1995): *Mit demokratischem Auftrag. Deutsche Erwachsenenbildung seit der Kaiserzeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Olbrich, J. (1972): *Konzeption und Methodik der Erwachsenenbildung bei Eduard Weitsch*. Stuttgart: Klett.
- Olbrich, J. (1982): *Arbeiterbildung nach dem Fall des Sozialistengesetzes (1890-1914)*. Braunschweig: Westermann.
- Oppermann, D. (1986): *Von der Lesegesellschaft zur Erwachsenenbildung*. In: Claußen, B./Heitmeyer, W./Michalka, W./Oppermann, D. (Hrsg.): *Politische Bildung in der Forschungsdiskussion*. Stuttgart: Steiner.
- Pöggeler, F. (Hrsg.) (1975): *Geschichte der Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rückhaberle, H.J. (Hrsg.) (1983): *Bildung und Organisation in den deutschen Handwerksgehilfen- und Arbeitervereinen in der Schweiz*. Tübingen: o.V.
- Ruppert, W. (1981): *Bürgerlicher Wandel*. Frankfurt a.M.: Campus-Verlag.
- Schoßig, B. (1987): *Die studentischen Arbeiterunterrichtskurse in Deutschland*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seitter, W. (1990): *Volksbildung als Teilhabe*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Tews, J. (1913): *Bedeutung und Stand der freiwilligen Bildungsarbeit*. In: *Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung: Volksbildungsfragen der Gegenwart*. Berlin: o.V.
- Tews, J. (1981): *Geistespflege in der Volksgemeinschaft mit einem Essay von Horst Dräger*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Tietgens, H. (1969): *Erwachsenenbildung zwischen Aufklärung und Romantik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tietgens, H. (1983): *Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart*. Pädagogische Arbeitsstelle des DVV. Frankfurt a.M.: Deutscher Volkshochschulverband.
- Tietgens, H. (1985): *Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung*. In: Tietgens, H. (Hrsg.): *Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietgens, H. (1994): *Zwischenpositionen in der Erwachsenenbildung seit der Jahrhundertwende*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tugutke, H.J. (1988): *Demokratie und Bildung. Erwachsenenbildung im Ausgang der Weimarer Republik*. Frankfurt a.M.: Haag + Herchen.
- Veraguth, H.P. (1976): *Erwachsenenbildung zwischen Religion und Politik*. Stuttgart: Klett.
- Vogel, M.R. (1959): *Volksbildung im ausgehenden 19. Jahrhundert*. Stuttgart: Klett.
- Weitsch, E. (1919): *Zur Sozialisierung des Geistes*. Jena: o.V.
- Wiese, L. v. (Hrsg.) (1921): *Soziologie des Volksbildungswesens*. München/Leipzig: Dunker & Humblot.
- Will, W. van de (1982): *Arbeiterkulturbewegung in der Weimarer Republik*. Frankfurt a.M. u.a.: Ullstein.
- Wolgast, G. (1996): *Zeittafel zur Geschichte der EB*. Neuwied: Luchterhand.
- Wolgast, G./Knoll, J.H. (Hrsg.) (1986): *Biographisches Handwörterbuch der Erwachsenenbildung*. Stuttgart/Bonn: Burg-Verlag.

Hildegard Feidel-Mertz

Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus

Die Frage, ob es im Nationalsozialismus überhaupt Erwachsenenbildung noch gegeben hat und geben konnte oder ob ein entscheidender Bruch eingetreten ist, lässt sich nicht pauschal beantworten, sondern bedarf einer differenzierten Untersuchung. Zunächst wurde einerseits (vgl. Keim/Urbach 1976) davon ausgegangen, dass sich zwischen 1933 und 1945 ein grundlegender und weitreichender ‚Kontinuitätsbruch‘ ereignete, von Erwachsenenbildung im eigentlichen Sinne in Theorie und Praxis unter nationalsozialistischer Herrschaft kaum noch die Rede sein kann und lediglich einige ihrer Ansätze punktuell in ‚Nischen‘ überlebten; zum anderen ist die These vertreten worden, dass im Faschismus Erwachsenenbildung als nachschulische Sozialisationsinstanz zunehmende Bedeutung bei der Stabilisierung von Herrschaft erlangt und somit ein ernstzunehmendes Zwischenglied im historischen Prozess der Entwicklung zur heutigen Weiterbildung darstellt (vgl. Fischer 1981). Inzwischen wird – auf dem Hintergrund erst seit den 1990er Jahren zunehmend erschienener Untersuchungen zum Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus allgemein – auch speziell die Erwachsenenbildung „zwischen Anpassung und Widerstand“ neu verortet und durch „Ambivalenzen“ charakterisiert (Olbrich 2001, S. 221ff.).

Noch immer fehlt es jedoch – trotz beachtlicher individueller und institutionalisierter Ansätze dazu – an einer zulänglichen Aufarbeitung und Dokumentation der Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus, die sowohl detaillierte Studien zu einzelnen Persönlichkeiten, Gruppierungen und Institutionen im jeweiligen sozialgeschichtlichen Kontext umfassen als auch ideen- und sozialgeschichtliche Zusammenhänge aufdecken müsste, die räumlich und zeitlich das nationalsozialistische Deutschland übergreifen. Im Folgenden wird die gängige Betrachtung wie schon in der I. Auflage um zwei Aspekte ergänzt und nunmehr zum Teil beträchtlich angereichert, die in der Geschichtsschreibung der Erwachsenenbildung lange – wenn überhaupt – nur beiläufig erwähnt worden sind.¹

Ausgangs- und Schwerpunkt der Darstellung bildet die 1933, „verdrängte Erwachsenenbildung“, wobei zuerst Stoßrichtung und Umfang des Verdrängungsprozesses sowie die Leistungen der ins Exil getriebenen Erwachsenenbildner umrissen werden. Dieses Kapitel wurde vor allem durch Hinweise auf Resultate der interdisziplinär und international organisierten Exilforschung erweitert. Ein weiterer Abschnitt gilt alsdann der jüdischen Erwachsenenbildung, die unter nationalsozialistischer Herrschaft zumindest zeitweilig einen beträchtlichen Bedeutungs-

1 1990 wurde in Bielefeld erstmals überhaupt auf einer Tagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Vorfeld der ‚Wende‘ die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus in der Pädagogik ein zentrale Thema und damit zusammenhängend auch Widerstand und Emigration durch die Einbeziehung einer von mir von auf der Basis einer umfangreichen Sammlung erstellten, von 1986 bis dahin an 10 Orten präsentierten Ausstellung zur Pädagogik im Exil. Olbrich hat 2001 in seine „Geschichte der Erwachsenenbildung“ inhaltlich einige Passagen aus diesem Handbuch-Beitrag zum Exil und dem Begleitbuch zur Ausstellung „Pädagogik im Exil“ (Feidel-Mertz 1990) übernommen und darauf verwiesen, sowie ebenfalls ein Kapitel der jüdischen Erwachsenenbildung in der NS-Zeit gewidmet.

zuwachs erfuhr und sogar als „geistiger Widerstand“ interpretiert werden konnte (Simon 1959; Bühler 1986). Anschließend wird pointiert herausgestellt, was an die Stelle des Widerständigen und Verdrängten trat.²

1 Verdrängung – Exil – Remigration

Durch die Absetzung und vielfach nachfolgende Emigration ihrer Leiter/Innen und Mitarbeiter/Innen, die Liberale, Sozialisten und/oder Juden waren, wurden sowohl Einrichtungen der konfessionell oder politisch gebundenen wie der von Kommunen getragenen Erwachsenenbildung in ihrer personellen Substanz beeinträchtigt und teilweise zur Schließung gezwungen. Solche repressiven Maßnahmen betrafen einmal eine Reihe von städtischen Abend-Volkshochschulen wie Breslau, wo Alfred Mann letztlich nach anfänglichen Anpassungsversuchen (vgl. Olbrich 2001) 1934 als Jude für die Leitung nicht mehr tragbar war. Die Akten des gleichgeschalteten Volkshochschulverbandes übergab er dem Begründer der Sozialen Arbeitsgemeinschaft Ost und der mit ihr verbundenen Volkshochschule Ulmenhof Friedrich Siegmund-Schultze, der sie bei seiner Emigration nach Schweden in Sicherheit brachte. In Dresden schied Franz Mockrauer aus und ging über Dänemark nach Schweden. In Leipzig wurde die von Gertrud Hermes, Hermann Heller und Paul Hermberg aufgebaute Arbeiterbildung zerschlagen, Gertrud Hermes entlassen, Hermberg und Heller, die 1933 zwar nicht mehr in Leipzig lehrten, anderenorts aber ebenso wie die Leipziger VHS-Dozenten Fritz Borinski und Wolfgang Seyferth ins Exil getrieben. In Köln verlor Paul Honigsheim mit seiner Professur zugleich die Leitung der Volkshochschule (vgl. Friedenthal-Haase 1991), Theodor Lessing musste die Arbeit an der VHS in Hannover, die er mit seiner Frau Ada als Geschäftsführerin viele Jahre nachhaltig geprägt hatte (vgl. Wollenberg 2001), aufgeben und in die Tschechoslowakei fliehen, wo er wenige Monate danach einem Mordanschlag zum Opfer fiel (vgl. Marwedel 1987). In Frankfurt am Main büßte der Bund für Volksbildung die fruchtbaren Kontakte mit zahlreichen, nun entlassenen und zur Emigration gezwungenen Hochschullehrern ein; aber auch der Sozialpädagoge Karl Wilker konnte seine hier im Rahmen der Volkshochschule betriebene Arbeit mit Strafgefangenen und jungen Arbeitslosen nicht länger fortsetzen und floh bei Nacht und Nebel vor der drohenden Verhaftung in die Schweiz. In Nürnberg erhielten neben dem Leiter Eduard Brenner die Volkshochschuldozenten Theo Malkmus als Kommunist und Anna Steuerwald-Landmann, die Sozialistin und jüdischer Herkunft war, gleichermaßen Berufsverbot. An der Stuttgarter Volkshochschule wurde durch die Entlassung der jüdischen Dozentin Carola Blume-Rosenberg, die auch im Hohenrodter Bund aktiv gewesen war, die von ihr aufgebaute spezifische Bildungsarbeit mit Frauen zunichte gemacht (vgl. Recknagel 1999, 2002). Stellvertretend für die Wissenschaftler von Rang, die sich vor 1933 vielfach in der Erwachsenenbildung engagierten, soll zum einen auf den Kunsthistoriker Max Raphael verwiesen werden, der ein Jahrzehnt an der VHS Groß-Berlin kunstgeschichtliche Themen auf marxistischer Grundlage an die Arbeiterschaft heranzutragen versuchte und 1955 im Exil durch Selbstmord endete, zum anderen

2 Am Begriff der „Verdrängung“ wird festgehalten, weil er in der von mir seit Beginn der siebziger Jahre kontinuierlich betriebenen vielseitigen Erforschung der „pädagogisch-politischen Emigration“ (Feidel-Mertz/Schnorbach 1998) durchgängig sowohl die faktische Verdrängung durch den Nationalsozialismus als auch deren – anhaltende – Verdrängung aus dem Bewusstsein der Deutschen meint und sich damit von dem Faktum und Begriff der Vertreibung als Folge nationalsozialistischer Politik eindeutig unterscheidet (vgl. Häntzschel 2001).

auf die Frauenrechtlerin, Sexualreformerin und Pazifistin Helene Stöcker, die bis zu ihrer Emigration 1933 Dozentin an der Berliner Lessing-Hochschule war (vgl. Wickert 2001).

Mehr noch als die Abend-Volkshochschulen wurden Heimvolkshochschulen wie Dreißigacker (vgl. Reimers 2003) und Prerow, die schon gegen Ende der Weimarer Republik schwer zu kämpfen hatten, nun endgültig in ihrer Existenz bedroht bzw. umfunktioniert, zumal wenn sie dem religiösen Sozialismus nahestanden wie der Habertshof und der zur Sozialen Arbeitsgemeinschaft (SAG) gehörende Ulmenhof in Berlin, den Heiner Pröschold (vgl. Feidel-Mertz/Schnorbach 2001) bis zu seiner Flucht mit einer Gruppe jüdischer Kinder nach Dänemark geleitet hatte. Franz Angermann, seit 1926 Leiter der Heimvolkshochschule Sachsenburg, wurde 1933 von den Nationalsozialisten entlassen und betätigte sich danach bis zu seinem frühen Tod 1939 als freier Schriftsteller (vgl. Olbrich 2001).

Während die kirchliche, insbesondere katholische Bildungsarbeit meist erst zu einem späteren Zeitpunkt behindert wurde (vgl. Dust 2007), fielen die eigenen Bildungsstätten der Arbeiterbewegung, die zum Teil auch baulich deren gewachsenes Selbstbewusstsein und pädagogisches Konzept zum Ausdruck brachten, sogleich und total der Vernichtung anheim: So etwa die Bundesschule des Allgemeinen Deutschen Gewerkschaftsbundes in Bernau bei Berlin und der Arbeiter-Turn- und Sportbund in Leipzig, die zentrale Bildungs- und Erholungsstätte der Sozialistischen Arbeiterjugend in Tännich, die von der Rätebewegung ins Leben gerufene sozialistische Heimvolkshochschule Schloß Tinz, die Akademie der Arbeit an der Universität Frankfurt am Main und die Marxistische Arbeiterschule in Berlin. Mit der Zerschlagung der Institutionen wurden auch zahlreiche haupt- und nebenamtliche Bildungsarbeiter der Arbeiterbewegung wie auch der Jugend- und Kulturorganisationen ihrer Funktionen beraubt. Für die vielen, die – weil besonders gefährdet – alsbald oder nach zeitweiliger illegaler Arbeit außer Landes gehen mussten, seien hier nur stellvertretend Willi Strzelewicz und Walter Fabian genannt (vgl. Oppermann 1999; Tietgens 1999).

Dass der Internationale Sozialistische Kampfbund (ISK) bereits 1931 seine in der – 1933 dann gänzlich geschlossenen – Walkemühle bei Melsungen betriebene ‚Kaderschulung‘ junger Erwachsener einstellte, um stattdessen den ihm vordringlicher erscheinenden Kampf gegen den erstarkenden deutschen Faschismus aufzunehmen, darf in diesem Zusammenhang nicht unerwähnt bleiben. Die Mitgliedschaft des ISK stellt daher einen besonders hohen Anteil in Widerstand und Emigration. „Widerstand aus dem Exil“ (so von Olbrich 2001 zu verallgemeinernd formuliert) kostete im Zusammenwirken mit den Alliierten zumindest ISK-Mitglied Hilde Monte noch kurz vor Kriegsende das Leben (vgl. Konopka 1996, S. 274f.).

Ob und in welchem Maße auch innerhalb der nach 1933 in Deutschland fortbestehenden Erwachsenenbildung Widerstand geleistet bzw. unterstützt worden ist, wie gelegentlich vermutet wird (vgl. Keim/Urbach 1976; Fischer 1981), erscheint zweifelhaft. Trotz Bildung einiger relativ unpolitischer „Inseln“ war sie insgesamt „Teil der NS-Ideologie“ (so auch Olbrich 2001). Das ‚Boberhaus‘, dessen einstige Mitarbeiter Anspruch auf Widerstand erheben, verhielt sich eher typisch „ambivalent“ (Greiff 1985). Selbst der „späte Widerstand“ des „nationalen Sozialisten“ Adolf Reichwein, der 1933 vom Hochschul- zum Dorfschullehrer wurde und durch seine Zugehörigkeit zum „Kreisauer Kreis“ sein Leben verlor, ist neuerdings in seiner bislang eindeutig erscheinenden Darstellung und Bewertung relativiert worden (Hohmann 2007).

Ist also die Erwachsenenbildung mehr noch als Berufs-, Schul- und Sozialpädagogik, woraus sie damals einen Großteil ihres überwiegend nebenamtlich tätigen Personals rekrutierte, in der Praxis von der Verdrängung dieses demokratisch-liberalen Potentials betroffen worden, so konnte ihre universitäre Vertretung nur insoweit angegriffen werden, als sie an den Hochschu-

len seinerzeit überhaupt institutionell etabliert war. Institute für Erwachsenenbildung gab es 1933 lediglich in Leipzig und Frankfurt am Main, ohne dass hier damit freilich zunächst eine spezielle Professur verbunden gewesen wäre. Erst 1932 wurde W. Sturmfels auf eine solche berufen und bereits 1933 wieder daraus entlassen. Allerdings vertraten seit 1930 in Frankfurt am Main Paul Tillich, Hans Weil und vor allem Carl Mennicke, der sich auf eine 10-jährige vielseitige Praxis in der Berliner Erwachsenenbildung stützen konnte, eine seinerzeit singuläre erziehungswissenschaftliche Position, die auch die Volks- bzw. Erwachsenenbildung einschloss (vgl. Feidel-Mertz/Lingelbach 1994). In Leipzig und Frankfurt wie zuvor schon in Jena bei Adolf Reichwein bestanden jeweils enge Verbindungen der ‚Kathederpädagogik‘ zu Einrichtungen der sozialistischen Arbeiterbildung. Es überrascht daher nicht, dass insbesondere in Frankfurt diese zukunftsweisende, mit der kritischen Sozialwissenschaft vernetzte Universitätspädagogik durch die Verdrängung aller ihrer Repräsentanten ins Exil umfassend und dauerhaft um ihre sich gerade erst entfaltende Wirkung gebracht wurde. Carl Mennicke übernahm im niederländischen Exil nach anfänglicher Vortragstätigkeit in Volkshochschulen die Leitung der ‚Internationale School voor Wijsbegeerte‘, einer einzigartigen Bildungsstätte für Erwachsene, die auf hohem Niveau grundlegende philosophisch orientierte Veranstaltungen zu zentralen Lebens- und Fachfragen anbot. Dazu gehörte auch eine Reihe von Tagungen, die – wie er gerade – ihrer Ämter in Nazideutschland enthobene Hochschulkollegen zur Verarbeitung des Erfahrenen zusammenführten. Er selbst wurde 1941 von der deutschen Besatzung in das KZ Sachsenhausen mit an die zweijährige Haft anschließender Zwangsarbeit deportiert. Erst nach Kriegsende konnte er zu seiner Familie in die Niederlande und schließlich auch wieder an die alte Arbeitsstätte in Amersfoort zurückkehren. 1954 wurde er wie schon vor 1933 als Professor für Soziologie an das Berufspädagogische Institut in der Frankfurter Universität berufen und nahm darüber hinaus in den wenigen Jahren bis an sein Lebensende im November 1959 eine Honorarprofessur für Sozialgeschichte in der Philosophischen Fakultät wahr. Wie einst ist er mit dem, was er zu sagen hatte, vor allem bei den Studierenden ‚angekommen‘, weniger zunächst jedoch bei der eigenen Zunft. Inzwischen wurde seine bereits vor 1933 entwickelte, sozial-politisch begründete theoretische Konzeption (nicht nur) der Sozialpädagogik in ihrer aktuellen Bedeutung angemessen gewürdigt (Mennicke 1995, 1999, 2002; Feidel-Mertz 1999; Böhnisch/Schröer/Thiersch 2005).³

Hochschullehrer, die sich in der Weimarer Republik theoretisch und praktisch für die Erwachsenenbildung einsetzten, waren in der Regel nicht Erziehungswissenschaftler, sondern von Haus aus Juristen, Nationalökonomien, Soziologen, Philosophen oder Theologen. Das entsprach dem damaligen Selbstverständnis und Entwicklungsstand der Erwachsenenbildung wie auch der Pädagogik als wissenschaftlicher Disziplin allgemein. Diese Wissenschaftler haben zwar im Exil zum Teil noch an den dort gegründeten Freien Hochschulen und Volkshochschulen mitgewirkt, weil sie ihnen ein Forum für die Verbreitung und Diskussion ihres Fachwissens boten, entwickelten sich jedoch notgedrungen zunehmend wieder zu Vertretern ihrer jeweili-

3 Dass die im Exil auf Niederländisch erschienenen drei Hauptwerke Mennickes – ‚Sozialpsychologie‘, ‚Sozialpädagogik‘ und die bis 1945 reichende, Zeitgeschehen widerspiegelnde Autobiographie – erst von 1995 bis 2002 in deutscher Sprache zugänglich wurden, hat seine Rezeption als ‚Klassiker‘ wie in den Niederlanden hierzulande sicherlich partiell, aber nicht allein erschwert. Die Kommunikation mit den in Deutschland verbliebenen Kollegen war erheblich belastet, wie aus seinen im Familienbesitz befindlichen privaten Tagebüchern hervorgeht. Der wissenschaftliche Nachlass von Mennicke wurde dem Exilarchiv der Deutschen Nationalbibliothek in Frankfurt am Main übergeben.

gen Disziplin, die sich schließlich entweder überhaupt nicht mehr oder nur am Rande noch der Erwachsenenbildung widmeten.

Eugen Rosenstock-Huessy beispielsweise, ursprünglich Rechtshistoriker und Soziologe und in der Erwachsenenbildung der Weimarer Republik vielseitig innovatorisch tätig, orientierte sich nach seiner Emigration in die USA bewusst völlig neu und legte sogar freiwillig den Vorsitz im Weltbund für Erwachsenenbildung nieder. Zeitweilig lehrte er in Harvard und am Dartmouth College Theologie und Sozialphilosophie und nahm Einfluss auf die Entstehung der weltweiten „Friedensdienste“, in deren „work camps“ die von ihm einst vertretene Idee der gemeinschaftsstiftenden „Arbeitslager“ für junge Arbeiter, Bauern und Studenten aus den zwanziger Jahren eine modifizierte Fortsetzung findet. Ab 1950 kam er – wie andere auch – gelegentlich zu Gastvorlesungen nach Westdeutschland und folgte 1952 einem Ruf nach Bayern, um in einigen Schulungswochen einen neuen Stab von Volksbildnern auszubilden, die als kleine Lebensgemeinschaften organisiert waren (Rosenstock-Huessy 1965, 1968). In der Hauptsache aber setzte er in seiner wissenschaftlichen und außerwissenschaftlichen Arbeit im Exil andere Schwerpunkte. Er machte Ernst mit seinem von ihm selbst früher paradigmatisch formulierten Prinzip, wonach die Erwachsenenbildung sich geradezu als ‚Exil‘ verstehen sollte, von dem aus der Aufbruch zu neuen Ufern jenseits beruflicher und familiärer Zwänge stets offen zu halten sei. Nach 1933 wurde die Erwachsenenbildung in der Tat vielen Emigranten in diesem Sinne zum Ort, an dem sie sich selbst permanent weiterqualifizieren, aber auch als ‚Laien‘ ihre eigenen Kenntnisse nutzbringend anderen vermitteln konnten.

Im Zusammenhang mit der von Emigranten getragenen Kulturarbeit – Vortragswesen, Musik- und Theateraufführungen, Herausgabe von Zeitschriften – entstanden in Paris, Kopenhagen, Stockholm, London und Shanghai „Freie deutsche Volkshochschulen“⁴, mitunter auch mit „Freien Hochschulen“ verbunden, deren Programme freilich nicht immer wie angekündigt realisiert werden konnten. Bemühungen um eine kontinuierliche Vorlesungs- und Seminartätigkeit bekannter Wissenschaftler begannen in Paris schon in den ersten Exiljahren. Im Juli 1934 wurde eine „Notgemeinschaft der verfolgten deutschen Wissenschaft, Kunst und Literatur, Sitz Paris“ gebildet, deren Ziel – unter Ausschluss von Politik! – die „Förderung geistiger Menschen“ war, die in Deutschland keine Arbeitsmöglichkeiten mehr hatten. Im September des gleichen Jahres erschien ein Vorlesungsverzeichnis der Notgemeinschaft, das etwa 200 Vorträge aus 16 Wissensgebieten anbot; 30 Gelehrte, Schriftsteller und Künstler wurden als Dozenten genannt. Im Februar 1934 veröffentlichte das „Pariser Tageblatt“ den Aufruf eines Komitees, das eine „Deutsche Emigrantenschule“ als geistiges Forum der Emigration ins Leben gerufen hatte; die ersten Vorträge lassen von der Themenwahl her erkennen, dass an Traditionen der Berliner Marxistischen Arbeiterschule angeknüpft wurde. Von deren ehemaligem Leiter, dem kommunistischen Wirtschaftswissenschaftler Johann Lorenz Schmidt, wurde 1935 in Paris eine „Deutsche Volkshochschule“ begründet und mit der Freien Deutschen Hochschule vereint, die 1936 mit Vorlesungen und Übungen von Fachwissenschaftlern wie z.B. Paul Honigsheim, Gottfried Salomon und Veit Valentin über Philosophie, Soziologie, Geschichte, Ökonomie, Rechts-, Literatur- und Kunstwissenschaft sowie Statistik begann. Die Freie Deutsche Hochschule gab 1938 auch die „Zeitschrift für Freie Deutsche Forschung“ heraus, die sowohl einen repressionsfreien wissenschaftlichen Diskurs ermöglichen wie über Arbeitsmöglichkeiten für deutsche Wissen-

4 Um mögliche Missverständnisse zu vermeiden, ist hier darauf hinzuweisen, dass es im Exil keine von Emigranten gegründeten „Freideutschen (!) Volkshochschulen“ gab, (wie es fälschlich einleitend bei Olbrich 2001, S. 227 heisst). In den von ihm aus dem folgenden Text übernommenen Passagen ist alsdann richtig von „Freien deutschen Volkshochschulen und Freien deutschen Hochschulen“ die Rede.

schaftler im Ausland informieren sollte. Im gleichen Jahr erschien „Ein Sammelbuch aus der Emigration. Freie Wissenschaft“, für das E.J. Gumbel verantwortlich zeichnete. Neben Friedrich Wilhelm Foerster ist darin Anna Siemsen mit einem grundsätzlichen Beitrag zum „Problem der Erziehung“ vertreten. Die Zusammenarbeit von Intellektuellen aus unterschiedlichen politischen Lagern entsprach zunächst dem Geist der seinerzeit propagierten „Volksfront“. 1938 wurde aber bereits im Zuge einer gegenläufigen Entwicklung von dem Österreicher Julius Deutsch, unterstützt von Erika Mann, der Plan einer eigenen „Volkshochschule Paris“ an Friedrich Stampfer vom Vorstand der SOPADE, der Exil-Sozialdemokratie, herangetragen. (Feidel-Mertz 1990, S. 180ff.)

Die 1942 dem Freien Deutschen Kulturbund angegliederte Freie Deutsche Hochschule in London nahm ausdrücklich Ansätze der 1940 beim Einmarsch der Deutschen zerschlagenen Institution gleichen Namens in Paris auf. Sie stand unter der Leitung der Professoren Alfred Meusel und Artur Liebert und setzte sich zum Ziel, die Tradition der freien deutschen Forschung und des Unterrichts zu erhalten, einen lebhaften Kontakt und Meinungs austausch zwischen freien deutschen und britischen Wissenschaftlern zu entwickeln sowie die deutsche Flüchtlingsjugend im Geiste der internationalen Verständigung zu erziehen. Die Kurse wurden in deutscher und englischer Sprache abgehalten; eine Vortragsreihe in Englisch behandelte 1942 den antifaschistischen Widerstand in Deutschland. Sommerkurse für britische Germanistikstudenten sollten Kenntnisse der deutschen Sprache und Kultur vermitteln. In Arbeitsgruppen, von denen eine sich mit Fragen der Pädagogik befasste, untersuchten Mitglieder der Hochschule die Situation der Wissenschaft im deutschen Faschismus und zogen daraus Schlüsse für die Zukunft (vgl. Brinson 2007).

In Kopenhagen wurde am 4.1.1937 eine „Freie Volkshochschule Deutscher Emigranten“ eröffnet. Nur ein kleiner Teil der im ersten Quartal angekündigten Veranstaltungen konnte durchgeführt werden, weil die dänischen Emigrantenkommissionen das als Tagungsort dienende Emigrantenheim grundlos bekämpften. Dem früheren Volkshochschuldozenten in Kiel und Hamburg Walter Schirren trug die Ankündigung seiner Mitarbeit die Aberkennung der deutschen Staatsbürgerschaft und des Dokortitels ein, weil sie der Gestapo als Beweis für seine fortgesetzte deutschfeindliche Tätigkeit galt. In Schweden, wo in Stockholm ebenfalls von Emigranten Kulturarbeit betrieben wurde, setzten außerdem Arbeiterbildungsvereine Flüchtlinge als Lehrkräfte in Sprachkursen ein. Die wenig bekannte Emigration in Shanghai, die als eine der härtesten gilt und bis etwa 1949 existierte, hat dennoch unter der Leitung des Orientalisten W.Y. Tonn auch den Versuch einer jüdischen Volkshochschule, „Asia Seminar“ genannt, unternommen. Der Besuch dieser Einrichtung ließ jedoch offenbar – im Gegensatz zu Fortbildungskursen für jüdische Jugendliche – zu wünschen übrig, was mit den wirtschaftlichen Sorgen und dem beschränkten Bildungsniveau vieler erwachsener Emigranten erklärt worden ist. (Feidel-Mertz 1990, S. 186f.)

Gegen Kriegsende bildeten vor allem zuerst in Schweden, in der Schweiz und ansatzweise in Großbritannien Emigranten gemeinsam mit Einheimischen vorsorglich rückkehrwillige junge Flüchtlinge in Kurzkursen als Schulhelfer und Sozialarbeiter aus, da in diesen Bereichen ein großer Bedarf unterstellt wurde, um politisch belastete Kräfte zu ersetzen. Vorbehalte von deutscher und alliierter Seite haben indessen die Realisierung dieses Angebots zumindest in Westdeutschland vielfach verhindert (vgl. Feidel-Mertz 1990; Friedrich 2003; Specht 2005; Scholz 2003).

Bereits während ihrer eigenen Internierung bei Kriegsbeginn in französischen, britischen und italienischen Lagern hatten Emigranten Erfahrungen darin gesammelt, Bildungs- und Kulturar-

beit als eine hilfreiche Strategie zu gebrauchen, die zum Überleben verhalf. Fritz Borinski gründete z.B. in Australien als Internierter eine Lageruniversität. Mit diesem Erfahrungshintergrund beteiligten sich Emigranten auch – allerdings mehr in der Planung als in der Durchführung – an der Bildungsarbeit mit deutschen Kriegsgefangenen in den Lagern der Alliierten. Insbesondere in Großbritannien ermöglichte dies den Emigranten nach langer Zeit wieder den direkten Kontakt mit Sprache und Denkweise der deutschen Bevölkerung unter dem NS-Regime. Zugleich ließen sich bei dieser Gelegenheit die erarbeiteten Vorstellungen über einen neuen Anfang im Deutschland nach Hitler überprüfen. Emigranten gestalteten Rundfunksendungen und Zeitungen für Kriegsgefangene und unterstützten durch umfangreiche Buchspenden die kulturelle und politische Arbeit der Kriegsgefangenen-Ausschüsse, die selbst als Bestandteil des Programms einer Umerziehung zu demokratischem Verhalten galt. Neben Gewerkschaftlern hatte die aus deutschen Emigranten und englischen Freunden 1942 begründete Gruppierung ‚German Educational Reconstruction‘ vor allem nach 1945 an der Bildungsarbeit mit Kriegsgefangenen wesentlichen Anteil. In dem vom Foreign Office errichteten und bis 1977 von dem emigrierten Historiker Heinz Koepler geleiteten Umschulungslager Wilton Park bestand der Lehrkörper größtenteils aus deutschen Emigranten, die Teilnehmer setzten sich zuerst aus jungen Flüchtlingen und ausgewählten Kriegsgefangenen zusammen. Später entwickelte sich Wilton Park zu einer Internationalen Bildungs- und Begegnungsstätte. Einem Bericht über die Lagerhochschule St. Denis in Frankreich zufolge scheint die Besatzungsmacht dem 1933 in die Schweiz zurückgekehrten Emil Blum, früherer Leiter der Heimvolkshochschule Habertshof, bei seiner Betreuung der Kriegsgefangenen erhebliche Schwierigkeiten bereitet zu haben. In der Sowjetunion wurde im Rahmen des Nationalkomitees Freies Deutschland eine intensive schulpolitische und pädagogisch ausgerichtete Arbeit unter den kriegsgefangenen Lehrern betrieben, in die auch Emigranten wie der bekannte Erziehungstheoretiker und Organisator der kommunistischen Kinderarbeit in der Weimarer Republik Edwin Hoernle einbezogen waren (vgl. Feidel-Mertz 1990; Uhlig 1998; Mussijenko/Vatlin 2005).

In den Kriegs- und Nachkriegsjahren erarbeiteten Emigranten in verschiedenen Ländern einzeln oder in Gruppen konzeptionelle Beiträge auch insbesondere für die Gestaltung der zukünftigen Erwachsenenbildung im vom Nationalsozialismus befreiten Deutschland, wobei sie sich vor allem an angelsächsischen und skandinavischen Vorbildern orientierten, vielfach aber ebenso an eigenen positiven Erfahrungen mit der „Kulturarbeit“, die in den bisher ermittelten mehr als 20 Heim-Schulen im Exil ein wesentliches völkerverbindendes Element war (vgl. Feidel-Mertz 1990).

Remigranten konnten nach 1945 an sich eher als in anderen Bereichen des Erziehungs- und Bildungswesens solche Erfahrungen in der Erwachsenenbildung praktisch umsetzen, da diese damals noch nicht wie heute in das Gesamtsystem von Erziehung und Bildung integriert war. Sie bot daher auch denen ein Arbeitsfeld, die als Lehrer bei ihrer Rückkehr nicht mehr den Laufbahnbestimmungen im öffentlichen Dienst entsprechen konnten. Aber nicht viele kehrten ganz nach (West-)Deutschland zurück, das sich bei frühen Kontakten oft als nicht sehr aufnahmebereit erwies (vgl. Feidel-Mertz 2000). Franz Mockrauer vermittelte daher nur beschungsweise, über Veröffentlichungen und Einladungen von deutschen VHS-Mitarbeitern nach Schweden, konkrete Vorstellungen von der schwedischen Volkshochschule. Erst nach längerem Zögern folgte Willi Strzelewicz dem Ruf von Heiner Lotze nach Göttingen zum Aufbau universitärer Seminarkurse und nahm entscheidenden Einfluss auf die Nachkriegs-Erwachsenenbildung. Wie er versuchten auch andere Emigranten dazu beizutragen, dass die zunächst die Erwachsenenbildung bestimmende politische Bildung als eine Möglichkeit verstanden werden

konnte, Bildung und Gesellschaft zu demokratisieren (vgl. Tietgens 1999). Institutionen wie „Haus Schwalbach“ in Hessen, wo die aus England zurückgekehrte Magda Kelber gruppenpädagogische Methoden in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung verbreitete, hatten dabei zunächst eine wichtige initiiierende Funktion (vgl. Bussiek 2001; Frey 2003), deren dauerhafte Effizienz jedoch von Kelber wie von Konopka, deren bereits seit 1946 hierzulande als Gastprofessorin engagiert praktizierte Gruppenpädagogik mit Mädchen und Frauen sozialpädagogisch begründet war, gleichermaßen skeptisch beurteilt wurde (vgl. Feidel-Mertz 2001).

Die emigrierten Erwachsenenbildner kehrten zurück, weil sie es selbst wünschten – und soweit man sie rief, vor allem nach Niedersachsen, Hessen, Bremen, Hamburg und Berlin, wo frühere Freunde aus der politischen und pädagogischen Arbeit zum Teil in einflussreiche Stellungen gelangt waren. So kam z.B. Fritz Borinski relativ bald in die Heimvolkshochschule Göhrde, dann an die Bremer VHS und schließlich als Professor für politische Bildung an die Freie Universität Berlin, wodurch insbesondere seine Remigration für die Professionsentwicklung bedeutsam wurde (vgl. Friedenthal-Haase 1999, S. 23) und er im Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung das Interesse an den Traditionen der Arbeiterbildung wach hielt. Das uneingelöste Potential dieses Traditionstrangs hat immer wieder neue Bemühungen um eine theoretische und praktische Verwirklichung herausgefordert (vgl. Faulstich/Zeuner 2001). Ausgespart wurde freilich zunächst das in Leipzig und Jena erprobte Modell der gemeinsamen Wohnheime für junge Arbeiter und Intellektuelle, das von Paul Röhrig in Erinnerung gerufen und in Köln mehrfach erneut zu realisieren versucht wurde.

Die von vornherein sehr an einer Intervention in Nachkriegsdeutschland interessierten Mitglieder des ehemaligen ISK, die sich nun der SPD angeschlossen hatten, fanden Zugang zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung (Grete Henry in Bremen, Gustav Heckmann in Hannover, Ada Lessing in Schloß Schwöbber), betätigten sich als Leiterinnen eines Landerziehungsheims (Minna Specht) oder einer Heimvolkshochschule (Erna Blencke), in der Kulturverwaltung sowie den Medien. Auch die gewerkschaftliche Bildungsarbeit, insbesondere die Gewerkschaftspresse war nach 1945 lange von solchen politischen Remigranten in leitenden Funktionen geprägt. Die ehemaligen Angehörigen des ISK konnten ihre erklärte Absicht, die „sokratische Methode“ in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung als Mittel einer auf Vernunft gegründeten gesellschaftlichen Neuordnung einzuführen, zumindest in begrenztem Umfang über Veranstaltungen und Publikationen der Philosophisch-Politischen Akademie e.V. durchaus wirksam realisieren. Das einstige Bildungszentrum des ISK, die Walkemühle, wurde nicht mehr als solches wieder belebt.

2 Jüdische Erwachsenenbildung als „geistiger Widerstand“ unter nationalsozialistischer Herrschaft

Nach 1933 nahm die jüdische Erwachsenenbildung – wie überhaupt das eigenständige jüdische Bildungswesen – einen ungewöhnlichen Aufschwung. Ernst Simon hat in diesem Erneuerungsprozess, zu dem die Voraussetzungen schon in der Weimarer Republik angelegt worden waren, einmal die Bewahrung wesentlicher Elemente des die Erwachsenenbildung damals prägenden Geistes von „Hohenrodt“, zum anderen und vor allem aber eine Form des „geistigen Widerstandes“ gegen die entwürdigenden Maßnahmen der Nationalsozialisten gesehen. Wie-

weit die jüdische Erwachsenenbildung tatsächlich diesem Anspruch gerecht wurde, ist umstritten. Ihren besonderen Stellenwert erhielt die jüdische Erwachsenenbildung als ein Medium, das viele der dem Judentum entfremdeten Menschen wieder mit seinen Werten und Inhalten vertraut und darüber hinaus auch im Hinblick auf zunehmende Berufsverbote und die sich verstärkt abzeichnende Perspektive der Auswanderung bzw. Einwanderung insbesondere nach Palästina eine berufliche Neuorientierung notwendig und möglich machte (vgl. Simon 1959).

1920 hatte der Philosoph und Pädagoge Franz Rosenzweig in Frankfurt am Main das ‚Freie Jüdische Lehrhaus‘ gegründet, als einen Versuch, durch neues partnerschaftliches Lernen wie es ähnlich in der Erwachsenenbildung jener Jahre allgemein erprobt wurde, zwischen der jüdischen Tradition und den ihr vielfach fern stehenden Menschen, zu denen auch Nichtjuden gehören konnten, zu vermitteln. Die nach Rosenzweigs Tod nicht fortgeführte Einrichtung wurde 1933 von Martin Buber, der zuvor schon an ihr mitgearbeitet hatte, wieder eröffnet (ohne den Zusatz ‚Frei‘) und bis zu seiner Emigration nach Palästina im Frühjahr 1938 geleitet.

Martin Buber rief außerdem eine ‚Mittelstelle für Erwachsenenbildung‘ ins Leben, die sich vor allem zum Ziel setzte, die Lehrerschaft, der wie den jüdischen Kindern ein Verbleiben in deutschen Schulen nicht länger möglich war, für die ihnen nunmehr in den jüdischen Schulen gestellten Aufgaben weiterzubilden. Das geschah in mehrtägigen ‚Lernzeiten‘, die jeweils an unterschiedlichen Orten stattfanden und sich teilweise auch speziell an die in jüdischen Jugendorganisationen engagierten Funktionäre und an Frauen aus dem Jüdischen Frauenbund wandten. Grundlegend für die Arbeit der ‚Mittelstelle‘ war eine im Mai 1934 im Jüdischen Landschulheim Herrlingen veranstaltete ‚Konferenz über Fragen der jüdischen Erwachsenenbildung‘, die als das ‚Hohenrod‘ der ‚Mittelstelle‘ bezeichnet worden ist (vgl. Sandt 1976).

Während in Herrlingen das Heim zunächst bis 1939 unbehelligt blieb, wurde das von der Sozialpädagogin Gertrud Feiertag 1931 gegründete ‚Jüdische Kinder- und Landschulheim Caputh‘ bei Potsdam sowie die seit 1918 bestehende jüdische Internatsschule von Herrmann Hirsch in Coburg jeweils im Morgengrauen des 10. November 1938 von ‚Räubern in Nazi-Uniform‘ (so eines der Kinder in Caputh) überfallen und verwüstet.⁵ In allen Heimen wurden ‚Lernzeiten‘ zur Lehrerfortbildung veranstaltet, in denen eine ‚doppelte Identität‘ durch Erziehung zum Überleben und zum geistigen Widerstand vermittelt wurde.

Die ‚Berufsumschichtung‘ und Vorbereitung auf die Einwanderung nach Palästina, die auch bereits vor 1933 begann, betraf zwar zunächst nur Jugendliche, gehörte jedoch Ernst Simon zufolge selbst dann zur Erwachsenenbildung, weil die Jugendlichen durch die allen gemeinsamen Lebensprobleme frühzeitig zu Erwachsenen wurden. Die Erwachsenen wiederum wurden beim vollen Ausbruch der Krise zwangsweise zu Jugendlichen, die erneut erziehungsbedürftig waren (vgl. Simon 1959, S. 20). Jugendliche wie Erwachsene eigneten sich Fertigkeiten für eine Tätigkeit in Haus- und Landwirtschaft, Gartenbau, und/oder verschiedenen Handwerksberufen an, desgleichen hebräische oder andere Sprachkenntnisse, die ihnen bei der Auswanderung von Nutzen sein konnten. Die Erwachsenenkurse umfassten ein breites Spektrum von Ausbildungsmöglichkeiten als Fotograf, Schaufensterdekorateur, Schneider, Buchbinder, Automechaniker, Kindergärtnerin, Uhrmacher, Modezeichnerin usw., erreichten aber nur einen Bruchteil der jüdischen Bevölkerung. Die zionistische Bewegung unterhielt eine Reihe eigener Schulen, Lager und Heime, in denen insbesondere Jugendliche nicht allein für manuelle Arbeit qualifiziert, sondern auch zu einem neuen jüdischen Menschentyp geformt werden sollten. Insgesamt

5 Anlässlich des 70. Jahrestages der ‚Vertreibung aus dem Paradies‘ im Zusammenhang mit dem Pogrom im November 1938 in Caputh und Coburg wird in Caputh das in der DDR bisher nach Anne Frank benannte Heim in ‚Jugendhilfezentrum Gertrud Feiertag‘ umbenannt (vgl. Feidel-Mertz/Paetz 2009).

konnten etwa zehntausend junge Juden durch die „Jugend-Alijah“ (=Aufstieg) nach Palästina unter allerdings beträchtlichen Schwierigkeiten vor der drohenden Deportation gerettet werden. Noch bis 1943 gehörte Bildungsarbeit zur Überlebensstrategie jüdischer Jugendgruppen im Berliner Untergrund.

Der in Berlin gegründete „Jüdische Kulturbund“, der in den größeren deutschen Städten und Regionen Zweigverbände hatte, ließ eine alternative kulturelle Szene entstehen, die jüdischen Künstlern und Intellektuellen vielfältige Gelegenheiten zu der ihnen ansonsten verwehrten Ausübung ihrer Berufe bot. Allerdings sprach das Publikum nicht immer wie erwartet auf die Vortragsveranstaltungen, Konzerte und Theateraufführungen an, die eine Auseinandersetzung und Identifikation mit dem eigenen kulturellen ‚Erbe‘ anzuregen beabsichtigten. Die Nachfrage richtete sich eher auf weniger spezifische Angebote mit unterhaltendem Charakter, so dass kritisch dagegen eingewandt worden ist, diese Kulturarbeit habe mehr zur Ablenkung von der bedrohlichen Realität als zur notwendigen Identitätsbildung beigetragen.

3 Nationalsozialistische Volks- und Erwachsenenbildung

Zunächst einmal haben einige der maßgebenden Vertreter der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik nach 1933 sich sogleich entschieden von den seinerzeit angeblich vorherrschenden marxistischen und liberalen Tendenzen ausdrücklich distanziert und darauf hingewiesen, inwiefern sie früher schon, indem sie etwa die „Volksbildung als Volk-Bildung“ propagierten, Zielsetzungen der Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus vorweggenommen hätten. Solche Äußerungen lassen sich bei Theodor Bäuerle, Fritz Laack, Werner Picht und Eduard Weitsch finden; der Hoffnung auf eine Einlösung der eigenen, in der Weimarer Republik nicht voll verwirklichten Vorstellungen durch den Nationalsozialismus ist jedoch teilweise bald eine gewisse Ernüchterung gefolgt.

Die Relativierung der Funktion von Erwachsenenbildung im ursprünglichen Sinne wird durch die zuerst erfolgende administrative Einbindung in den allgemeinen Bereich der Kulturpflege innerhalb übergreifender „Ämter“ im Reichswissenschaftsministerium demonstriert. Eine neu errichtete Institution, die Hauptstelle für Volkshochschulen am Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin, sollte die Aufgaben der 1933 aufgelösten Organisationen wie der Reichsarbeitsgemeinschaft und des Reichsverbandes deutscher Volkshochschulen übernehmen. Ein Erlass vom 19. September 1933 sah die „Hauptaufgabe“ des Volkshochschulwesens „nicht darin, das nationalsozialistische Gedankengut verstandesmäßig zu übermitteln, sondern die Willenshaltung des deutschen Volkes zu fördern“, und zwar dadurch, „daß der Wille zur Wehrhaftigkeit, zur völkischen Selbstbehauptung, zum Bekenntnis von Blut und Boden und zur Einordnung in die Volksgemeinschaft verstärkt wird“ (Keim/Urbach 1976, S. 18). Diesen zentralen Richtzielen waren die Volkshochschulen von nun an unterworfen, auch wenn vorläufig die Träger der VHS-Arbeit noch weiterhin Länder, Provinzen und Gemeinden blieben.

1934 wurde das Volkshochschulwesen zentralisiert und dem nationalsozialistischen „Kulturwerk“ dienstbar gemacht, indem es dem Reichsschulungsamt der NSDAP und der Deutschen Arbeitsfront als deutsches Volksbildungswerk angeschlossen wurde, um alle Volkshochschulen im Geiste der nationalsozialistischen Weltanschauung „durchzuorganisieren“. Die entsprechend zu schulenden „Anstaltsleiter“ sollten „einerseits gediegene Fachleute, andererseits zuverlässige Nationalsozialisten“ sein; auch die Volkshochschulen waren nach dem „Führerprin-

zip“ zu gestalten und durch die Partei zu überwachen. Gegen die beschlossene Umstellung und Umbenennung der Volkshochschulen in „Volksbildungsstätten“ gab es offenbar hinhaltenden Widerstand bei den Kommunen, die vielfach noch auf ihrer Eigenständigkeit und dem alten Namen beharrten. Immerhin waren bis 1937 220 anerkannte „Volksbildungsstätten“ neuen Typs entstanden, von denen mitunter einige am gleichen Ort neben einer Volkshochschule koexistierten (Keim/Urbach 1976, S. 22, 207; Fischer 1981, S. 72).

Um der andauernden Zersplitterung und Uneinheitlichkeit zu begegnen, wurde 1937 eine „Reichsarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung“ gegründet, die Richtlinien für die „planmäßige“ Zusammenarbeit der beteiligten Dienststellen von Partei, Staat und Gemeinden erarbeitete. Diese 1939 in einem Runderlass des Reichsinnenministeriums verabschiedeten Richtlinien legten die alleinige Zuständigkeit der NSDAP für die weltanschauliche Schulung fest; als gemeinsame Aufgabe von Partei, Staat und Gemeinden wurde definiert, durch Einrichtungen der Erwachsenenbildung die geistigen und politisch-weltanschaulichen Kenntnisse der Bevölkerung zu erweitern und zu vertiefen und die Bevölkerung zu eigenem geistigen und künstlerischen Schaffen in der Freizeit anzuregen. Nur noch staatliche Einrichtungen durften als Volks- oder Erwachsenenbildung firmieren; die – ohnehin schon stark eingeschränkte – private und konfessionelle Erwachsenenbildung war nicht mehr zulässig. Die gesamte Erwachsenenbildung wurde nunmehr offiziell dem Amt Volksbildungswerk in der NS-Gemeinschaft „Kraft durch Freude“ als alleinigem Träger und somit der Deutschen Arbeitsfront unterstellt (vgl. Keim/Urbach 1976).

Die traditionelle Volkshochschularbeit, die damals wie heute oft mit der Erwachsenenbildung schlechthin gleichgesetzt wird, verlor also im Nationalsozialismus weitgehend Autonomie und Einfluss, bis sie schließlich wie die Volks- bzw. Erwachsenenbildung insgesamt zum Instrument der Kriegsführung umfunktioniert wurde. Damit erweist es sich zugleich als notwendig, das umfangreiche und komplexe Gesamtsystem der bewusstseinsmäßigen und emotionalen Beeinflussung von Erwachsenen durch den Nationalsozialismus wenigstens in seinen Grundzügen anzudeuten und die spezifischen inhaltlichen Schwerpunkte, Organisationsformen und Medien zu benennen, über die sich dieser ideologische Transfer vollzog. Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus ist nämlich dadurch gekennzeichnet, dass sie sich jenseits der klassischen Bildungseinrichtungen ansiedelt und massenhaft wirkt. Das kommt exemplarisch zum Ausdruck

- in der Ausweitung der Bildungs- und Kulturarbeit auf dem Lande,
- in der Verstärkung der von den Nationalsozialisten so genannten ‚wirtschaftsberuflichen Erwachsenenenerziehung‘,
- in der Besetzung des Freizeitverhaltens durch einen im Rahmen der Deutschen Arbeitsfront unter dem Zeichen ‚Kraft durch Freude‘ organisierten Massentourismus,
- in der systematischen Nutzung der Massenmedien, zu denen neben Film, Presse, Rundfunk auch Großveranstaltungen wie Aufmärsche, sportliche Wettkämpfe und Demonstrationen, Freilichtaufführungen und Schauprozesse zu rechnen sind,
- in der verordneten politischen Schulung und Formationserziehung für einzelne Alters-, Berufs- und sonstige Bevölkerungsgruppen, die jeweils den ganzen Menschen beanspruchte,
- in der Erwachsenenbildung in den unterworfenen Gebieten vor allem im Osten.

Die Ausweitung ländlicher Bildungs- und Kulturarbeit ging mit einer Aufwertung des Bauerntums einher, in die auch die Landfrauen einbezogen waren. Als ein Mittel, der Landflucht entgegenzuwirken und die Verbundenheit mit der „Scholle“ zu stärken, diente die Beschäftigung

mit der Orts- und Heimatgeschichte, die Pflege dörflicher Bräuche und Kultur. In von der Dorfgemeinschaft zu erarbeitenden „Dorfbüchern“ sollte die Überlieferung festgehalten werden. Der Lehrerschaft auf dem Lande wurde hierbei eine tragende Rolle zugewiesen, für die sie eigens zu „schulen“ war. 1938 hatte das „Dorfbuch“ bereits in 3.500 Gemeinden seinen Einzug gehalten.

Dem Nationalsozialismus vorgearbeitet hatten während der Weimarer Republik die „völkisch“ ausgerichteten Heimvolkshochschulen, die Bruno Tanzmann nach dem in Deutschland freilich nur selektiv rezipierten Beispiel des dänischen Volksbildners Grundtvig gegründet und durch zahlreiche Veröffentlichungen mit großer Breitenwirkung begleitet hat. Tanzmanns frühzeitige enge Zusammenarbeit mit den Nationalsozialisten ließ nach 1933 sein Modell der „Bauernhochschule“ zum organisatorischen Vorbild für die entsprechenden nationalsozialistischen Einrichtungen werden (Keim/Urbach 1976, S. 348ff.).

Die von den Nationalsozialisten so genannte „wirtschaftsberufliche Erwachsenenenerziehung“ sollte sowohl fachliche Qualifikationen wie „ethische Haltungen“ vermitteln. Sie wurde hauptsächlich durch die Deutsche Arbeitsfront, in der Arbeitgeber und Arbeitnehmer zusammengefasst waren, organisiert und schloss auch die betriebsgebundenen Maßnahmen ein, für die sogar verschiedentlich „Betriebsvolkshochschulen“ eingerichtet wurden. Darüber hinaus gab es 270 überbetrieblich organisierte „Berufsbildungswerke“ aller Berufssparten. Jährlich sollen nach 1936 über zwei Millionen Erwerbstätige an weiterbildenden Veranstaltungen teilgenommen haben. Einen nicht zu unterschätzenden Anreiz vor allem für junge Arbeitnehmer/Innen stellten die „Reichsberufswettkämpfe“ dar, bei denen neben der Prüfung von fachlichem und sportlichem Können auch 30 Fragen zu Weltanschauung und Politik beantwortet werden mussten. Dass bei der Qualifizierung für das berufliche Vorwärtkommen Bestandteile der NS-Ideologie „mitgelernt“ wurden, macht angesichts der hohen Teilnehmerzahl verhängnisvolle Folgewirkungen wahrscheinlich. Sie wurden außerdem durch eine offenbar zu verzeichnende personelle Kontinuität in der beruflichen Aus- und Weiterbildung zwischen 1930 und 1960 zusätzlich langfristig verstärkt (vgl. Fischer 1981; Seubert 1977).

Die NS-Gemeinschaft „Kraft durch Freude“ in der Deutschen Arbeitsfront wurde zunehmend zum organisatorischen Rahmen für alle Freizeitaktivitäten auch außerhalb des darin integrierten Deutschen Volkshochschulwerkes, das die allgemeine und fachliche Erwachsenenbildung umfasste. Thesenhaft hieß es bereits 1936 eindeutig, dass die Reproduktion der Arbeitskraft als eines Stücks deutschen Volksvermögens eine „nationale Pflicht“ sei, die Freizeit also der Erhaltung der Volksgesundheit zu dienen habe. Dazu gehörte auch eine erheblich verbesserte Urlaubsregelung. „Kulturfahrten“ sollten zunächst einmal die „Kulturgüter“ und Sehenswürdigkeiten der engeren und weiteren deutschen Heimat in ihrer historischen Bedeutung erschließen, „um aus dem Wissen um die Vergangenheit die Gegenwart verstehen und die Zukunft gestalten“ zu können (Keim/Urbach 1976, S. 216f.). Vor allem aber stand die Bezeichnung „Kraft durch Freude“ für den staatlichen Massentourismus des „Amtes Reisen, Wandern, Urlaub“, der erstmals auch der Arbeiterschaft „Urlaubsreisen“ wie z.B. Kreuzfahrten in die norwegischen Fjorde oder nach Madeira zu erschwinglichen Preisen ermöglichte. „KdF“ entwickelte sich zur beliebtesten und propagandistisch wirksamsten NS-Organisation, die im In- und Ausland als Symbol des Hitler-Regimes galt. Der behaupteten „Demokratisierung“ des Freizeitkonsums entsprach die Wirklichkeit allerdings nur beschränkt (vgl. Spode 1980). Nach und nach bemühte sich der Mittelstand der primär für die Arbeiterschaft geschaffenen Einrichtung.

Unter den systematisch für die Propagierung nationalsozialistischen Gedankenguts genutzten Massenmedien dürfte der Rundfunk mit seiner „nationalsozialistischen Grundhaltung“ mehr

noch als die gleichgeschaltete Presse große Teile der Bevölkerung erreicht haben. 1936 erfasste er etwa 8 Millionen Besitzer von „Deutschen Volksempfängern“, wie das Standardgerät seinerzeit hieß; man rechnete mit ca. 30 Millionen Hörern (vgl. Mosse 1978). Die Programme wurden auch während der Arbeitspausen und in der Öffentlichkeit ausgestrahlt. Im Film wie in Theater und Literatur bevorzugte auch das anspruchsvollere Publikum die scheinbar unpolitischen Produkte gegenüber ausgesprochenen propagandistischen Machwerken. Auf die nicht zu unterschätzende Reichweite und Intensität funktionaler Sozialisation durch NS-Bauten und die in ihnen stattfindenden, geschickt inszenierten Großveranstaltungen muss in diesem Zusammenhang wenigstens hingewiesen werden (vgl. Petsch 1976).

Die politische Schulung als integrierter, aber selbständiger Bestandteil der Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus betraf insbesondere die Heranbildung der nationalsozialistischen Führungskräfte durch unterschiedliche Instanzen des Herrschaftsapparates in eigenen Einrichtungen wie z.B. den vom „Führer“ der Arbeitsfront Robert Ley geplanten und nur zum Teil realisierten „Ordensburgen“ (vgl. Arntz 1986) oder der „Wewelsburg“, der zentralen Kult-, Schulungs- und schließlich Terrorstätte der SS (vgl. Hüser 1982). Kompetenzstreitereien und der Ausbruch des Krieges verhinderten den vollen Ausbau des angestrebten Systems ideologischer Zwingburgen. Nach einer viel zitierten Devise Adolf Hitlers sollte außerdem jeder und jede Deutsche von Kindheit an bis zum Lebensende niemals mehr freigelassen, sondern durch die Mitgliedschaft in aufeinander folgenden NS-Formationen geschult und „erzogen“ werden. Wichtigstes Medium einer solchen „flächendeckenden“ Formationserziehung war das Schulungs-„Lager“. Dafür hatte es in der Weimarer Republik Vorbilder auf freiwilliger Basis wie etwa das des „Arbeitsdienstes“ für Männer und Frauen gegeben, der aber im Nationalsozialismus zur Pflicht gemacht und seiner ursprünglichen sozialpädagogischen und -politischen Intentionen beraubt worden ist (vgl. Dudek 1988). Schulungslager waren auch zu absolvieren als Voraussetzung für die Ausbildung und Berufstätigkeit z.B. der künftigen Akademiker, sowie von bestimmten Funktionsträgern und insbesondere auch der Lehrerschaft (vgl. Kraas 2004), ferner mit geschlechtsspezifischer Ausrichtung durch die NS-Frauenorganisationen.

Neben die militärische Okkupation trat Erwachsenenbildung in den unterworfenen Gebieten nicht nur, wenn auch vor allem des Ostens als ein Instrument kultureller Hegemonie. Schon vor und erst recht nach 1933 war etwa in Schlesien gezielt aggressive „Grenzlandarbeit“ über eigens dazu eingerichtete Heimvolksschulen betrieben worden. In Österreich wurden gleich nach der Annektion „Volksbildungsstätten“ eingerichtet, 1939 etablierte sich das Deutsche Volksbildungswerk im Protektorat Böhmen und Mähren und eröffnete demonstrativ in Prag eine „vorbildliche“ Volksbildungsstätte, die u.a. die weltanschaulichen Grundlagen der deutschen Sozial- und Wirtschaftspolitik und das nationalsozialistische Arbeitsrecht sowie völkische und rassistische Vorstellungen vermitteln sollte (vgl. Keim/Urbach 1976). Im besetzten Polen fiel der nationalsozialistischen Kulturpolitik die Aufgabe zu, über die Aneignung deutscher Sprache und Kultur aus Reichsdeutschen und Umsiedlern insbesondere im traditionslosen „Wartheland“ den seines Deutschtums bewussten „Wartheländer“ zu formen. Gleichzeitig wurde die polnische Intelligenz mit größter Brutalität verfolgt (vgl. Lesser 1988) und den Polen als künftigen „Sklavenvolk“ generell nur ein Minimum an elementarer Bildung noch zugestanden. Im besetzten Westeuropa konzentrierte sich die nationalsozialistische Erwachsenenbildung mehr auf die Betreuung der deutschen Besatzungstruppen.

Diese versuchte und zweifellos auch – wie sich an den bis in die Gegenwart reichenden Nachwirkungen zeigt – zumindest unterschwellig gelungene Totalität des Zugriffs auf den Menschen ist stets im Blick zu behalten. Erst die Gesamtheit aller Anstrengungen, produktive

und reproduktive Kräfte des Menschen „in den Griff“ zu bekommen, macht aus, was – auf dem Hintergrund des Verdrängten und Widerständigen – im Nationalsozialismus Volks- und Erwachsenenbildung heißt.

Literatur

- Adler-Rudel, S. (1974): Jüdische Selbsthilfe unter dem Naziregime 1933-39. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebecke).
- Arntz, H.-D. (1986): Ordensburg Vogelsang. 1934-1945. Erziehung zur politischen Führung im Dritten Reich. Euskirchen: Verlag Landpresse.
- Bollmus, R. (1980): Zum Projekt einer nationalsozialistischen Alternativ-Universität. Alfred Rosenbergs „Hohe Schule“. In: Heinemann, M. (Hrsg.): Erziehung und Schulung im Dritten Reich. Teil 2: Hochschule, Erwachsenenbildung. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, S. 125-152.
- Borinski, F. (Hrsg.) (1969): Gesellschaft, Politik, Erwachsenenbildung. Villingen: Neckar-Verlag.
- Böhnisch, L./Schröer, W./Thiersch, H. (2005): Sozialpädagogisches Denken. Wege zu einer Neubestimmung. Exkurs: Sozialpädagogik im Exil. Weinheim: Juventa, S. 81-86.
- Brinson, Ch. (2007): „Die letzte Zitadelle freier deutscher Forschung und Wissenschaft in Europa“: Die Freie Deutsche Hochschule in London 1942-1946. In: Exil. Forschung – Erkenntnisse – Ergebnisse 27, H. 1, S. 62-72.
- Buchholz, W. (1976): Die Nationalsozialistische Gemeinschaft „Kraft durch Freude“. Freizeitgestaltung und Arbeiterschaft im Dritten Reich: unveröffentlichte Diss. München.
- Bühler, M. (1986): Erziehung zur Tradition – Erziehung zum Widerstand. Ernst Simon und die jüdische Erwachsenenbildung in Deutschland. Berlin: Selbstverlag Institut Kirche und Judentum.
- Büssiek, B. (2001): Magda Kelber. Erwachsenenbildung im Geiste des Quäkertums. Biographie einer Grenzgängerin. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 51. Jg., H. 1, S. 56-68.
- Courtade, F./Cadars, P. (1975): Geschichte des Films im 3. Reich. München/Wien: Hanser.
- Dust, M. (2007): „Unser Ja zum neuen Deutschland“. Katholische Erwachsenenbildung von der Weimarer Republik zur Nazi-Diktatur. Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag.
- Dudek, P. (1988): Erziehung durch Arbeit. Arbeitslagerbewegung und Freiwilliger Arbeitsdienst. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Faulstich, P./Zeuner, Ch. (2001): Erwachsenenbildung und soziales Engagement. Historisch-biographische Zugänge. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Feidel-Mertz, H. (1975): Erwachsenenbildung seit 1945. Ausgangsbedingungen und Entwicklungstendenzen in der Bundesrepublik. Köln: Kiepenheuer & Witsch Verlag.
- Feidel-Mertz, H. (1988): Sisyphos im Exil. Die verdrängte Pädagogik 1933 bis 1945. In: Keim, W. (Hrsg.): Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag, S. 161-178.
- Feidel-Mertz, H. (1990): Pädagogik im Exil nach 1933. Erziehung zum Überleben. Bilder und Texte einer Ausstellung. Frankfurt/M.: dipa-Verlag.
- Feidel-Mertz, H. (1995): Zur Remigration und Wirkungsgeschichte von Carl Mennicke nach 1945. Nachwort. In: Mennicke, C.: Zeitgeschehen im Spiegel persönlichen Schicksals. Ein Lebensbericht. Hrsg. von Hildegard Feidel-Mertz. Weinheim: Beltz Verlag, S. 346-362.
- Feidel-Mertz, H. (1997): Die „dritte Generation“ der Frauenbewegung. Pädagoginnen und Sozialarbeiterinnen im Exil. In: Ariadne. Archiv der deutschen Frauenbewegung. 22. Jg., H. 32, S. 36-43.
- Feidel-Mertz, H. (1999): Carl Mennicke (1887-1959) und die Erwachsenenbildung in den Niederlanden. In: Otto, V./Schlutz, E. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Emigration. Bonn: Deutscher Volkshochschulverband, S. 28-33.
- Feidel-Mertz, H. (2000): Schwierige Rückkehr aus dem Exil. In: Eierdanz, J./Kremer, A. (Hrsg.): „Weder erwartet noch gewollt“. Kritische Erziehungswissenschaft im Kalten Krieg. Hohengehren: Schneider-Verlag, S. 47-68.
- Feidel-Mertz, H. (2001): Frauen und Mädchen als Zielgruppen der Gruppenpädagogik von Gisela Konopka. In: Ciupke, P./Derichs-Kunstmann, K. (Hrsg.): Zwischen Emanzipation und ‚besonderer Kulturaufgabe der Frau‘. Frauenbildung in der Geschichte der Erwachsenenbildung. Essen: Klartext Verlag, S. 237-249.
- Feidel-Mertz, H. (2002): „In erster Linie Sozialpädagoge“. Zum erziehungswissenschaftlichen Selbstverständnis von Carl Mennicke. Nachwort. In: Mennicke, C.: Sozialpädagogik. Grundlagen, Formen und Mittel der Gemeinschaftserziehung. Hrsg. von Hildegard Feidel-Mertz. Weinheim: Beltz Verlag, S. 207-214.

- Feidel-Mertz, H./Paetz, A. (2009): Das jüdische Kinder- und Landschulheim Caputh. Das verlorene Paradies. 3. erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Feidel-Mertz, H./Schnorbach, H. (1998): Die pädagogisch-politische Emigration. In: Krohn, C.-D. u.a. (Hrsg.): Handbuch der deutschsprachigen Emigration. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 584-594.
- Feidel-Mertz, H./Schnorbach, H. (2001): Der Blick fürs Ganze. (Porträts J. Spangenberg/H. Pröschold). In: Hess. Blätter für Volksbildung, 51. Jg., H. 1, S. 8-24.
- Fischer, G. (1981): Erwachsenenbildung im Faschismus. Bensheim: päd.extra. buchverlag.
- Fischer, G./Scholtz, H. (1980): Stellung und Funktion der Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus. In: Heineemann, M. (Hrsg.): Erziehung und Schulung im Dritten Reich. Teil 2: Hochschule, Erwachsenenbildung. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, S. 153-169.
- Friedenthal-Haase, M. (1991): Erwachsenenbildung im Prozess der Akademisierung. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- Friedenthal-Haase, M.: (1999): Emigration und Remigration. Beobachtungen zur deutschen Fachgeschichte der Erwachsenenbildung im 20.Jahrhundert. In: Otto, V. /Schlutz, E. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Emigration. Bonn: Deutscher Volkshochschulverband, S. 18-27.
- Friedrich, O. (2003): Der Zaun ums Wissen. Eine Geschichte des Bildungsmonopols. Hrsg. und eingeleitet von H. Feidel-Mertz. Bd.1 der Reihe Schriften des Exils zur Bildungsgeschichte und Bildungspolitik. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Frey, K. (2003): Die Gruppe als der Mensch im Plural. Die Gruppenpädagogik Magda Kelbers. Vorwort v. Pöggeler. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- Geiger, Th. (1984): Erwachsenenbildung aus Distanz und Verpflichtung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Greiff, W. (1985): Das Boberhaus in Löwenberg/Schlesien 1933-1937. Selbstbehauptung einer nonkonformen Gruppe. Sigmaringen: Jan Thorbecke.
- Häntzschel, H. (1999): Die Konkurrenz um „die wahre deutsche Kultur“. Vertriebene kulturelle Eliten aus dem nationalsozialistischen Deutschland. In: Schulz, G. (Hrsg.): Vertriebene Eliten. München: Harald Boldt im Oldenbourg Verlag, S. 89-102.
- Hohmann, Ch. (2007): Dienstbares Begleiten und später Widerstand. Der nationale Sozialist Adolf Reichwein im Nationalsozialismus. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hüser, K. (1982): Wewelsburg 1933-45 – Kult- und Terrorstätte der SS. Paderborn: Bonifatius-Druckerei.
- Jelich, F.J./Haußmann, R. (2000): Fritz Borinski. Zwischen Pädagogik und Politik – ein historisch-kritischer Rückblick, Bd. 12 Geschichte und Erwachsenenbildung. Essen: Klartext.
- Keim, H./Urbach, D. (Hrsg.) (1970): Bibliographie zur Volksbildung 1933-1945. Braunschweig: Westermann Verlag.
- Keim, H./Urbach, D. (1976): Volksbildung in Deutschland 1933-1945. Einführung und Dokumente. Braunschweig: Westermann Verlag.
- Keim, W. (1990): Erziehung im Nationalsozialismus. Ein Forschungsbericht. Beiheft 1990 zur „Erwachsenenbildung in Österreich“. Wien.
- Klafki, W./Brockmann, J.L. (2002): Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus. Herman Nohl und seine „Göttinger Schule“. Weinheim: Beltz Verlag.
- Kipp, M./Miller-Kipp, G. (1995): Erkundungen im Halbdunkel. Einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus. Frankfurt/M.: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Erziehung und Bildung.
- Kraas, A. (2004): Lehrerlager 1931-1945. Politische Funktion und pädagogische Gestaltung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Krohn, C. D. u.a. (2006): Exilforschung. Ein internationales Jahrbuch, Bd. 24. Kindheit und Jugend im Exil – ein Generationenthema. München: Ernst Boorberg.
- Knebel, H. J. (1960): Soziologische Strukturwandlungen im modernen Tourismus. Stuttgart: Enke-Verlag.
- Konopka, G. (1996): Mit Mut und Liebe. Eine Jugend im Kampf gegen Ungerechtigkeit und Terror. Hrsg. mit Nachwort von H. Feidel-Mertz. Weinheim: Beltz Verlag.
- Lesser, G. (1988): Leben als ob. Die Untergrunduniversität Krakau im Zweiten Weltkrieg. Freiburg/Br.: Treffpunkt Deutsch-Polnischer Verlag.
- Mennicke, C. (1995): Zeitgeschehen im Spiegel persönlichen Schicksals. Ein Lebensbericht. Hrsg. von Hildegard Feidel-Mertz. Weinheim: Beltz Verlag.
- Mennicke, C. (1999): Sozialpsychologie. Die allgemeinen Grundlagen und deren Anwendung auf die gesellschaftlichen und politischen Erscheinungen vor allem der gegenwärtigen Zeit. Hrsg. von Hildegard Feidel-Mertz. Weinheim: Beltz Verlag.
- Mennicke, C. (2002): Sozialpädagogik. Grundlagen, Formen und Mittel der Gemeinschaftserziehung. Hrsg. von Hildegard Feidel-Mertz. Weinheim: Beltz Verlag.

- Marwedel, R. (1987): Theodor Lessing. 1872-1933. Eine Biographie. Darmstadt: Luchterhand.
- Mussijenko, N./Vatlin, A. (2005): Schule der Träume. Die Karl-Liebknecht-Schule in Moskau (1924-1938). Vorwort: H. Feidel-Mertz. Band 10 der Schriftenreihe Reformpädagogik im Exil. Neue Folge der Schriftenreihe Pädagogische Beispiele. Hrsg. Feidel-Mertz/Hansen-Schaberg. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Mosse, G. L. (1978): Der nationalsozialistische Alltag. So lebte man unter Hitler. Königstein/Ts.: Athenäum.
- Nuissl, E./Tietgens, H. (Hrsg.) (1995): Mit demokratischem Auftrag. Deutsche Erwachsenenbildung seit der Kaiserzeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Olbrich, J. unter Mitarbeit von Horst Siebert (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Opladen: Verlag Leske und Budrich.
- Oppermann, D. (1999): Walter Fabian – ein deutscher Sozialist und Erwachsenenbildner in der Schweiz. In: Otto, V./Schlutz, E. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Emigration. Bonn: Deutscher Volkshochschulverband, S. 69-86.
- Petsch, J. (1976): Baukunst und Stadtplanung im Dritten Reich. München: C. Hanser.
- Radde, G. (1999): Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit. Erw. Neuausgabe. Die Arbeiter-Abiturientenkurse. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 160-177.
- Recknagel, A.-Ch. (1999): „Ich will da leben, wo ich gebraucht werde.“ Carola Rosenberg-Blume – Emigrantin in den USA. In: Otto, V./Schlutz, E.: (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Emigration. Bonn: Deutscher Volkshochschulverband, S. 34-45.
- Recknagel, A.-Ch. (2002): „Weib, hilf dir selber!“ Leben und Werk der Carola Rosenberg-Blume. Stuttgart-Leipzig: Hohenheim.
- Reichel, P. (1993): Der schöne Schein des Dritten Reiches. Faszination und Gewalt des Faschismus. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Reimers, B.J. (2003): Die neue Richtung der Erwachsenenbildung in Thüringen. 1919-1933. Geschichte der Erwachsenenbildung, Bd. 16. Essen: Klartext.
- Rosenstock-Huessy, E. (1965): Dienst auf dem Planeten. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rosenstock-Huessy, E. (1968): Ja und Nein. Autobiographische Fragmente. Heidelberg: Lambert Schneider.
- Sandt, R.v.d. (1976): Martin Bubers bildnerische Tätigkeit zwischen den beiden Weltkriegen. Ein Beitrag zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Scholz, M. (2003): Skandinavische Erfahrungen erwünscht? Nachexil und Remigration aus Schweden in die SBZ. Stuttgart: Franz Steiner.
- Seitter, W. (2000): Geschichte der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Seubert, R. (1977): Berufserziehung und Nationalsozialismus. Das berufspädagogische Erbe und seine Betreuer. Weinheim: Beltz Verlag.
- Simon, E. (1959): Aufbau im Untergang. Jüdische Erwachsenenbildung im nationalsozialistischen Deutschland als geistiger Widerstand. Tübingen: C.B. Mohr.
- Specht, M. (2005): Gesinnungswandel. Beiträge zur Pädagogik im Exil und zur Erneuerung von Erziehung und Bildung im Nachkriegsdeutschland. Hrsg. und eingeleitet von I. Hansen-Schaberg. Vorwort: H. Feidel-Mertz. Band 2 der Reihe Schriften des Exils zur Bildungsgeschichte und Bildungspolitik. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Spode, H. (1980): „Der deutsche Arbeiter reist“. Massentourismus im Dritten Reich. In: Huck, G. (Hrsg.): Sozialgeschichte der Freizeit. Wuppertal: Peter Hammer, S. 281-306.
- Tietgens, H. (1994): Zwischenpositionen in der Geschichte der Erwachsenenbildung seit der Jahrhundertwende. Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Tietgens, H. (1999): Positionen der Aufklärung aus skandinavischer Emigration: Theodor Geiger – Willi Strzelewicz – Franz Mockrauer. In: Otto, V./Schlutz, E. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Emigration. Bonn: Deutscher Volkshochschulverband, S. 9-17.
- Urbach, D. (1975): 1933-1945. Epoche des Nationalsozialismus. In: Pöggeler, F. (Hrsg.): Geschichte der Erwachsenenbildung, Bd. 4. Stuttgart: Kohlhammer, S. 78-95.
- Uhlig, Ch. (1998): Rückkehr aus der Sowjet-Union. Politische Erfahrungen und pädagogische Wirkungen. Emigranten und ehemalige Kriegsgefangene in der SBZ und frühen DDR. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wickert, Ch. (1991): Helene Stöcker. 1969-1943. Bonn: Dietz-Verlag.
- Wollenberg, J. (2001): „14 Jahre Volkshochschularbeit ... das lasse ich nicht aus der Geschichte Hannovers lösen.“ Ada Lessing als Geschäftsführerin der VHS Hannover 1919-1933. In: Ciupke, P./Derichs-Kunstmann, K. (Hrsg.): Zwischen Emanzipation und ‚besonderer Kulturaufgabe der Frau‘. Frauenbildung in der Geschichte der Erwachsenenbildung, Bd. 13. Essen: Klartext, S. 133-148.
- Ziegler, Ch. (2001): Reeducation und politische Frauenbildung. Der Beitrag Magda Kelbers. In: Ciupke, P./Derichs-Kunstmann, K. (Hrsg.): Zwischen Emanzipation und ‚besonderer Kulturaufgabe der Frau‘. Frauenbildung in der Geschichte der Erwachsenenbildung Bd. 13. Essen: Klartext, S. 215-236.

Horst Siebert

Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland – Alte Bundesländer und neue Bundesländer

Eine umfassende Historiographie der deutschen Erwachsenenbildung seit 1945 steht noch aus. Diese Lücke ist kein Zufall. Je mehr sich der Betrachter der Gegenwart nähert, desto unübersichtlicher und heterogener erscheint der Forschungsgegenstand.

Erwachsenenbildung umfasst einen formalen (prüfungsorientierten), nonformalen und informellen Bereich. Zur Erwachsenenbildung wird auch die Bildungsarbeit gerechnet, die in den 1940er und 1950er Jahren noch als „Volksbildung“ und seit den 1980er Jahren als „Weiterbildung“ bezeichnet wird. Um der Kontinuität willen, halten wir an der Definition fest: „Erwachsenenbildung ist die organisierte, zielgerichtete Fortsetzung des Lernprozesses neben oder nach einer Berufstätigkeit“ (Siebert 1972, S. 10). Vernachlässigt werden an dieser Stelle Entwicklungen des Fernunterrichts, des Bildungsfernsehens, des universitären Kontakt- und Ergänzungsstudiums, spezielle berufsständische Fortbildungen, innerbetriebliche Qualifizierungen, das Lernen in Selbsthilfegruppen und Bürgerinitiativen, das autodidaktische und selbstorganisierte Lernen.

Da die Theorieansätze in anderen Beiträgen dargestellt werden, konzentriert sich dieser Artikel auf bildungspolitische und bildungspraktische Entwicklungen. Ostdeutsche Entwicklungen werden berücksichtigt, auch wenn eine gründliche Evaluation der Erwachsenenbildung in der DDR hier nicht geleistet werden kann.

1 Wiederaufbau nach 1945

1945 war das Jahr des militärischen Zusammenbruchs und der Befreiung von der Naziherrschaft. Zwar war die Zeit der Bombenangriffe und der Konzentrationslager vorüber, aber der Überlebenskampf war noch keineswegs beendet.

Obwohl das Bildungswesen erst allmählich wiederaufgebaut wurde, war vielleicht keine Epoche der deutschen Geschichte so lernintensiv wie diese Nachkriegszeit. Es war eine Zeit des Überlebenlernens, des Identitätlernens, des interkulturellen Lernens. Gelernt wurde, aus Kartoffeln und Rüben ein schmackhaftes Essen zuzubereiten, aus Bucheckern Öl herzustellen, alle Reste wiederzuverwenden. Erlernt werden musste eine neue politische und kulturelle Identität, verlernt werden mussten rassistische, faschistische, biologistische und autoritäre Deutungsmuster. Gelernt wurde die Verständigung mit den Soldaten der Alliierten, das Zusammenleben mit Flüchtlingen, das Verhandeln auf dem Schwarzmarkt. Die Frauen lernten, ohne Unterstützung der Männer Steine zu klopfen, Kinder zu versorgen und kriegsverletzte Männer zu pflegen.

1.1 Bildungspolitik

Der Wiederaufbau der Erwachsenenbildung nach 1945 ist wesentlich von den Initiativen der Alliierten geprägt. Die Briten gründeten bereits 1943 eine Arbeitsgruppe zur „German Educational Reconstruction“ (GER), die den Aufbau eines demokratischen Bildungssystems nach Kriegsende plante. Zu dieser Gruppe gehörte auch Fritz Borinski, der vor 1933 in der Volkshochschulbewegung aktiv war und nach 1945 zu den Initiatoren der westdeutschen Erwachsenenbildung gehörte. Diskutiert wurden in der britischen Militärverwaltung zwei Konzepte:

- a) eine Reeducation, d.h. eine politische Umerziehung der Deutschen, und
- b) das Konzept einer „educational Reconstruction“, d.h. die Unterstützung eines neuen demokratischen Bildungssystems, das aber möglichst bald in die Verantwortung der Deutschen übergehen sollte.

Einig waren sich die Alliierten darin, dass flächendeckend Volkshochschulen wiederaufgebaut werden sollten. Dafür gab es drei Gründe: 1. Die Volkshochschule war schon in der Weimarer Republik die weitverbreitetste Institution der Erwachsenenbildung. 2. Sie war als demokratische Einrichtung politisch unverdächtig. 3. Viele Volkshochschulleiter (meist Männer) standen auch nach 1945 mit ihren organisatorischen Erfahrungen zur Verfügung.

Noch im Jahr 1945 wurden in allen vier Sektoren Berlins Volkshochschulen eröffnet. Im April 1946 fand in Hannover die erste Volkshochschultagung für die britische Zone statt, auf der 32 Volkshochschulen, darunter auch einige Heimvolkshochschulen vertreten waren.

In Arbeitsgruppen wurden u.a. folgende Fragen diskutiert:

1. „Wie kommen wir an die Jugend zwischen 18 und 25 Jahren heran?“
2. „Vorschläge für Lehrmittel (Broschüren, Bücher), die wir brauchen, unter Berücksichtigung der Papierknappheit“
3. „Woher nehmen wir die Lehrer, wie bilden wir sie fort?“
4. „Vermag die Volkshochschule zur politischen Verantwortlichkeit zu erziehen und wie?“
5. „Was vermag die Volkshochschule für die Evakuierten und Flüchtlinge zu tun?“ (Lotze 1948, S. 196)

Ein weiteres Thema lautete „Frau und Volkshochschule“.

1946 fand die erste und zugleich letzte Tagung von Volkshochschulleitern aller vier Besatzungszonen in Berlin statt. Zwar bestanden weiterhin persönliche Kontakte, aber die Volkshochschulen der SBZ entwickelten sich in eine andere Richtung als die der „Westzonen“. Bereits 1946 hatte die Sowjetische Militäradministration die Volkshochschule der staatlichen Aufsicht unterstellt und ein „Statut“ erlassen, das u.a. die „Erziehung der Bevölkerung zum Antifaschismus“ und einen „einheitlichen Lehrplan“ für alle Volkshochschulen verordnete. Auch die Freiwilligkeit der Teilnahme wurde eingeschränkt: Für einige Betriebs- und Oberschullehrgänge galt das „Delegierungsprinzip“. Aus diesen Betriebskursen entwickelten sich bald Volkshochschulaußenstellen in Betrieben und später selbstständige Betriebsakademien. Die Oberschullehrgänge wurden 1949 z.T. zu „Arbeiter- und Bauern-Fakultäten“ ausgebaut.

Diese Verstaatlichung und Verschulung der Erwachsenenbildung verlief nicht ohne Widerspruch, doch solche Einwände wurden als bürgerlich und idealistisch abgetan. Das erste Volkshochschulgesetz wurde am 5.12.1947 vom brandenburgischen Landtag verabschiedet.

Die Volkshochschule hatte „1. die Hörer zu aktiven Teilnehmern am demokratischen Wiederaufbau Deutschlands zu erziehen; 2. über die Berufs- und Fachausbildung hinaus der schul-entwachsenen Bevölkerung eine gediegene wissenschaftliche, künstlerische und politische Weiterbildung zu ermöglichen; 3. interessierten Werktätigen den Erwerb der zum Studium an einer Hochschule erforderlichen Kenntnisse ohne Unterbrechung ihrer Berufstätigkeit zu erleichtern.“ (Statut der Volkshochschulen in der SBZ, zit. nach Siebert 1970, S. 26)

Auch in Niedersachsen wurde zu dieser Zeit ein Volkshochschulgesetz diskutiert. Der Gesetzentwurf fand jedoch weder den Beifall des englischen Zonenerziehungsrates noch der meisten Volkshochschulleiter, denen die staatliche Einflussnahme zu weit ging. Der 1947 gegründete Landesverband der Volkshochschulen legte 1949 einen eigenen Gesetzentwurf vor, der die Selbstverwaltung der Volkshochschule betonte. Doch jetzt formierte sich der Widerstand der Kirchen, Gewerkschaften und Bauernverbände gegen eine Monopolstellung der Volkshochschule. So dauerte es noch mehr als zwei Jahrzehnte, bis tatsächlich in Niedersachsen eine gesetzliche Regelung wirksam wurde.

Bildungspolitisch bedeutungsvoll ist ferner die – umstrittene – Entscheidung der Gewerkschaften, keine gesonderte sozialistische Arbeiterbildung zu institutionalisieren, sondern mit den Volkshochschulen zu kooperieren. Es überwog die Auffassung, dass die demokratische Entwicklung eine klassenkämpferische gewerkschaftliche Bildungsarbeit überflüssig mache. So wurde im Oktober 1948 in Celle zwischen den Volkshochschulen und dem Deutschen Gewerkschaftsbund beschlossen, in Volkshochschulen Sonderabteilungen „Arbeit und Leben“ zur beruflichen, politischen und allgemeinen „Arbeitnehmerbildung“ zu schaffen. Solche Arbeitsgemeinschaften wurden in der Folgezeit in allen westlichen Bundesländern – außer in Baden-Württemberg – eingerichtet. Der Versuch, einen ähnlichen Kooperationsvertrag mit den Bauernverbänden abzuschließen, scheiterte.

1.2 Aufgabenverständnis

Die Erwachsenenbildung von 1945 bis 1949 war geprägt von dem Interesse der Militärverwaltungen an einer politischen Umerziehung einerseits und andererseits dem Interesse der Weimarer VolksbildnerInnen, die reformpädagogischen Ideen der „Neuen Richtung“ wieder aufleben zu lassen. Die Umerziehungsversuche scheiterten an der Politikverdrossenheit der Deutschen nach dem Krieg, an ihrem Misstrauen gegenüber jeglicher Belehrung, auch an dem latenten Widerstand der deutschen Volksbildner. So gründeten die Amerikaner bald ihre eigenen „Amerika-Häuser“ und die Briten ihre Kulturhäuser „Die Brücke“.

PädagogInnen, die bereits vor 1933 in der Volksbildung mitgearbeitet hatten, z.B. E. Weitsch, H. Lotze, T. Bäuerle, F. Laack, A. Grimme und W. Flitner, entfalteten eine erstaunliche publizistische Aktivität, indem sie u.a. die traditionsreichen Zeitschriften „Denkendes Volk“ und „Freie Volksbildung“ erneut veröffentlichten. In der SBZ wurde eine neue Zeitschrift „Volkshochschule“ publiziert.

Diese „Weimarer“ versuchten den „Hohenrodter-Bund“, die Ideenwerkstatt der Weimarer Volksbildung, wiederzubeleben. Auf Einladung von T. Bäuerle – später Kultusminister in Baden-Württemberg – trafen sich 1948 zahlreiche Volksbildner auf der Comburg bei Schwäbisch-Hall. Doch verlief dieser Versuch eher enttäuschend.

Immer deutlicher wurde der Generationenkonflikt zwischen den „Lebensreformbewegten“ und den Pragmatikern. So tritt Eduard Weitsch 1947 als Herausgeber der „Freien Volksbildung“

zurück, die damit ihr Erscheinen einstellt. In seinem Leitartikel des letzten Heftes fragt Weitsch wehmütig: „Gibt es heute eine Volkshochschulbewegung in Deutschland?“ und er kritisiert das „Überwuchern der Nützlichkeiten in den Lehrplänen“ (Weitsch 1949, S. 242f.).

In der SBZ wurden die Volkshochschulen in das staatliche Bildungssystem integriert. Sie sollten 1. die sozialistische Umerziehung forcieren, 2. einen zweiten Bildungsweg für junge Arbeiter und Bauern anbieten und 3. eine betriebsnahe berufliche Ausbildung organisieren. 1949 wird aus Sachsen berichtet, dass in fast allen Kreisen hauptamtlich geleitete Volkshochschulen und 58 Betriebsaußenstellen eingerichtet wurden, dass in 21 Volkshochschulen Lehrgänge zur „Aktivistenbewegung“ angeboten wurden, dass 588 TeilnehmerInnen Oberschullehrgänge und 1.957 Erwachsene Kurse zum „wissenschaftlichen Sozialismus“ belegt haben und dass die meisten DozentInnen sich in Arbeitsgemeinschaften über „Grundlagen des wissenschaftlichen Sozialismus“ informierten. Die Spaltung zwischen den westdeutschen und den ostdeutschen Volkshochschulen war also schon vor Gründung der BRD und DDR vollzogen.

Eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit der jüngsten faschistischen Vergangenheit war in den westlichen Zonen kaum ein Thema. Die Auffassung, es gäbe jetzt Wichtigeres zu tun als zurückzublicken, war auch unter den Erwachsenenbildnern weit verbreitet.

Joachim Dikau charakterisiert die Phase des Neubeginns wie folgt: „Wurden trotz dieser veränderten Ausgangssituation weitgehend die Vorstellungen der Weimarer Zeit sowohl hinsichtlich der politischen als auch der bildungstheoretischen Konzeptionen übernommen, wurden dabei doch mindestens in zweierlei Hinsicht neue Akzente gesetzt: Zum einen trat an die Stelle der Dominanz des nationalen Gedankens die Betonung der internationalen Verständigung und die Förderung internationaler Beziehungen, zum anderen wurde der stets für faschistoide Tendenzen in Anspruch genommene Volksgemeinschaftsaspekt durch eine Pflege des Partnerschaftsgedankens ersetzt“ (Dikau 1980, S. 34).

2 Die 1950er Jahre: Pluralismus und wirtschaftlicher Aufschwung

Für die BRD sind die 1950er Jahre politisch die Zeit der Restauration, ökonomisch des „Wirtschaftswunders“, kulturell der Amerikanisierung. Ehemalige Nationalsozialisten besetzen wieder Schlüsselpositionen. Für die DDR sind es wirtschaftliche und damit auch politische Krisenzeiten. Die hohen Reparationszahlungen an die Sowjetunion lähmen die Wirtschaft, die Abwanderung qualifizierter Arbeitskräfte in den Westen ist kaum zu verkraften. Gemeinsam ist beiden deutschen Staaten der „Kalte Krieg“ und die Frontstellung in dem globalen Ost-West-Konflikt.

Die BRD orientiert sich politisch, ökonomisch, wissenschaftlich und kulturell an den USA, die DDR ebenso einseitig an der Sowjetunion: „Von der Sowjetunion lernen, heißt siegen lernen“.

Thomas Ziehe hat die Mentalität der Westdeutschen in den 1950er Jahren beschrieben: Nach den chaotischen 40er Jahren werden nun Korrektheit, Anstand und Sauberkeit großgeschrieben. Unbewusst soll damit auch die nationalsozialistische Vergangenheit „bereinigt“ werden. Auch die Erziehung hat vor allem Ordnung und eine „saubere Haltung“ zum Ziel.

In der DDR wurde weiterhin Sollerfüllung im Beruf bei gleichzeitigem Konsumverzicht im Privaten gefordert. Auf einen Trabi musste man 12 Jahre warten. Materielle Wunscherfüllung wurde auf eine ferne kommunistische Zukunft vertagt. Die Askese der Kriegs- und Nachkriegs-

zeit sollte mit veränderten Vorzeichen fortgesetzt werden. Zur Kompensation wurde die Glorifizierung des neuen „sozialistischen Menschen“, des neuen Arbeiters und Bauern, der berufstätigen Frau, der „Traktoristin“ angeboten.

Propagiert wurde eine sozialistische Kulturrevolution. Die bürgerliche Hochkultur sollte durch eine sozialistische Arbeiterkultur ersetzt oder zumindest ergänzt werden. Der Arbeiter sollte nicht nur zum Konsumenten, sondern auch zum Produzenten kultureller Güter ausgebildet werden. Der ökonomische Vorsprung des kapitalistischen Westens sollte durch eine kulturelle Schrittmacherrolle der DDR wettgemacht werden: „Der sozialistische Realismus“, „die sozialistische nationale Volkskultur“ galt als „Prototyp der zukünftigen Kultur des wiedervereinigten Deutschlands“.

Diese „Kulturrevolution“ wurde auf der ersten Bitterfelder Konferenz und der III. Parteikonferenz der SED „beschlossen“, und dieser „Bitterfelder Weg“ sollte durch den 1956 verabschiedeten zweiten Fünfjahresplan realisiert werden. Die Klub- und Kulturhäuser organisierten nach der Aktion „lesender Arbeiter“ nun die „Bewegung“ „Greif zur Feder, Kumpel“ (Siebert 1970, S. 158ff.).

2.1 Bildungspolitik

In den 1940er Jahren gab es in Ost und West Bestrebungen, die Volkshochschule zur zentralen öffentlichen Bildungseinrichtung auszubauen. Die Bildungsinteressen einzelner Gruppen sollten durch „Sonderabteilungen“ in der Volkshochschule – z.B. „Arbeit und Leben“ – oder in der SBZ – z.B. als „VHS-Betriebsaußenstellen“ – Berücksichtigung finden. Die ersten Gesetze und Gesetzentwürfe – 1946 in Niedersachsen, 1947 in Brandenburg, 1953 in Nordrhein-Westfalen – waren „Volkshochschulfinanzierungsgesetze“. Doch je mehr sich die gesellschaftlichen „Großgruppen“ in Verbänden organisierten, desto größer wurde ihr Interesse an einer eigenen, staatlich subventionierten Erwachsenenbildung und damit der Widerstand gegen eine Monopolstellung der kommunalen Volkshochschule.

In der BRD entfaltete sich Anfang der 1950er Jahre ein institutioneller Pluralismus, durch den sich dieser „vierte Bildungssektor“ von dem einheitlichen Schul- und Hochschulsystem unterscheidet. In den Kirchenleitungen war die Gründung eigenständiger Erwachsenenbildungsverbände durchaus nicht unumstritten, da die Ziele kirchlicher Bildungsarbeit keineswegs immer mit denen der Verkündigung identisch waren.

In der DDR war der 17. Juni 1953 auch eine einschneidende Zäsur für die Entwicklung der Erwachsenenbildung. Mit der Erziehung zu systemkonformen sozialistischen DDR-BürgerInnen war die Volkshochschule offenbar überfordert, so dass diese Aufgabe neuen Institutionen übertragen wurde. Neu gegründet wurden vor allem Klub- und Kulturhäuser, die nach sowjetischem Vorbild eine sozialistische Freizeitgestaltung organisieren sollten. Dazu gehörten „Zirkel schreibender Arbeiter“, Theatergruppen, Neuererbewegungen, „Tage des fröhlichen Lebens“, „Tage des sowjetischen Neuerers“, „Tage des guten Buches“, Fotozirkel, Ballettgruppen, Zirkel für Schiffsmodellbau, „Olympiaden für junge Mathematiker“.

Anfang der 50er Jahre wurden bereits mehr als 1.000 solcher Klub- und Kulturhäuser – teils in Betrieben, teils kommunal, teils in der Regie des „Freien Deutschen Gewerkschaftsbunds (FDGB)“ – gezählt. 1954 wurde die „Gesellschaft zur Verbreitung wissenschaftlicher Kenntnisse“ gegründet, die sich z.T. an dem Vorbild der früheren deutschen „Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung“, z.T. an der sowjetischen „Allunionsgesellschaft“ orientierte.

Aufgabe dieser Gesellschaft, die später in „Urania“ umbenannt wurde, war nicht nur die Verbreitung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse, sondern auch die politische Propaganda und die Vermittlung der SED-Politik. Die Gesellschaft war regional organisiert und in verschiedene Sektionen gegliedert, z.B. Philosophie, Technik, Militärpolitik und Internationale Fragen.

Das vorrangige bildungspolitische Interesse galt weiterhin dem Auf- und Ausbau eines einheitlichen, staatlich gelenkten betrieblichen Qualifizierungssystems. Die Betriebsvolkshochschulen wurden 1953 in Technische Betriebsschulen, später in Betriebsakademien und Betriebsschulen umgewandelt. Sie arbeiteten mit den örtlichen Volkshochschulen vor allem bei der Durchführung von Oberschullehrgängen zusammen. Ansonsten wurde die Volkshochschule in der beruflichen Qualifizierung nur subsidiär tätig, nämlich dort, wo keine Betriebsakademie vorhanden war.

In diesen betrieblichen Einrichtungen wurde eine systematische Lohngruppenqualifizierung durchgeführt. Entsprechend dem Prinzip der „materiellen Interessiertheit“ sollte die Lohngruppe primär von dem Qualifikationsniveau abhängig gemacht werden. Da diese Koppelung von Qualifizierung und Entlohnung in der Praxis jedoch nicht generell zu verwirklichen war, wurde sie 1959 revidiert.

Die Lohngruppen orientieren sich jetzt stärker an den Anforderungen, die Qualifizierung wurde mehr nach didaktischen als nach betriebswirtschaftlichen Kriterien geplant, die Spezialisierung wurde zugunsten einer breiten Grundbildung reduziert.

Ende der 1950er Jahre hatte die Erwachsenenbildung in der BRD und der DDR im Wesentlichen ihre bis 1989 gültige Struktur angenommen. In der BRD war der Pluralismus der Verbände zwar zu keiner Zeit unumstritten, aber doch weitgehend stabil; außerdem entsprach die starke Stellung der Landesverbände dem westdeutschen Kulturföderalismus. Die Erwachsenenbildung der DDR dagegen ist zentralisiert, staatlich kontrolliert und der sozialistischen Ideologie verpflichtet. Professionalisierung und Institutionalisierung sind zu dieser Zeit in der DDR ausgeprägter als in der BRD. Analog zum Schulwesen existiert ein flächendeckendes System von hauptamtlich geleiteten Volkshochschulen, Betriebs- und Dorfakademien, Klub- und Kulturhäusern und Regionalbüros der „Urania“.

2.2 Aufgabenverständnis

Die bildungspolitische Debatte über „Freiheit“ und „Bindung“ spiegelt den bildungspolitischen Konflikt zwischen den „freien“ Volkshochschulen und den weltanschaulich „gebundenen“ Einrichtungen wider. An der „Basis“ dominieren zivilisationskritische und kulturpessimistische Positionen, die in den wissenschaftlichen Veröffentlichungen nur indirekt aufscheinen. Die Volkshochschule war „in ihrer Ausstrahlung nach außen betont antiindustriell, antiorganisatorisch und antibürokratisch. Mochten die Volkshochschulen praktisch auch damals schon nüchterne und nützliche Arbeit leisten, das Bild, das man von ihnen nach außen hervorkehrte, war zivilisationskritisch gefärbt“ (Tietgens 1968b, S. 188).

Die Erwachsenenbildner widersetzten sich einem angeblichen „Kulturverfall“ und einer „Vermassung“. Viele von ihnen waren stolz darauf, nur eine „kleine Zahl“, eine „aktive Minderheit“ zu erreichen. Es wurde befürchtet, dass das Fernsehen einen Rückgang der Teilnehmerzahlen verursachen würde. Die Versuche, durch medienpädagogische Seminare zu einer verringerten Nutzung des Fernsehens zu animieren, waren nicht sonderlich erfolgreich. Vor allen wurde vermutet, dass das Fernsehen einer Vernachlässigung kultureller Eigenaktivität Vorschub leisten würde.

Erstaunlich aus heutiger Sicht ist das große Interesse an philosophischen Themen, Buchstudenkreisen und anderen literarischen Veranstaltungen, die auf ein großes kulturelles Nachholbedürfnis nicht nur der Intellektuellen verweisen.

Insgesamt war die erwachsenenpädagogische Theoriediskussion idealistisch geprägt. „Gegenüber dieser gesellschaftlichen Entwicklung erwies sich die Theorie der Erwachsenenbildung (...) weitgehend als hilflos: Sie fiel in eine gesellschaftsferne, philosophisch-anthropologische Erörterung ihres ‚Wesens‘ und ihrer ‚eigentlichen‘ Aufgabe zurück“ (Dikau 1980, S. 20).

Obwohl zahlreiche Hochschullehrer sich mit Fragen der Erwachsenenbildung beschäftigten, kann von einer ernstzunehmenden empirischen Forschung noch nicht die Rede sein. Die erste „paradigmatische“ Untersuchung stammt von W. Schulenberg, der 1955 in Hildesheim 63 Gruppendiskussionen mit TeilnehmerInnen und NichtteilnehmerInnen der Erwachsenenbildung durchführte. Schulenberg wies nach, dass Bildung in allen Bevölkerungsgruppen ein hohes Ansehen genießt, dass unter Bildung nicht nur Wissen, sondern auch eine Einsicht in Zusammenhänge verstanden wird. Doch dieser Wertschätzung entspricht nicht unbedingt eine aktive Weiterbildungsbeteiligung. Als Gründe für eine Bildungsabstinenz wurden Zeitmangel, berufliche Überbeanspruchung und konkurrierende Freizeitangebote genannt. Den meisten Befragten erschien Erwachsenenbildung als ein nützliches Angebot für die, „die es nötig haben“ (vgl. Schulenberg 1957).

Diese Hildesheim-Studie ist weniger interessant wegen ihrer Ergebnisse als wegen des Versuchs, moderne sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden auf die Erwachsenenbildung anzuwenden. Außerdem wurde diese Untersuchung zur Pilotstudie für die spätere mehrstufige bildungssoziologische Göttinger Studie von W. Strzelewicz, H.D. Raapke und W. Schulenberg (1966).

3 Die 1960er Jahre: realistische Wende und Planungseuphorie

Das Modell einer nivellierten Massengesellschaft wird allmählich ersetzt durch das einer differenzierten Leistungsgesellschaft, das sozialen Aufstieg und Wohlstand durch Qualifizierung verspricht. Ein Merkmal dieser Gesellschaft ist Mobilität, und zwar als berufliche Karriere, als Wohnort- und Arbeitsplatzwechsel, als Flexibilität bei wechselnden beruflichen Anforderungen, auch Mobilität durch Individualverkehr und Reiselust.

Bis zum August 1961 hatten viele hochqualifizierte FacharbeiterInnen die DDR verlassen und zum wirtschaftlichen Aufbau der BRD beigetragen. Dieser „brain drain“ wurde nun jäh beendet. Die westdeutsche Wirtschaft warb jetzt Gastarbeiter aus Südeuropa an, die jedoch über ein niedrigeres Qualifikationsniveau verfügten. Außerdem trug der beschleunigte technische Wandel dazu bei, dass die in der Schule erworbenen Qualifikationen schnell veralteten, man registrierte eine hohe „Verfallsrate“ des Wissens. Zum dritten verschärfte sich der Konkurrenzkampf auf dem Weltmarkt, nicht zuletzt durch die Exporte aus Japan. Die Umstellung der Energiewirtschaft auf Öl führte zu Massenentlassungen im Kohlebergbau. Der Sputnik-Schock beunruhigte auch westdeutsche Politiker. Georg Picht prophezeite eine Bildungskatastrophe, falls die BRD ihre Bildungsausgaben nicht drastisch steigern würde.

Diese Rezession hatte eine Aufwertung der Erwachsenenbildung als flexibles Instrument der Sozial- und Wirtschaftspolitik zur Folge: Ein ausgebautes System der Weiterbildung sollte durch einen Zweiten Bildungsweg zur „Ausschöpfung von Begabungsreserven“ und durch ein

berufliches Fortbildungsangebot zur Modernisierung des gesellschaftlichen Qualifikationsniveaus beitragen.

Parallel dazu artikuliert sich eine außerparlamentarische Kritik an der kapitalistischen Ellenbogengesellschaft, an der Vietnam-Politik der USA, an der Aufrüstung und den geplanten Notstandsgesetzen, an der Restauration autoritärer Strukturen, an neonazistischen Tendenzen, an dem Profit- und Konsumdenken. Vor allem Journalisten, Schriftsteller, Kabarettisten und „Liedermacher“, dann aber auch StudentInnen bildeten den Kern der APO, deren Widerstand zunächst friedfertig und gesetzeskonform verlief und dennoch die zur Ruhe und Ordnung erzogenen BürgerInnen verschreckte. Mehr und mehr prägte marxistisches Denken die intellektuelle Szene.

Gleichzeitig verschärfte sich der Kalte Krieg zwischen BRD und DDR. Antikommunistische Erziehung hüben und antikapitalistische Erziehung drüben entwickelten sich komplementär. Eine Auswertung der Schulbücher beider deutscher Staaten ergab, dass das jeweils andere System als asozial, inhuman, ausbeuterisch dargestellt wurde, dass die Schuld für die deutsche Teilung ausschließlich dem anderen System angelastet wurde, dass das andere Deutschland jeweils als Handlanger der Großmächte diffamiert wurde, dass das andere System als zum Scheitern verurteilt dargestellt wurde, dass für das andere System eine unüberbrückbare Kluft zwischen Regierung und Bevölkerung behauptet wurde, dass das eigene System nach der Verfassungsidee, das andere nach der Verfassungswirklichkeit bewertet wurde, dass jedes System für sich die Sympathie des Auslands in Anspruch nahm, dass die Wiedervereinigung allein von der Bereitschaft des anderen Systems abhängig erschien.

3.1 Bildungspolitik

Das vielleicht wichtigste Dokument zur Erwachsenenbildung der letzten Jahrzehnte ist das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, an dem Bildungspolitiker, Bildungspraktiker und Hochschullehrer mitgearbeitet haben. In diesem 1960 erschienenen Gutachten wird die humanistische Tradition der deutschen Erwachsenenbildung mit den Anforderungen der modernen Arbeitswelt verbunden. Es hält an der Aufklärungsidee fest und warnt zugleich vor einer kognitivistischen Verengung. Klassisch geworden ist der Bildungsbegriff:

„Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln (...) Diese Helle des Bewußtseins darf nicht als abgesonderte Rationalität mißverstanden werden. Gebildet ist nicht der Kopf, sondern der Mensch. Obwohl Bildung der Bücher bedarf und nicht ohne Anstrengung des Denkens entsteht, beruht sie doch wesentlich auf den unvertauschbaren eigenen Erfahrungen“ (zit. nach Knoll/Siebert 1967, S. 28f.).

Wenn man unter Modernität die Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Subsysteme mit einer Eigenlegitimation und eigenständigen Kriterien, mit rationalen Strukturen und demokratischen Kontrollmöglichkeiten sowie mit einem qualifizierten Personal versteht, markiert dieses Gutachten die Wende zu einer modernen Erwachsenenbildung. Erfolgte Erwachsenenbildung bisher überwiegend okkasionell und personabhängig, so wird sie jetzt langfristig geplant. In nahezu allen westdeutschen Bundesländern löst das Gutachten Gesetzesinitiativen und Planungsaktivitäten aus.

Mitte der 1960er Jahre wird die Institutionalisierung und Professionalisierung der Erwachsenenbildung, insbesondere der Volkshochschulen, beschleunigt. Die ersten Lehrstühle, die sich schwerpunktmäßig mit Erwachsenenbildung beschäftigen, werden an der FU Berlin (Prof. Borinski) und an der Ruhr-Universität Bochum (Prof. Knoll) gegründet. 1969 wird eine Diplomprüfungsordnung für Erwachsenenbildung in mehreren Bundesländern verabschiedet, so dass Erwachsenenbildung als neue erziehungswissenschaftliche Disziplin anerkannt wird.

Das wichtigste bildungspolitische Dokument der DDR ist das 1965 verabschiedete „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“. Es schließt den Prozess der Verstaatlichung und Zentralisierung der Erwachsenenbildung und ihre Integration in das öffentliche Bildungssystem ab. Der Zugang zur Hochschule über die Volkshochschule wird als vollwertiger Bildungsweg anerkannt. Auch die Betriebsakademien werden staatlich gelenkt und kontrolliert: „Die Aus- und Weiterbildung der Werktätigen wird nach einheitlichen staatlichen Grundsätzen durchgeführt“ (§ 35, 2). Besonders betont wird die Frauenbildung. Mit diesem Gesetz ist die strukturelle Entwicklung der Erwachsenenbildung in der DDR im Wesentlichen abgeschlossen.

Dies gilt auch für das Fern- und Abendstudium. 43 Hochschulen und 234 Fachhochschulen bieten solche Studienmöglichkeiten für Berufstätige an. Jede/r vierte HochschulabsolventIn ist FernstudentIn. In den technischen Wissenschaften, Wirtschafts- und Kulturwissenschaften übersteigt die Zahl der FernstudentInnen die der DirektstudentInnen. Die Erfolgsquote im Fernstudium beträgt durchschnittlich 70%, was sicherlich auch auf das flächendeckende Netz an Konsultationsstellen zurückzuführen ist. Eine befristete Freistellung bei Lohnfortzahlung wird später arbeitsgesetzlich geregelt. Vor allem qualifizierten FacharbeiterInnen soll auf diese Weise ein beruflicher Aufstieg ermöglicht werden. In den 1980er Jahren erfüllt das Fernstudium vor allem die Funktionen einer wissenschaftlichen Weiterbildung, z.B. in Mikroelektronik, Robotertechnik und Fremdsprachen.

3.2 Aufgabenverständnis

Wurde die Erwachsenenbildung der BRD in den 1950er Jahren noch überwiegend als ein Ort kulturvoller und zweckfreier Freizeitgestaltung definiert, so wird sie jetzt politisch aufgewertet und in die staatliche Wirtschafts- und Sozialpolitik einbezogen. Die verbesserte finanzielle Ausstattung war mit hohen Erwartungen an ökonomische Effizienz verbunden. Dennoch ist die „realistische Wende“ mehr als eine berufliche „Qualifizierungsoffensive“ (vgl. Tietgens 1968b, S. 195). Es ging generell um mehr längerfristige, systematisch geplante, abschlussbezogene Bildungsangebote. Auch das Funkkolleg und das Bildungsfernsehen (z.B. Telekolleg) sowie der programmierte Unterricht wurden in die Bildungsarbeit einbezogen.

Diese Umorientierung wurde durch moderne erziehungswissenschaftliche Tendenzen – lerntheoretische Didaktik, Unterrichtstechnologie, Curriculumforschung, lernzielorientierte Tests u.ä. – unterstützt. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik wird von einer erfahrungswissenschaftlichen, empirischen Erziehungswissenschaft abgelöst.

D. Axmacher hat die Veränderung der Programmstruktur der Volkshochschulen untersucht. Die i.e.S. berufsfördernden Kurse nehmen in den 60er Jahren in Rheinland-Pfalz nur von 15,1% auf 16,2% der Belegungen zu. Bezieht man alle Fremdsprachen und Naturwissenschaften mit ein, so stieg der Anteil von 33,8% auf 40,7%. Schulische Abschlusskurse stiegen von 0,6% auf 4,1% des Gesamtangebots. Das kaufmännische und gewerblich-technische Kursangebot nahm

geringer zu, als es das Schlagwort der realistischen Wende vermuten lässt. Auffälliger sind die Veränderungen der Lehrgangsdauer: „1. Von 1966 bis 1969 hat sich der Anteil der langfristigen Kurse über mindestens ein dreißigwöchiges Unterrichtsjahr erheblich erhöht. 1966 noch kaum vertreten, fallen 1969 bereits 38% aller Kurse unter diese Kategorie. 2. Die Lernbereiche sind systematisiert worden (...) 3. Mehr als die Hälfte aller berufsbezogenen Kurse von 1969 behandelt gegenüber 1966 neue Inhalte“ (z.B. neue Technologien) (Axmacher 1974, S. 161).

In gewisser Weise vollzog die westdeutsche Erwachsenenbildung, insbesondere die Volkshochschule, eine curriculare Systematisierung und Rationalisierung, wie sie in der DDR bereits ein Jahrzehnt vorher erfolgt war. Gleichzeitig begann eine sozialkritische Wende:

Ende der 1960er Jahre setzte ein erster „Professionalisierungsschub“ mit zahlreichen jungen pädagogischen MitarbeiterInnen ein. Diese neue Generation identifizierte sich mehrheitlich mit dem reformerischen Denken der Studentenbewegung. Die Modernisierung der Erwachsenenbildung wurde als Anpassung an Systemzwänge, als technokratische Tendenz und als Entpolitisierung kritisiert. Sie forderten eine Rückbesinnung auf die Ideale der Arbeiterbewegung und eine emanzipatorische politische Bildung. Propagiert wurde Zielgruppenarbeit für benachteiligte Gruppen, eine Integration politischer und beruflicher Bildung, ein bezahlter Bildungsurlaub für ArbeitnehmerInnen.

Der „technokratischen“ wie der „emanzipatorischen“ Fraktion war eins gemeinsam: ein unerschütterlicher Fortschritts- und Planungsoptimismus. Der „Vergesellschaftung“ der Bildungspraxis entsprach eine „Versozialwissenschaftlichung“ der Bildungsforschung (Weymann 1980, S. 20). Wenn „lebenslanges Lernen“ für alle nicht nur aus humanistischen Gründen, sondern auch sozial- und arbeitsmarktpolitisch wünschenswert wurde, war es für die Bildungsplanung wichtig, Genaueres über die Weiterbildungsbeteiligung, über die Akzeptanz der Bildungsangebote, über Bildungsmotive und Teilnahmeharrieren zu erfahren. Von den zahlreichen bildungssoziologischen und motivationspsychologischen Untersuchungen war die Göttinger Studie über „Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein“ (1966) die umfassendste. Aus der Fülle bemerkenswerter Ergebnisse seien nur zwei hervorgehoben: 1. Die Weiterbildungsbeteiligung erwies sich als primär abhängig vom Schulbildungsniveau, so dass sich tendenziell durch Erwachsenenbildung die soziale Bildungsschere weiter öffnete. 2. Von den Einrichtungen der Erwachsenenbildung wurden weniger humanistische Bildungsangebote als praktisch verwertbare und karriererelevante Qualifizierungsangebote erwartet. Wenn die Erwachsenenbildung also nicht nur die bürgerliche Mittelschicht ansprechen wollte, musste sie ihr Konzept der zweckfreien Bildung überprüfen und „nützliche“ Kurse mit Zertifikaten anbieten. So unterstützen und bestätigen W. Strzelewicz, H.D. Raapke und W. Schulenberg mit ihren Forschungsergebnissen die Politik der „realistischen Wende“.

Die erste empirische Untersuchung zur Erwachsenenbildung der DDR war die 1966 erschienene Dissertation von Erdmann Harke über „pädagogische und psychologische Probleme“. E. Harke untersuchte Unterschiede zwischen jugendlichen und erwachsenen „Schülern“ von Oberschullehrgängen, und er wies einen Zusammenhang zwischen dem allgemeinbildenden Niveau und der Arbeitsleistung nach (Harke 1966, S. 155).

Die wichtigste lernpsychologische Veröffentlichung der damaligen Zeit stammt von dem Leipziger Psychologen Hans Löwe. Löwe kritisiert die bisherigen biologistischen Erklärungen, denen zufolge die Lernfähigkeit Erwachsener kontinuierlich abnimmt (Adoleszenz-Maximum-Kurve). Auf marxistischer Grundlage entwickelt Löwe einen milieuthoretischen Ansatz, bei dem soziokulturelle Bedingungsfaktoren maßgeblich das Lernverhalten beeinflussen. Durch eigene experimentelle Untersuchungen in der Erwachsenenbildung versucht er nach-

zuweisen, dass vor allem Motivation und Aktivität den Lernerfolg fördern und abnehmende Gedächtnisleistungen kompensieren. (vgl. Löwe 1970)

4 Die 1970er Jahre: Verrechtlichung und Zielgruppenorientierung

Die 1970er Jahre sind das Jahrzehnt einer Bildungsexpansion unter sozialdemokratischer Regierung. Gesamtschulen und Gesamthochschulen werden gegründet. Während 1960 ca. 6% eines Jahrgangs das Abitur erreichten, erwerben zwei Jahrzehnte später ca. 30% die Hochschulreife. Bildungsbenachteiligungen der unteren Sozialschichten werden deutlich reduziert. Mehr denn je werden aber auch die internationalen Verflechtungen und Abhängigkeiten bewusst. Während der Olympischen Spiele in München überfallen Terroristen die israelische Mannschaft. Die Ölkrise macht deutlich, dass Energie kostbar ist und die fossilen Brennstoffe begrenzt sind und dass die BRD von den öllexportierenden Ländern abhängig ist.

Trotz sozialdemokratischer Reformen wächst die Gesellschaftskritik. K. Ottomeyer belegt, wie die menschlichen Beziehungen durch die ökonomischen Zwänge des Systems beeinflusst werden (Ottomeyer 1977, S. 245). In der westdeutschen Gesellschaft entsteht eine neue Jugendbewegung – zunächst unter den StudentInnen, später auch unter den Schülern und Lehrlingen – die in allen Bereichen – nicht zuletzt im Bildungs- und Hochschulsystem – autoritäre Hierarchien und Verhaltensweisen aufdeckt und antiautoritäre Alternativen vom Kindergarten bis zum selbstorganisierten Universitätsseminar erprobt. Kritisiert werden die bürgerliche Moral und das bürgerliche Wertesystem, neue Lebensformen (z.B. in Wohngemeinschaften) werden praktiziert.

Die Elterngeneration ist durch diese Subkultur verunsichert und irritiert, hält aber im Wesentlichen an dem bürgerlich-konsumorientierten Lebensstil fest. Die „Freißwelle“ wird ergänzt durch eine „Modewelle“ und eine „Reisewelle“. Die Freizeit wird überwiegend von den Massenmedien geprägt. Die Demoskopen registrierten unter den beliebtesten Freizeitbeschäftigungen in den 1950er Jahren „aus dem Fenster sehen“ an 6. Stelle. Dieses Fenster zur Außenwelt wird jetzt vollständig durch den Bildschirm ersetzt. Infolge des „Pillenkicks“ gingen die Geburtenraten rapide zurück, gleichzeitig war inzwischen in den meisten Wirtschaftsbereichen die 5-Tage-Woche eingeführt worden. Es mehrte sich also die frei verfügbare Zeit, und es expandierten die Freizeitindustrie, der Tourismus, aber auch die Erwachsenenbildung.

Die DDR erlebte in den 1970er Jahren einen relativen politischen und ökonomischen Aufschwung. E. Honecker, der 1971 mit sowjetischer Unterstützung W. Ulbricht abgelöst hatte, verkündete das neue Programm der „entwickelten sozialistischen Gesellschaft“. Das Qualifizierungssystem wurde noch konsequenter in die Wirtschafts- und Arbeitsmarktplanung integriert. Außenpolitisch wurde die DDR mehr und mehr anerkannt. 1972 wurde sie als vollwertiges Mitglied in die UNESCO, 1973 in die UNO aufgenommen. Kulturell erfolgte eine begrenzte Liberalisierung, auch gegenüber der westlichen Kultur und dem westdeutschen Fernsehen. Der „sozialistische Realismus“ wurde pluralistischer und phantasievoller interpretiert.

Aufgrund der Kulturpropaganda, aber auch mangels anderer attraktiver Freizeitangebote waren kulturelle Veranstaltungen gut besucht, die Bibliotheken verzeichneten steigende Ausleihzahlen, das Lesen von Büchern war eine beliebte Freizeitbeschäftigung.

4.1 Bildungspolitik

Die sozialdemokratischen Regierungen räumen dem Bildungssystem eine Schlüsselfunktion für den sozialen Wandel, insbesondere für Chancengleichheit und Mitbestimmung ein. Die staatlichen Ausgaben für das Bildungssystem werden deutlich erhöht:

Bildungsausgaben Bund/Länder/Gemeinden in Mio. DM

Jahr	Bildung insgesamt	Weiterbildung
1965	15.676	293
1970	27.608	576
1980	77.117	2.126

Der Appell „Schickt Eure Kinder auf höhere Schulen“ zeigte auch bei den „unteren“ Sozial-schichten Wirkung. Die Erneuerung des Bildungssystems erfolgte auf drei Ebenen:

- a) strukturell: Von modernen, differenzierten Bildungseinrichtungen wie Gesamtschule, Gesamthochschule und Weiterbildungszentrum wird eine größere Leistungsfähigkeit erwartet.
- b) curricular: Neue Rahmenrichtlinien, Lehrpläne und Unterrichtsfächer sollen die Modernitätsrückstände unseres Bildungssystems reduzieren. In der Erwachsenenbildung werden „Baukastensysteme“ konzipiert.
- c) kommunikativ: Partnerschaftliche Sozialformen und Umgangsstile sollen die autokratischen „Erzieher-Zögling-Verhältnisse“ ersetzen.

Insgesamt ist diese sozialdemokratische Bildungspolitik durch einen großen Planungsoptimismus gekennzeichnet. Für die Erwachsenenbildung sind die 70er Jahre die Zeit der gesetzlichen Verankerung und Verrechtlichung. 1970 traten drei Gesetze in Kraft, nämlich in Niedersachsen, im Saarland und in Hessen. Niedersachsen und Saarland entschieden sich für eine pluralistische Lösung: Bei vergleichbaren Leistungen werden öffentliche und freie Träger gleich gefördert.

In der Folgezeit wurden in allen anderen Bundesländern (außer Schleswig-Holstein, Hamburg, Berlin) Erwachsenenbildungsgesetze verabschiedet oder novelliert. Diese Gesetze förderten eine Professionalisierung und Institutionalisierung der Erwachsenenbildung, eine Flächendeckung und „Verstetigung“ der Programmangebote, eine finanzielle Planungssicherheit und eine gesellschaftliche Aufwertung dieses Bildungssektors.

Alle Gesetzgeber respektierten die pädagogische Autonomie der Einrichtungen, dennoch veränderten die Finanzierungsmodalitäten auch die Angebote und Veranstaltungsformen. Innovative, integrative, kooperative Seminare „passten“ oft nicht zu den Förderungsbedingungen und wurden deshalb gelegentlich vernachlässigt. Angeboten wurde bevorzugt das, was problemlos zu finanzieren war. Die finanzielle Absicherung war außerdem mit einem wachsenden bürokratischen Aufwand verbunden.

1970 verabschiedete die Bundesregierung ihren „Bildungsbericht '70“, in dem der Weiterbildung eine zentrale Bedeutung eingeräumt wurde. Gleichfalls 1970 erschien der Strukturplan des Deutschen Bildungsrates, der die Weiterbildung – dieser Terminus sollte den älteren Begriff Erwachsenenbildung ablösen – zum gleichwertigen vierten Sektor des Bildungswesens aufwertete. In dem Kapitel „Weiterbildung als Prinzip“ heißt es: „Der Begriff der ständigen

Weiterbildung schließt ein, daß das organisierte Lernen auf spätere Phasen des Lebens ausgedehnt wird und daß sich die Bildungsmentalität weitgehend ändert... Es ist notwendig, die institutionalisierte Weiterbildung als einen ergänzenden nachschulischen, umfassenden Bildungsbereich einzurichten“ (Dt. Bildungsrat 1970, S. 51). Auch wenn „Weiterbildung“ per definitionem berufliche und allgemeine Bildung umfasst, so dominiert in diesem Strukturplan doch das instrumentelle Qualifizierungslernen. Insgesamt stehen also Überlegungen der Effizienz und Verwertbarkeit im Vordergrund. In dem Bildungsgesamtplan von 1973 wurde dann die erforderliche Personalstruktur mit den entsprechenden Kosten errechnet und prognostiziert. Doch dieser Gesamtplan – und damit das gesamte Konzept der Institutionalisierung – blieb Utopie, denn die wirtschaftliche Rezession der 1970er Jahre verhinderte die Durchführung. So ist die Expansion der Erwachsenenbildung im Vergleich zu den „gesetzlosen“ 1960er Jahren zwar imponierend, im Vergleich zu den bildungspolitischen Planzielen jedoch enttäuschend.

Umstrittener als die Erwachsenenbildungsgesetze waren die Bildungsurlaubsgesetze der 1970er Jahre. Symptomatisch ist, dass das niedersächsische Bildungsurlaubsgesetz Anfang 1974 novelliert wurde, bevor es überhaupt in Kraft getreten war. Die erste Fassung sah nämlich eine Arbeitgeberabgabe vor, durch die die Bildungsurlaubsseminare finanziert werden sollten. Inzwischen hatten jedoch Landtagswahlen stattgefunden, und in den Koalitionsvereinbarungen setzte die FDP auf Drängen der Arbeitgeberverbände die Streichung dieses „Bildungsfonds“ durch. Deshalb werden die Bildungsurlaubsseminare überwiegend durch das Erwachsenenbildungsgesetz finanziert.

An den Bildungsurlaubsseminaren, insbesondere denen mit politischer Thematik, nehmen mehr ArbeitnehmerInnen teil als an dem „Normalangebot“ der Erwachsenenbildung, insgesamt aber ist die Nutzung dieses Rechts auf Weiterbildung hinter den Erwartungen zurückgeblieben. Unterrepräsentiert sind erneut Ungelernte, Frauen, Ältere, Beschäftigte aus Klein- und Mittelbetrieben und ausländische ArbeitnehmerInnen. Dennoch ist es durch den Bildungsurlaub gelungen, „bildungsferne“ Gruppen zur Weiterbildung zu animieren. Vor allem für Heimvolkshochschulen bedeutet der Bildungsurlaub einen Aufschwung und einen didaktisch-methodischen Innovationsschub.

Auch die Erwachsenenbildung an den Universitäten organisierte sich. 1970 wurde der „Arbeitskreis universitäre Erwachsenenbildung“ gegründet, dem die Kontaktstellen für wissenschaftliche Weiterbildung, aber auch die meisten Lehrstühle für Erwachsenenbildung angehören. Innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft etablierte sich eine eigene Kommission Erwachsenenbildung.

Das Weiterbildungssystem der DDR war in den 1970er Jahren weitgehend konsolidiert, strukturelle Veränderungen wurden kaum noch vorgenommen. 1970 verabschiedete die Volkammer die „Grundsätze für die Aus- und Weiterbildung der Werktätigen“, in denen die bisherige schematische Stufenqualifizierung durch ein flexibleres, betriebsnäheres Qualifizierungssystem ersetzt wurde. Außerdem wurden die „Institute für sozialistische Wirtschaftsführung“ in das Weiterbildungssystem eingegliedert.

1977 erschien das neue Arbeitsgesetzbuch, in dem ein Kapitel der Erwachsenenbildung gewidmet war und das u.a. die Freistellung für die Teilnahme an Qualifizierungskursen und Fernstudien regelte. 1979 fassten die Regierungen und der Vorstand des FDGB einen gemeinsamen Beschluss „Für ein höheres Niveau der Erwachsenenbildung“. Der Erwachsenenbildungsbegriff wurde wieder aufgewertet; außerdem wurden die besonderen Aufgaben der Weiterbildung durch die Automatisierung betont, da Honecker die DDR in der Mikroelektronik an die „Weltspitze“ führen wollte.

4.2 Aufgabenverständnis

So heterogen wie die gesellschaftliche Entwicklung war das Aufgabenverständnis der westdeutschen Erwachsenenbildung. Einerseits wurde die curriculare Systematisierung der Bildungsangebote insbesondere an den Volkshochschulen fortgesetzt. Das bundeseinheitliche Volkshochschulzertifikatprogramm entwickelte sich bald zu einem Markenzeichen dieser Einrichtung. Ausgebaut wurden auch die Formen des Zweiten Bildungswegs – insbesondere die Hauptschulabschlusskurse – sowie eine berufsbezogene Zielgruppenarbeit, z.B. Sekretärinnenkurse.

Die konzeptionelle Diskussion wurde vor allem geprägt von der Frage nach einer emanzipatorischen politischen Bildungsarbeit. War die Polarität „Freiheit vs. Bindung“ charakteristisch für die 1950er Jahre, so dominierten jetzt Begriffspaare wie „Affirmation vs. Kritik“, „Systemstabilisierung vs. Systemveränderung“, „Technokratie vs. Emanzipation“, „kritische Theorie vs. kritischer Rationalismus“, „bürgerliche vs. marxistische Theorie“. Didaktisch wurden vor allem drei reformerische Konzepte diskutiert: Zielgruppenarbeit, Integration beruflicher und allgemeiner Bildung sowie Erfahrungsorientierung.

In der DDR dominierte – entsprechend der materialistischen Weltanschauung und Erkenntnistheorie – ein materialer, an wissenschaftlicher Objektivität und Parteilichkeit orientierter Bildungs- und Erziehungsbegriff. Demzufolge wird Erfahrung zwar als motivationaler Anknüpfungspunkt akzeptiert, nicht aber als didaktisches Prinzip, das – so wurde befürchtet – einem Subjektivismus Vorschub leisten würde. Ähnliches gilt für die Zielgruppenarbeit: Zwar wurden spezielle Kurse für Frauen und NVA-Angehörige angeboten, allerdings nicht mit der Absicht, Benachteiligungen aufzuheben, da sozialstrukturelle Ungleichheiten im Sozialismus geleugnet wurden. Die Integration beruflicher, politischer und allgemeiner Bildung verfügt dagegen über eine lange sozialistische Tradition – beginnend mit K. Marx' Anmerkungen zur polytechnischen Bildung. Die „Einheit von (fachlicher) Bildung und (ideologischer) Erziehung“ wird als Charakteristikum sozialistischer Erwachsenenbildung ebenso häufig beschworen wie die mangelnde Realisierung kritisiert wird.

Generell sind für das Selbstverständnis der DDR-Erwachsenenbildung integrative Prinzipien maßgebend, z.B. die

- Einheit von Persönlichkeits- und Produktivkraftentwicklung
- Einheit von Lernen und beruflicher Arbeit
- Einheit des sozialistischen Bildungssystems
- Einheit der Interessen von Individuum, Staat, Gesellschaft
- Einheit von Kollektivität und Individualität
- Einheit von Wissenschaft und Ideologie

Die Erwachsenenbildungsforschung entwickelt sich in den 1970er Jahren in beiden deutschen Staaten unterschiedlich. Nachdem das Leipziger Institut für Erwachsenenbildung 1969 aufgelöst worden war, werden in der DDR – abgesehen von kleinen betriebspädagogischen Untersuchungen – kaum noch empirische Forschungsprojekte durchgeführt. In der BRD wuchs mit der Einführung des Diplomstudiums und der Einrichtung von Lehrstühlen für Erwachsenenbildung die Zahl der Dissertationen und der aus Drittmitteln finanzierten Forschungen deutlich.

Einerseits wurden die bildungssoziologischen und motivationspsychologischen Untersuchungen über Weiterbildungsbeteiligung und Lernmotive fortgesetzt. So wurden die „Hildes-

heim-Studie“ und die „Göttinger-Studie“ durch eine „Oldenburg-Studie“ (vgl. Schulenberg et al. 1979) ergänzt, so dass eine Langzeituntersuchung über Weiterbildungsinteressen von den 50er bis in die 70er Jahre entstand. Andererseits entwickelte sich allmählich eine erwachsenenpädagogische Lehr-Lernforschung, die sich nicht mit Befragungen der Lehrenden und TeilnehmerInnen begnügte, sondern im Praxisfeld Beobachtungen durchführte. Dabei bemühte sich die Hannover-Studie um eine – den damaligen Standards empirischer Unterrichtsforschung entsprechende – standardisierte quantifizierende Rekonstruktion institutionalisierter Lehr-/Lernprozesse (vgl. Siebert/Gerl 1975).

Die Heidelberger „Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung“ versuchte, durch ausführliche Unterrichtsprotokolle den Verlauf von Bildungsurlaubsseminaren qualitativ zu erfassen (vgl. Kejcz et al. 1979). In diesem umfangreichen „Bildungsurlaubs-Versuchs- und Entwicklungsprogramm“ (BUVEP) konnten unterschiedliche didaktische „Typen“ des Bildungsurlaubs verdeutlicht, unterschiedliche „Problemfelder“ identifiziert und divergierende Deutungsmuster von Lehrenden und Lernenden dokumentiert werden.

Mit der Aufnahme der BRD und der DDR in die UNESCO sowie der Expansion supranationaler Gremien und Kongresse wuchs auch das deutsche Interesse an der Erwachsenenbildung im Ausland. Vor allem J. H. Knoll hat durch die Herausgabe des „Internationalen Jahrbuchs für Erwachsenenbildung“ (seit 1969) und durch zahlreiche vergleichende Veröffentlichungen zur Erweiterung der Perspektive und zur Verdeutlichung globaler Entwicklungen beigetragen und gleichzeitig die deutsche Erwachsenenbildung international bekannt gemacht.

5 Die 1980er Jahre: Modernisierung und Krisenstimmung

Typisch für die 1980er Jahre ist die „neue Unübersichtlichkeit“ (vgl. Habermas), die „Risiko-gesellschaft“ (vgl. Beck 1986), die „Erosion“ traditioneller Werte und Institutionen (vgl. Negt 1968), die „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“. Einerseits nimmt die technische Modernisierung ihren Lauf: Verkabelung, Videogeräte, Computerisierung nicht nur der Arbeitswelt, sondern auch der privaten Haushalte, Gentechnik, Weltraumforschung, neue Kernkraftwerke. Andererseits gerät die moderne Konsum- und Industriegesellschaft in eine Krise, der industrielle Fortschritt beginnt kontraproduktiv zu werden. Ökologische Katastrophenmeldungen häufen sich: Waldsterben, saurer Regen, Robbensterben, Luft-, Wasser- und Bodenvergiftung, Artensterben, Zerstörung des tropischen Regenwaldes, Atommüll, Krankheiten durch Umweltverschmutzung, Ozonloch, drohende Klimakatastrophe ...

Der Nord-Süd-Konflikt verschärft sich trotz der Entwicklungshilfe. Für die „Dritte Welt“ sind die 1980er Jahre ein „verlorenes Jahrzehnt“. Neben der Ökologiebewegung entfaltet sich eine „Dritte-Welt-Bewegung“. Die Kritik an einer kolonialistischen Politik der Großmächte und an einem eurozentristischen Denken nimmt zu. In den westlichen Industriestaaten mehrten sich die Anzeichen für einen „Wertewandel“ von materialistischen zu postmaterialistischen Orientierungen. Die Karriere- und Leistungsorientierung scheint gegenüber Werten der Selbstverwirklichung und Geselligkeit an Bedeutung zu verlieren. Allerdings werden Ende der 1980er Jahre auch Anzeichen für einen umgekehrten Trend festgestellt. Die neue Frauenbewegung verändert das kulturelle und politische Klima.

Die Soziologen registrieren

- a) einen Individualisierungsschub, verbunden mit mehr Wahlmöglichkeiten, aber auch mehr Verunsicherungen und Identitätskrisen, zumal sich die Normalbiographie mehr und mehr auflöst,
- b) eine Pluralisierung der Lebensstile, so dass auf ein und derselben Ebene sozialer Schichtung unterschiedliche kulturelle Milieus entstehen,
- c) einen Bedeutungsverlust sozialer Stützsysteme wie Familie, Betriebsgemeinschaft, Kirche, Gewerkschaft.

Die Einsicht, dass wir in einer multikulturellen Gesellschaft und in einem Einwanderungsland leben, wächst. Die deutsche Wirtschaft ist ohne ausländische Arbeitskräfte nicht mehr denkbar. „Interkulturelles Wissen“ wird zu einer wichtigen beruflichen Schlüsselqualifikation.

In der DDR nehmen nach einer Phase des wirtschaftlichen Aufschwungs die Versorgungsprobleme wieder zu. Die Mikroelektronik wird nicht zum erhofften Exportschlager. Der Loyalitätsverlust insbesondere der jungen Generation gegenüber dem System ist unverkennbar. Innerhalb der SED verschärfen sich die Auseinandersetzungen um Gorbatschows Reformkurs. Nach außen setzen sich die Kritiker von Glasnost und Perestroika durch. Angesichts der Liberalisierung und Demokratisierung in den anderen sozialistischen Staaten artikuliert sich der Protest in friedlichen – großenteils kirchlichen – Widerstandsgruppen. Gleichzeitig flüchten zahlreiche, vor allem junge DDR-BürgerInnen in den Westen. Unmittelbar nach dem 40. Jahrestag der DDR erfolgt die „Wende“ und der Zusammenbruch des sozialistischen Systems. Die Schlichtung des Ost-West-Konflikts hat eine Verschärfung des Nord-Süd-Konflikts zur Folge. Im Ausland werden Ängste vor einer Großmacht Deutschland wiederbelebt.

5.1 Bildungspolitik

Bildungspolitisch sind in der BRD eine Reduzierung der öffentlichen Verantwortung, eine Betonung marktwirtschaftlicher Konkurrenz und eine verstärkte Funktionalisierung der Weiterbildung für arbeitsmarktpolitische Erfordernisse erkennbar. Einige Erwachsenenbildungsgesetze werden novelliert mit dem Ziel, die öffentlichen Ausgaben für Erwachsenenbildung zu begrenzen. Die Erwachsenenbildungsgesetze verlieren als Finanzierungsinstrument an Bedeutung, der Anteil der mit Drittmitteln und Zuschüssen der Arbeitsverwaltung finanzierten Bildungsangebote und des befristet eingestellten pädagogischen Personals nimmt zu. In Niedersachsen verhandeln Verbände mit 7 Ministerien gleichzeitig über Projektförderungen. Durch diese Zerfaserung wird eine langfristige Personal- und Programmplanung erschwert, außerdem wächst der bürokratische Aufwand für die Beantragung und Abrechnung der Projektmittel.

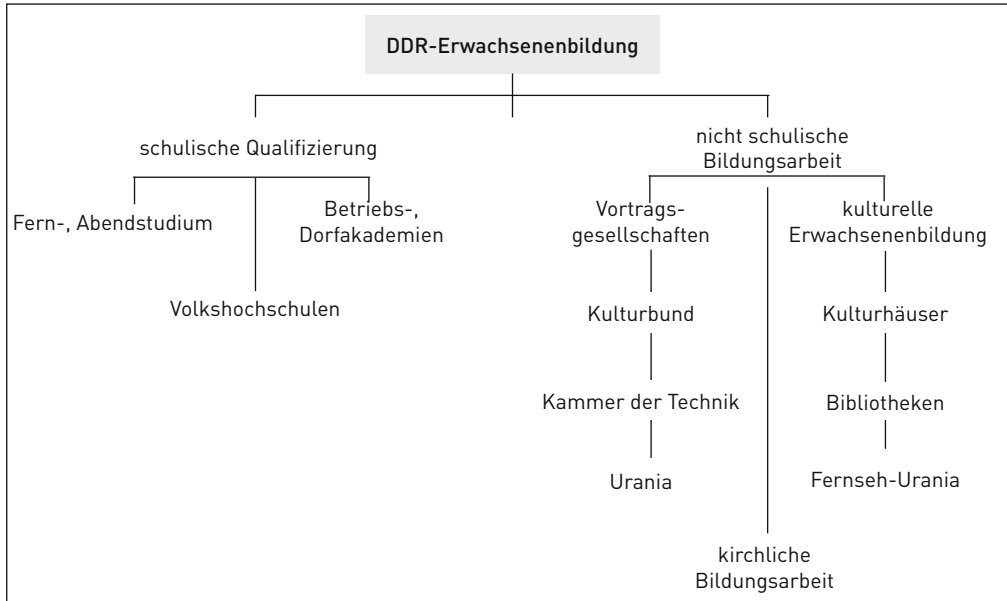
Mitte der 1980er Jahre propagiert die Bundesregierung mit Unterstützung der Arbeitgeberverbände eine „Qualifizierungsoffensive“, die einerseits eine Anpassung der Qualifikationen an die Anforderungen der neuen Technologien erleichtern und andererseits Probleme der Arbeitslosigkeit mindern soll. Dementsprechend steigert die Bundesanstalt für Arbeit die Ausgaben für Fortbildung und Umschulung von 2,5 Mrd. DM (1980) auf 8,1 Mrd. DM (1988). Allerdings wuchs bald auch das Defizit der Arbeitsverwaltung auf 6 Mrd. DM (1989), so dass durch die 9. Novelle des AFG 1989 die Rechtsansprüche und die Zuschüsse reduziert wurden. Von dieser Novellierung profitierten vor allem kommerzielle „Billiganbieter“ in der Erwachsenenbildung.

P. Faulstich spricht von einem „gemischtwirtschaftlichen“ System der Erwachsenenbildung: „Teile in staatlicher Trägerschaft; Teile, die öffentlich subventioniert werden; einen schmalen Sektor, der tatsächlich marktmäßig organisiert ist, und einen großen Bereich, der intern in den Unternehmen und Verwaltungen läuft“ (Faulstich 1992, S. 263).

Die Angebote und Teilnehmerzahlen steigen kontinuierlich, aber es entwickelt sich nicht unbedingt ein eigenständiger 4. Bildungssektor, sondern Weiterbildung wird zunehmend zum Bestandteil der Arbeitsmarktpolitik und Personalentwicklung. Nach Faulstichs Berechnungen „wurden in der alten Bundesrepublik 1988 53 Mrd. DM für die Weiterbildung ausgegeben. Davon geben die Arbeitgeber der gewerblichen Wirtschaft als Aufwendungen 26,7 Mrd. an, die Landwirtschaft, freie Berufe, Kirchen, Gewerkschaften, Verbände u.a. 12,2 Mrd. Die Bundesanstalt für Arbeit brachte 8,1 Mrd. auf und Länder und Gemeinden 2,9 Mrd. Nach dieser Statistik wurden von den Weiterbildungsteilnehmern 2,5 Mrd. DM bezahlt“ (Faulstich 1992, S. 263).

Die Finanzierungspolitik spiegelt sich auch in den Teilnahmestatistiken wider. „Infratest Sozialforschung“ untersucht seit 1979 im Auftrag des BMBW die Weiterbildungsbeteiligung in der BRD. Wenn man einige methodische Mängel und Unschärfen außer Acht lässt, steigerte sich die Weiterbildungsbeteiligung von 23% der Erwachsenen (1979) auf 35% (1988). Diese Expansion betrifft jedoch vor allem die berufliche Weiterbildung (von 10% der Erwachsenen 1979 auf 18% 1988), in geringerem Maße die allgemeine Weiterbildung (von 12% auf 18%) und gar nicht die politische Bildung (von 2% auf 1%). In der Allgemeinbildung ist das steigende Interesse an Sprach- und Gesundheitskursen auffällig. Die Zahl der Teilnehmenden an AFG-Maßnahmen steigt von 209.429 (1979) auf 596.354 (1987), darunter waren 1979 43%, 1987 64% Arbeitslose.

Die soziale Struktur der Weiterbildungsbeteiligung verändert sich zugunsten der älteren Erwachsenen, der Frauen und der Teilnehmenden mit höheren Schulabschlüssen. Auch von der Qualifizierungsoffensive profitieren also am wenigsten die Un- und Angelernten. In der DDR sind in den 1980er Jahren keine strukturellen Veränderungen erkennbar, abgesehen von der Aufwertung des „learning by doing“ am Arbeitsplatz, das vermutlich aus Kostengründen intensiviert wurde.



	1969/70	1979/80	1984/85
Ausgewählte Bereiche	Teilnehmer	Teilnehmer	Teilnehmer
Oberschullehrgänge	45.270	5.671	4.198
Fremdsprachen	41.793	45.659	63.211
Gesellschaftswissenschaften	8.571	12.565	31.377
Mathematik/Naturwissenschaften/Technik	8.075	6.573	18.151
Kultur/Kunst	6.291	27.584	32.145
Steno/Maschinenschr.	65.190	44.951	36.611
andere allgemeinbildende Lehrgänge	50.782	94.944	74.045

In: Statistisches Jahrbuch der DDR. Berlin 1970ff.

In den Volkshochschulen der DDR macht sich die Steigerung des Schulbildungsniveaus bemerkbar, so dass die Oberschullehrgänge, die eine kompensatorische Funktion erfüllen, an Bedeutung verlieren. Demgegenüber wächst das Interesse an Sprachkursen, EDV-Kursen und freizeitorientierten Angeboten.

Vor der Wende existierten in der DDR 220 Volkshochschulen mit ca. 1.000 hauptberuflichen und 10.000 nebenberuflichen Lehrkräften, ferner 754 Betriebsakademien und 593 Abteilungen für Weiterbildung an Betriebsschulen mit 4.000 haupt- und 70.000 nebenberuflichen Lehrenden. 1965 wurden 45,2% aller Facharbeiterabschlüsse in der Erwachsenenbildung erworben, 1975 waren es 33,1%, 1988 noch 21,3%.

5.2 Aufgabenverständnis

Die Programmstrukturen lassen unterschiedliche Schwerpunkte erkennen, die die ambivalenten Modernisierungsprozesse widerspiegeln. Der Amerikaner J. Naisbitt spricht von einem „high tech-high touch-Syndrom“, d.h., mit den neuen Technologien und der damit verbundenen Verinselung wächst das Bedürfnis nach emotionaler Nähe. Die Erwachsenenbildung reagiert auf beide Herausforderungen als Qualifizierungsinstanz und als neues soziales Stützsystem.

- a) Nahezu alle betrieblichen, kommerziellen und öffentlichen Bildungseinrichtungen bieten Kurse zu den neuen Informationstechniken an. Dabei entsteht ein breites Spektrum von Organisationsformen: von „EDV-Schnupperkursen“ in kirchlichen Einrichtungen bis zum motorisierten „EDV-Mobil“ auf dem Lande.
- b) Gleichzeitig werden durch Zuschüsse der Arbeitsverwaltung Motivierungs- und Umschulungskurse für die „Rationalisierungsverlierer“, insbesondere für Arbeitslose, gefördert. Während die Zielgruppenarbeit in den 1970er Jahren eine systemkritische Reformstrategie war, wird die öffentliche Erwachsenenbildung jetzt vom Staat ermuntert, die Benachteiligten des technischen Fortschritts zu integrieren und zu „pazifizieren“ und damit Konfliktpotentiale abzubauen.
- c) Komplementär zu der „Qualifizierungsoffensive“ wächst die Nachfrage nach Kursen zur psychosomatischen Gesundheit, wozu auch Tanz-, Yoga-, Meditations-, Diät- und Selbsterfahrungskurse gehören. Dabei werden die Grenzen zwischen Bildungsarbeit, Beratung und Therapie immer fließender.
- d) Zwischen dem Identitäts- und dem Qualifizierungslernen scheint die politische Bildung zu verschwinden. Zumindest werden die traditionellen Politikthemen in den seminaristischen Arbeitsformen kaum noch nachgefragt. Andererseits sickern politische Inhalte in scheinbar unpolitische Kurse ein, z.B. in Frauengesprächskreise, Ökologiekurse und Schreibwerkstätten.

Die „neuen sozialen Bewegungen“, die sich in den 1980er Jahren auch als „Bildungsbewegung“ institutionalisieren und in die staatliche Förderung einbezogen werden, konzentrieren sich – z.T. in Kooperation mit den etablierten Veranstaltern – auf diese neuen Politikfelder. Energiekrise, Risiken der Kernkraft, Umweltzerstörung, Nord-Süd-Konflikt, Waffenhandel, Rassismus, geschlechtsspezifische Benachteiligungen, neue Lebensstile – dies sind die Themen, die sich unter dem „ÖKOPAX-Syndrom“ subsumieren lassen.

Die „hot topics“ der westdeutschen mikrodidaktischen Diskussion sind Schlüsselqualifikationen und Deutungsmuster. Der Begriff der Schlüsselqualifikation wurde von D. Mertens Mitte der 1970er Jahre geprägt und hat eine lange bildungsgeschichtliche Tradition (formale-materiale Bildung, funktionale-extrafunktionale Qualifikationen, „neue Allgemeinbildung“).

Dem Deutungsmusteransatz liegt weniger ein berufliches Verwertungsinteresse als ein politisch-emanzipatorischer Anspruch zugrunde. Erwachsenenbildung ist nicht nur funktionale Qualifizierung, sondern auch Verständigung und Selbstreflexion in Lerngruppen, d.h. in „symbolischen Interaktionen“. Lernen ist nicht nur die Aneignung neuen Wissens, sondern auch die Vergewisserung, Überprüfung und Modifizierung vorhandener Deutungen.

Paradigmatisches Dokument für die Erwachsenenbildung dieser Zeit ist ein Gutachten, das im Auftrag der Landesregierung von Baden-Württemberg erstellt und 1984 veröffentlicht wurde. Die Kommission versucht, den Qualifikationsanforderungen der Informationsgesellschaft

gerecht zu werden, ohne eine „an Werten und Normen orientierte Erziehung“ zu vernachlässigen.

Die Verbindung zwischen beruflicher Funktionalität und persönlicher Sinnfindung soll durch Schlüsselqualifikationen hergestellt werden. Von politischer Weiterbildung ist nur noch indirekt die Rede.

Die Kommission beschreibt eine Weiterbildung, die modern, zweckrational und technologisch ist.

Auch in der DDR sollte die Erwachsenenbildung für die neuen „Schlüsseltechnologien“ qualifizieren und zugleich die gefährdete Loyalität der Bevölkerung zu dem System stabilisieren. Die Natur- und Technikwissenschaftler der URANIA sollten die politisch-ideologischen Ziele wissenschaftlich untermauern. Doch mehr und mehr erfüllten Einrichtungen wie die URANIA oder auch die Volkshochschulen eine Ventilfunktion, indem dort Versorgungsengepässe, die Einschränkung individueller Rechte und Widersprüche des DDR-Sozialismus kritisiert wurden. Solange diese Kritik auf die „Kleingruppen“ der Erwachsenenbildung beschränkt blieb, wurde sie auch geduldet. 1987/88 häuften sich jedoch Veranstaltungen zur Friedenspolitik, Ökologie und zur „sozialistischen Perspektive“, so dass einige Referenten und kritische Themen – insbesondere die sowjetische Perestroika-Politik – verboten wurden. Solche dirigistischen Eingriffe der Funktionäre erwiesen sich jedoch einige Monate vor der Wende als immer wirkungsloser.

War nun die Erwachsenenbildung der DDR Propagandainstrument der SED oder „Nische“ für oppositionelle Querdenker? Sicherlich beides. Doch vor allem wollten und sollten die „Werkstätigen“ sich qualifizieren; politisch-ideologisches Beiwerk wurde von ihnen meist als störend empfunden und auch ironisiert. Zweifellos wurde in den Veranstaltungen auch Kritik geübt – an der SED-Politik oder an der Versorgungslage. Ein politischer Widerstand artikuliert sich jedoch – von Ausnahmen abgesehen – nicht in der formalen Erwachsenenbildung, sondern in informellen, insbesondere kirchlichen Gruppen.

Vereinfacht gesagt dominierte in den 1970er Jahren das soziologische, systemtheoretische Forschungsinteresse. In den 1980er Jahren überwiegen psychologische (identitätstheoretische und sozialpsychologische) Fragestellungen. Jetzt wird primär nach Ursachen und Bewältigungen von kritischen Lebensereignissen und nach psychosozialen Funktionen der Erwachsenenbildung gefragt. Eine solche Forschung kann sich nicht auf quantifizierende, analytische Methoden der empirischen Sozialforschung beschränken, sondern benötigt qualitative, hermeneutische Verfahren. Dementsprechend erfolgt ein „Paradigmenwechsel“ von einem „normativen“ zu einem „interpretativen“ Paradigma. Die erwachsenenpädagogische Biographieforschung löst die statistische Sozialforschung weitgehend ab.

Auch in der Lernpsychologie werden vergessene Konzepte wiederentdeckt, z.B. der Weisheitsbegriff. Unverkennbar ist die Unzufriedenheit mit der empirischen, experimentellen Lern- und Intelligenzforschung. Generell stagniert in den 1980er Jahren in Ost- und Westdeutschland die erwachsenenpädagogische Forschung. Für theorieorientierte Grundlagenforschungen werden kaum noch Forschungsmittel zur Verfügung gestellt. Von den wissenschaftlichen Begleituntersuchungen staatlich geförderter Modellversuche werden öffentlichkeitswirksame Erfolgsberichte erwartet. Der Transfergehalt dieser Projektevaluationen und der wissenschaftliche Erkenntniszuwachs sind meist gering.

Angesichts eines weitverbreiteten Pragmatismus wächst das Desinteresse an erwachsenenpädagogischer Theorie und Forschung vor allem dann, wenn kein unmittelbares Verwertungsinteresse erkennbar ist.

6 Die 1990er Jahre: Internationalisierung und Postmoderne

Die Prognosen für die Jahrtausendwende sind eher düster. Der Club of Rome prognostiziert in seinem „Bericht 1991“, dass wir uns nach der agrarischen und der industriellen Epoche an der Schwelle zu einer dritten Phase der Menschheitsgeschichte, nämlich einer „neuen Weltgesellschaft“ befinden. Diese ist gekennzeichnet durch eine Bevölkerungsexplosion im Süden, durch Störungen des Weltklimas, durch Krisen der Nahrungsmittelversorgung, durch Energieknappheit und geopolitische Veränderungen. Nach Schlichtung des Ost-West-Konflikts verschärfen sich die Spannungen zwischen dem reichen Norden und dem armen Süden, Nationalismus und Stammesdenken leben wieder auf. Die Migrationsbewegungen nach Westeuropa werden sich verstärken, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit in Europa nehmen zu. Immer mehr Staaten verfügen über ABC-Waffen, die Militärausgaben steigen vor allem in Lateinamerika, im Nahen Osten und in Afrika. Die vorhandenen Demokratien scheinen mit der Lösung dieser Probleme überfordert zu sein und sind in vielen Staaten gefährdet, die Megastädte werden unregierbar. Diese Trends sind für den Club of Rome nicht nur eine politische Aufgabe, sondern auch eine globale Lernherausforderung. Nicht nur Individuen, sondern die Industriegesellschaften insgesamt müssen umlernen, umdenken, ihre Wertsysteme und Strukturen revidieren. Die Chancen für einen solchen globalen Lernprozess sind jedoch gering, da die menschliche Lernkapazität damit überfordert zu sein scheint. Die Menschheit steht ihren eigenen technischen Errungenschaften immer ohnmächtiger gegenüber.

In Deutschland sind die 1990er Jahre außerdem von den Folgen der Vereinigung geprägt. Der Einigungsprozess vollzieht sich viel langsamer als erwartet, vielfach scheinen die Verständigungsprobleme eher zu – als abzunehmen. Das wirtschaftliche Gefälle zwischen Ost und West ist unvermindert groß und wird durch den „brain drain“ von den neuen in die alten Bundesländer noch vergrößert. Doch auch für die Wirtschaft der alten BRD wird ein Nullwachstum vorausgesagt. Die wirtschaftliche Misere und die hohe Arbeitslosigkeit erweisen sich als ein Nährboden für Sozialneid, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit. Die Vision einer friedfertigen multikulturellen Gesellschaft rückt in eine weite Ferne.

Seit dem Herbst 1989 findet in der ehemaligen DDR ein tiefgreifender Lernprozess statt. Dieses „Lernen im Alltag“ reicht von der Korrektur ethischer Werte bis zum Erlernen neuer Straßenschilder. Es schließt biographisches Identitätslernen ebenso ein wie eine neue Sicht der DDR-Geschichte, es beinhaltet aber auch eine Vielfalt alltagspraktischer Kenntnisse und Verhaltensweisen. Dieser komplexe Lernprozess erfordert ein Verlernen des Gewohnten, eine Umdeutung und einen Perspektivenwechsel, ein Probedenken und Probehandeln, eine permanente „Suchbewegung“. Ein solches Lernen benötigt Zeit, und – auch gutgemeinte – Ratschläge aus dem Westen sind oft eher störend als hilfreich.

Die westdeutsche Gesellschaft hat sich in diesem Einigungsprozess eher als lernresistent erwiesen. Der offenkundige Bankrott des Sozialismus schien eine kritische Bilanz des westlichen Systems und Lebensstils überflüssig zu machen. Die Auswirkungen des EU-Binnenmarkts auf das Weiterbildungssystem und die Qualifikationsanforderungen sind z.Zt. erst in Teilbereichen einzuschätzen. In vielen Berufen müssen deutsche Arbeitskräfte mit einer höher-qualifizierten ausländischen Konkurrenz rechnen. An den Universitäten wird bereits über eine „EU-Fähigkeit“ als interdisziplinäre Schlüsselqualifikation diskutiert. Die Verbände der Erwachsenenbildung müssen mit konkurrierenden Anbietern aus EU-Ländern, z.B. im Sprachunterricht, rechnen. „Native speaker“ werden sich zunehmend in deutschen Schulen und Volkshochschulen als Sprachlehrer bewerben.

Der philosophisch-sozialwissenschaftliche Diskurs der 1990er Jahre wird von dem Streit um die Postmoderne beherrscht. Die meisten Experten konstatieren eine Krise der Industriegesellschaft, des ungezügelten technischen Fortschritts, der ideologischen Systeme, der optimistischen Utopien.

6.1 Bildungspolitik

Nachdem politisch die deutsche Einigung als Anschluss der östlichen an die westlichen Bundesländer beschlossen war, wurde auch das DDR-Bildungssystem aufgelöst und nach westdeutschem Vorbild umstrukturiert. Das galt auch für die Erwachsenenbildung. Nahezu alle Betriebsakademien wurden geschlossen. Die meisten Kulturhäuser wurden zu Kaufhäusern umgebaut. Die Volkshochschulen wurden von westdeutschen Partnern Volkshochschulen und Landesverbänden unterstützt und in den Deutschen Volkshochschulverband eingegliedert. Trotz zahlreicher Entlassungen haben sie deshalb die „Wende“ überstanden. Sie haben sich aber in ihrer Organisationsstruktur und in ihrem Programmangebot weitgehend an die westdeutschen Vorbilder angepasst. Regional unterschiedlich hat sich die URANIA entwickelt. In Sachsen-Anhalt ist sie als förderungswürdig durch das Erwachsenenbildungsgesetz anerkannt worden. Fast alle westlichen Erwachsenenbildungsverbände – Volkshochschulen, kirchliche, gewerkschaftliche, ländliche Verbände – haben in den neuen Bundesländern „Außenstellen“ eingerichtet. Außerdem ist ein dichtes Netz an privaten, kommerziellen Bildungsanbietern insbesondere zur beruflichen Umschulung entstanden. Die pädagogische Qualität dieses Bildungsmarkts ist vielfach kritisiert worden, und viele Einrichtungen haben ihre Arbeit inzwischen wieder eingestellt.

Neu für die ehemalige DDR sind die Heimvolkshochschulen. Zwar ist es vorerst nicht gelungen, die traditionsreiche Heimvolkshochschule „Dreißigacker“ (Thüringen) wieder einzurichten, dennoch werden in allen neuen Bundesländern mit westdeutscher Unterstützung solche Bildungsstätten aufgebaut. Im Grenzbereich zwischen Arbeitsmarkt- und Weiterbildungssystem sind zahlreiche neue Einrichtungen mit Unterstützung der Arbeitsverwaltung entstanden. Dazu gehören z.B. mehr als 400 „Beschäftigungs- und Qualifizierungsgesellschaften“ mit ca. 200.000 Teilnehmern. Die TeilnehmerInnen werden – z.T. auf der Grundlage von AB-Verträgen – befristet beschäftigt – z.B. in Recycling, Umweltschutz, Tourismus, Altstadtsanierung – und gleichzeitig qualifiziert. Die Gesellschaften werden öffentlich gefördert und arbeiten gemeinnützig. Sie sollen die regionale Infrastruktur und das Qualifikationsniveau verbessern. Die Nachfrage nach diesen Angeboten ist groß, obwohl die Beschäftigungschancen nach solchen „Maßnahmen“ weiterhin ungewiss sind.

In Brandenburg ist die Anzahl der hauptamtlichen pädagogischen Kräfte in den 43 Volkshochschulen von 252 auf 135 (1992) zurückgegangen. Ähnliches gilt für Mecklenburg-Vorpommern: Dort waren 1992 130 hauptamtliche Leiter und pädagogische MitarbeiterInnen beschäftigt. In Sachsen arbeiten 49 Volkshochschulen in kommunaler Trägerschaft, die VHS Dresden ist eingetragener Verein. Übrigens wurden in Dresden 670 verschiedene „Weiterbildungsanbieter“ gezählt. Sachsen-Anhalt hat ein Erwachsenenbildungsgesetz nach niedersächsischem Vorbild verabschiedet, ein Bildungsurlaubsgesetz wurde jedoch von der CDU und FDP abgelehnt. Auch in Thüringen ist ein Erwachsenenbildungsgesetz in Kraft, das eine 100%ige Finanzierung des pädagogischen Personals vorsieht.

Damit verschärft sich die Konkurrenzsituation für die öffentliche Erwachsenenbildung:

- Großbetriebe werden ihr betriebliches Bildungsangebot weiter ausbauen und auch allgemeinbildende Kurse (z.B. Fremdsprachen) durchführen.
- Schulische Einrichtungen (z.B. Berufs- und Fachschulen, aber auch Gymnasien) werden – bei rückläufigen Schülerzahlen – Veranstaltungen für Erwachsene anbieten.
- Kommerzielle Unternehmen werden sich verstärkt in der Weiterbildung engagieren, und zwar nicht nur private Sprach- und EDV-Schulen, sondern auch Krankenkassen, Hobbymärkte, Reisebüros u.ä.
- Aufgrund der neuen Informationstechnologien wird das massenmediale Bildungsangebot erweitert und – z.B. durch Telefax, Videokassetten, Fernsehkonferenzschaltungen u.ä. – perfektioniert.
- Vor allem die jüngere Generation befriedigt ihre Bildungsbedürfnisse zunehmend in außer-institutionellen, informellen Gruppen (z.B. Ökologiegruppen, Selbsthilfegruppen).
- An Bedeutung gewinnen die Universitäten als Einrichtungen wissenschaftlicher Weiterbildung. Auch als Stätte allgemeiner Weiterbildung wird die Universität wieder attraktiv, wie es das Interesse an einem Seniorenstudium belegt.

Verschärft wird sich der Streit um staatliche Zuschüsse, das Finanzvolumen wird vermutlich nicht größer, aber auf mehr Antragsteller verteilt.

Nicht nur das Geld, auch die Freizeit wird knapp. Beides könnte dazu führen, dass sich sowohl der Staat als auch die Bevölkerung auf die Bildungsangebote konzentrieren, die unmittelbar verwertbar sind.

Doch nicht nur eine Verschärfung der Konkurrenz, sondern auch neue Kooperationsformen zeichnen sich ab. Exemplarisch sei auf die Kooperationsvereinbarung zwischen dem Städtischen Krankenhaus, der Allgemeinen Ortskrankenkasse und der Volkshochschule Hildesheim hingewiesen. Vereinbart wurden „Bildungsangebote an Patienten und Mitarbeiter des Krankenhauses, an die Mitglieder und Mitarbeiter der AOK“ sowie öffentliche Programme zur Gesundheitsbildung.

Durch den europäischen Integrationsprozess wird die Internationalisierung der Erwachsenenbildung beschleunigt werden, zumal durch Aktionsprogramme der Europäischen Union im Rahmen der „Task Force Humanresources“ Kooperations- und Innovationsprojekte gefördert werden.

Eine didaktische Leitidee der Zukunft ist alt und zugleich aktuell: Erwachsene zum Selberlernen befähigen (self-directed-learning), so dass sie autodidaktische Phasen, Lernen in informellen Gruppen, institutionelle Bildungsbeteiligung und individuelle Beratung selbstständig kombinieren.

Dabei dürfen diejenigen nicht aus dem Blick geraten, die mit einer solchen selbstgesteuerten Lernplanung noch überfordert sind. Um einer weiteren Öffnung der Bildungsschere gegenzusteuern, sind neue Formen der „aufsuchenden Bildungsarbeit“ für bildungsbenachteiligte Gruppen erforderlich. Dazu können auch Angebote der „soziokulturellen Animation“ in den Wohnvierteln gehören.

Zu bedenken ist ferner, dass die junge Generation, die in der Regel über eine längere und bessere Schulbildung verfügt als die Elterngeneration, an die Erwachsenenbildung der Zukunft höhere didaktisch-methodische Ansprüche stellt. Der traditionelle dozentenorientierte Unterricht wird kaum noch attraktiv sein. Die Erwachsenenbildung wird sich um neue anregende Lernorte und Veranstaltungsformen bemühen müssen. Dazu gehört auch eine zeitgemäße „Lernökolo-

gie“, d.h. eine interessante Lernumgebung, bei der Form und Inhalt übereinstimmen. So achten viele junge Erwachsene darauf, ob die Bildungsstätten, die ökologische Themen anbieten, auch umweltfreundlich organisiert sind.

In vielen Einrichtungen und Themenbereichen sind Frauen bereits jetzt überrepräsentiert, und dieser Trend scheint sich fortzusetzen, so dass die Didaktik und Methodik der zukünftigen Erwachsenenbildung mehr und mehr von weiblichen Denkstilen, Umgangsformen und Deutungsmustern geprägt wird. Konkurrenzverhalten und Positionsbehauptungen, Dominanzen und dualisierendes Denken werden vermutlich abnehmen zugunsten verständnisvoller, „ganzheitlicher“ Lehr-Lernprozesse – zumindest in der außerberuflichen Bildungsarbeit.

Lernaktivitäten mithilfe multimedialer Programme nehmen deutlich zu. Die Qualität des „computer-based learning“ verbessert sich, insbesondere durch neue interaktive Möglichkeiten. Dennoch sind die Auffassungen über Stärken und Schwächen, Vorteile und Nachteile sowie über Zukunftsperspektiven des computergestützten Lernens noch kontrovers.

Erheblich an Bedeutung gewonnen hat das „organisationale Lernen“. Viele Veröffentlichungen erörtern Konzepte der Organisationsentwicklung von „lernenden Organisationen“. „Total Quality Management“ ist dabei nur ein Element innovativer Unternehmensstrukturen. Auch Bildungseinrichtungen (Schule, Volkshochschule, Universität) müssen sich auf ihre Lernfähigkeit hin überprüfen lassen.

In ökonomischer Hinsicht interessiert auch die Funktion der Weiterbildung für die Regionalentwicklung. Ein hochwertiges regionales Bildungsangebot gilt als Standortfaktor und Wettbewerbsvorteil.

6.2 Aufgabenverständnis

Unverkennbar sind postmoderne Tendenzen in der Erwachsenenbildung. Der Vernunft- und Bildungsoptimismus der Aufklärung hat kaum noch eine bildungspraktische Relevanz. Nicht eine Bildungsidee und ein Bildungskanon bestimmen primär das Programmangebot, sondern die Nachfrage und die finanziellen Zuschüsse. Eine Rangordnung der Themen und Ziele wird überwiegend abgelehnt. Der Verfall der traditionellen politischen Bildung verweist auf Entwicklungen zum „Infotainment“ auch in der Erwachsenenbildung.

Eine postmoderne Erwachsenenbildung verzichtet auf Eigenständigkeit und Eigenlegitimation und wird Bestandteil der Gesundheitsförderung, der Arbeitsmarktpolitik, des staatlichen Krisenmanagements, des Freizeit- und Kulturbetriebes.

Schlüsselbegriffe der 1990er Jahre sind Differenz und Pluralität. In der sozialwissenschaftlichen Diskussion konkurrieren unterschiedliche Zeitdiagnosen miteinander (Risiko-, Erlebnis-, Multioptionsgesellschaft; Postmoderne; reflexive Moderne; Globalisierung...). In der empirischen Sozialforschung werden unterschiedliche Milieus und Lebensstile erforscht. Diese Pluralisierung der Milieus wirkt sich unmittelbar auf Angebot und Nachfrage der Weiterbildung aus, z.B. als milieuspezifische Differenzierung der Lernmotive, Lernstile, Umgangsformen, alltagsästhetischen Vorlieben, Erwartungen an das „Ambiente“ der Bildungsstätten u.ä. Die traditionelle Didaktik verliert an Bedeutung zugunsten der ganzheitlichen „Erlebnisqualität“ von Bildungsangeboten. Hinzu kommt eine zunehmende Multikulturalität der Themen und Teilnehmergruppen.

Ein zentrales bildungspolitisches Thema der 1990er Jahre sind Qualitätsstandards und Qualitätssicherungen der Bildungsarbeit. Dabei sind nicht nur organisatorische, sondern auch di-

daktisch-methodische Kriterien zu berücksichtigen. Eine Evaluations- und Wirkungsforschung hat nicht nur in der beruflichen Qualifizierung, sondern auch in der allgemeinen Erwachsenenbildung persönlichkeitsbildende Effekte und gesellschaftliche Wirkungen – z.B. auf dem Arbeitsmarkt, aber auch in der politischen Partizipation – zu überprüfen.

Der „symbolische Interaktionismus“ und in jüngster Zeit vor allem der „Konstruktivismus“ haben auf die lebensgeschichtliche Prägung sowie auf die Individualität und Originalität des erwachsenen Lernens aufmerksam gemacht. Erwachsene eignen sich nicht lediglich vorgegebenes Wissen an, Lernen ist nicht nur eine Reaktion auf Lehre nach dem Input-Output-Schema, sondern Erwachsene bahnen sich ihre eigenen Lernwege, und sie beschaffen sich die Kenntnisse und Fähigkeiten, die sie benötigen. Eine Unterrichtsforschung nach dem Sender-Empfänger-Schema wird diese aktiven Lernprozesse nur unzureichend erfassen.

7 Trends und Tendenzen

Ob man von einem Fortschritt der Erwachsenenbildung seit 1945 sprechen kann, ist eine offene Frage. Jedenfalls kann man ein kontinuierliches Wachstum registrieren: Erwachsenenbildung ist in den meisten sozialen Schichten zu einer Normalität geworden, auch wenn der Prozentsatz der NichtteilnehmerInnen noch überwiegt. Dennoch ist Erwachsenenbildung strukturell nicht zu einem vollwertigen „quartären Sektor“ des öffentlichen Bildungssystems ausgebaut worden. Dies hängt nicht nur mit finanziellen Restriktionen zusammen. Das Spektrum der Anbieter ist vielfältiger, pluralistischer, bunter geworden. Erwachsenenbildung hat sich „entstrukturiert“ und ist in benachbarte Subsysteme „eingesickert“: in das Arbeitsmarkt- und Gesundheitssystem, in den Tourismus und die neuen sozialen Bewegungen. Innerhalb der öffentlichen Erwachsenenbildung nehmen die Entgrenzungen zur Sozialarbeit, Lebensberatung und Therapie zu. Auch aus Sicht der Individuen hat sich nicht das Phasenmodell der „recurrent education“ durchgesetzt, demzufolge sich zeitlich eindeutig terminierte Arbeits- und Bildungsphasen ablösen. Vielmehr sind „vermischte“ Lebensläufe zur Regel geworden: Die 35-jährige Hausfrau und Mutter studiert „nebenher“.

Auch das Lernen in Institutionen und in lernzielorientierten Kursen ist selbstorganisiert, autopoietisch, lebensgeschichtlich geprägt und nicht lediglich eine Reaktion auf die Lehre. Gesellschaftliche Individualisierungsprozesse spiegeln sich im Lernverhalten wider, und gerade deshalb wird der Kontakt mit Gleichgesinnten gesucht.

Die Verberuflichung der Erwachsenenbildung hat sich fortgesetzt, nicht aber ihre Professionalisierung. Die Zahl der hauptamtlich – wenn auch häufig befristet – in der Erwachsenenbildung Beschäftigten ist stetig gewachsen. Allerdings hat sich – im Sinne einer Profession – kein unverwechselbares Berufsbild mit einem spezifischen Qualifikationsprofil und einer gesellschaftlich anerkannten beruflichen Identität entwickelt, Erwachsenenbildung ist (wieder?) zum Zweitberuf geworden. Dies hängt u.a. mit der o.g. Entstrukturierung zusammen. Dementsprechend hat sich die Wissenschaft der Erwachsenenbildung zwar an vielen Universitäten etabliert, aber ihre Entwicklung stagniert. Es gibt zwar in der „scientific community“ einen Basiskonsens, z.B. über Erfahrungs- und Lebensweltorientierung, aber kein einheitliches Theorie- und Forschungsparadigma mit disziplinspezifischen Kategorien, Fragestellungen und Untersuchungsmethoden. Es dominiert weiterhin ein „Import“ von Legitimationen, Theoremen und Erkenntnissen aus den Bezugswissenschaften. Erwachsenenpädagogische Forschung ist

selten theoriegeleitete Lehr-Lernforschung, sondern überwiegend wissenschaftliche Begleitung und Bestätigung von Modellprojekten.

Die Theoriediskussion hat nicht zur Profilierung einer Theorie, sondern zu einem pluralistischen Spektrum von Theorieansätzen geführt. Dem entspricht die didaktisch-methodische Vielfalt der Bildungspraxis. Traditionelle „Buch- und Kreide-Seminare“ sind nicht mehr der dominante Veranstaltungstyp; kreative, körperorientierte, meditative, gruppenspezifische, erlebnisbezogene, biographische Angebote setzen sich auch in der „Provinz“ durch. Lernmittel mit Symbolgehalt sind Overhead-Projektor, Collage und Wolldecke.

Von dem 40jährigen sozialistischen Modernisierungsexperiment auf deutschem Boden ist auch in der Erwachsenenbildung nicht viel übrig geblieben. Während die westdeutsche Erwachsenenbildung stets ein ambivalentes, gebrochenes Verhältnis zur Moderne hatte und durch ihren Pluralismus auch „postmodern“ gezeichnet war, wies die sozialistische Erwachsenenbildung alle – von der Postmoderne als gescheitert behaupteten – Merkmale der Modernität auf: ein geschlossenes Weltbild mit utopischen Versprechungen, ein dogmatisch verordnetes neues Menschenbild, ein unerschütterlicher technischer Fortschrittsoptimismus, ein einheitliches Bildungs- und Erziehungskonzept, eine zentralistische Planung und politische Kontrolle der Bildungsarbeit, eine bürokratische Übersteuerung der Erwachsenenbildung, die Überzeugung der Planbarkeit und Organisierbarkeit individuellen Bewusstseins, ein verbindlicher Lehrplan und Bildungskanon, ein Übergewicht zweckrationaler dozentenorientierter kognitivistischer Methoden.

Dieses Paradigma galt nach der „Wende“ schlagartig als überholt: Entmonopolisierung, Pluralität, Marktorientierung, Dezentralisierung, Relativierung von Wahrheiten, Selbststeuerung, spielerische Lernmethoden, aber auch das modernistische Repertoire von Coaching, Consulting, Marketing, Controlling setzten sich in kurzer Zeit durch. Zu den Verlusten der „Wende“ gehört möglicherweise ein „Kulturverfall“. „Kulturvolle Freizeitgestaltung“ wurde in der DDR staatlich gefördert. Theaterbesuche, die Lektüre „schöngeistiger“ Literatur, Musik und Laienspielgruppen waren weit verbreitet. In den Buchhandlungen ist die Belletristik weitgehend durch Comics im amerikanischen Stil und alltagspraktische Ratgeberliteratur ersetzt worden.

In der empirischen Bildungsforschung zeichnet sich ein wachsendes Interesse an interpretativen, z.T. konstruktivistisch inspirierten Studien ab, z.T. als bildungsbiographische Interviews, z.T. als inhaltsanalytische Rekonstruktion von Seminarsequenzen (z.B. Arnold u.a. 1998). Dabei erweisen sich Interpretationen solcher Protokolle aus verschiedenen Perspektiven („Lesartenvergleich“) als ergiebig. Repräsentative bildungssoziologische Befragungen sind selten geworden; aufschlussreiche Daten über die Bildungsnachfrage liefert das periodisch erscheinende „Berichtssystem Weiterbildung“.

Literatur

- Arnold, R. u.a. (1998): *Lehren und Lernen im Modus der Auslegung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Axmacher, D. (1997): *Erwachsenenbildung im Kapitalismus*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Beck, U. (1986): *Risikogesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Club of Rome (1992): *Die globale Revolution*. Aus: King, A./Schneider, B. (Hrsg.): *Die globale Revolution. Ein Bericht des Rates des Club of Rome*. Erschienen als: *Spiegel-Spezial* Nr. 2/1991, S. 9.
- Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960): *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Klett.
- Deutscher Bildungsrat (1970): *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Dikau, J. (1980): *Die Erwachsenenbildung und ihre Theorie im Zusammenhang der deutschen Nachkriegsentwicklung*. In: Beinke, L. u.a. (Hrsg.): *Zukunftsaufgabe Weiterbildung*. Weil: Lexikon Verlag, S. 25-60.
- Faulstich, P. (1992): *Situation und Perspektiven der Weiterbildung in den alten und neuen Bundesländern*. In: *Gewerkschaftliche Bildungspolitik*, H. 11, S. 262-266.
- Flitner, W. (1982): *Erwachsenenbildung*. Paderborn: Schoeningh.
- Harke, E. (1966): *Pädagogische und psychologische Probleme der Erwachsenenbildung*. Leipzig: VEB Verlag.
- Kejcz, Y. u.a. (1979): *Lernen an Erfahrungen*. Frankfurt a.M.: Paedag. Arbeitsstelle des DVV.
- Knoll, J.H./Siebert, H./Wodraschke, G. (1967): *Erwachsenenbildung am Wendepunkt*. Heidelberg: Quelle+Meyer Verlag.
- Knoll, J.H. (Hrsg.) (1969ff.): *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*. Köln: Böhlau.
- Löwe, H. (1970): *Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters*. Berlin: VEB Verlag.
- Lotze, H. (Hrsg.) (1948): *Bausteine der Volkshochschule*. Braunschweig: Westermann.
- Negt, O. (1968): *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen*. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Nolda, S. (Hrsg.) (1996): *Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Olbrich, J. (2001): *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Opladen: Leske+Budrich.
- Ottomeyer, K. (1977): *Ökonomische Zwänge und menschliche Beziehungen*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Schulenberg, W. (1957): *Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Enke.
- Schulenberg, W. u.a. (1979): *Soziale Lage und Weiterbildung*. Braunschweig: Westermann.
- Siebert, H. (1970): *Erwachsenenbildung in der Erziehungsgesellschaft der DDR*. Düsseldorf: Bertelsmann.
- Siebert, H. (1972): *Erwachsenenbildung*. Düsseldorf: Bertelsmann.
- Siebert, H./Gerl, H. (1975): *Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen*. Braunschweig: Westermann.
- Strzelewicz, W./Raapke, H.D./Schulenberg, W. (1966): *Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein*. Stuttgart: Enke.
- Tietgens, H. (Hrsg.) (1968a): *Bilanz und Perspektive*. Braunschweig: Westermann.
- Tietgens, H. (1968b): *Zum Aufgabenverständnis der Erwachsenenbildung*. In: Tietgens, H. (Hrsg.): *Bilanz und Perspektive*. Braunschweig: Westermann, S. 185–210.
- Tietgens, H. (Hrsg.) (1985): *Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weitsch, E. (1949): *Gibt es heute noch eine Volkshochschulbewegung?* In: *Freie Volksbildung*, H. 7, S. 241–246.
- Weymann, A. (Hrsg.) (1980): *Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung*. Darmstadt: Luchterhand.
- Ziehe, T. (1991): *Zeitvergleiche*. Weinheim/Basel: Juventa.

Theoretische Ansätze der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Hartmut M. Griese

Sozialisationstheorie und Erwachsenenbildung

1 Allgemeine Vorbemerkungen zur Sozialisationstheorie/ -forschung

„Zweifellos ist die Sozialisationsforschung in den letzten Jahren zum interdisziplinären Treffpunkt der Sozial- und Humanwissenschaften geworden und hat entscheidend zu der stärker sozial- und erfahrungswissenschaftlichen Orientierung der Erziehungswissenschaft beigetragen“ – so lautete vor ca 30 Jahren mein Beginn einer „exemplarischen Diskussion“ von Einführungstexten in die Sozialisationstheorie (Griese 1978, S. 471). Diese neue Forschungsrichtung hatte innerhalb weniger Jahre, etwa von Mitte der 1960er Jahre an (vgl. exemplarisch die wegweisenden Publikationen von Wurzbacher 1963, 1968; und dann vor allem Habermas 1968 – als Raubdruck mit ungeheurer Wirkung) bis Mitte der 1970er Jahre (vgl. als Beispiele aus der Flut der Publikationen Griese 1976b; Bilden 1977; Geulen 1977), zu dem geführt, was später „Paradigmenwechsel“ („sozialwissenschaftliche Wende“) oder sogar „Sozialisationswissenschaft“ in der Pädagogik genannt wurde. Die Etablierung der Sozialisationstheorie im Schnittfeld von Soziologie, Psychologie und Pädagogik/Erziehungswissenschaft in den 1970er Jahren lässt sich auch an den zunehmenden Sammelbänden und Studienführern dazu ablesen (vgl. exemplarisch Hurrelmann 1976; 1986). Die Schwerpunkte der damaligen Diskussion lagen

- a) im sog. *Theorienvergleich* (Darstellung und Kritik der unterschiedlichen Ansätze aus der Psychoanalyse, der Lerntheorie, der strukturell-funktionalen und interaktionistischen Rollentheorie, der materialistischen Perspektive usw. oder der Klassiker wie eben Freud, Lewin, Piaget, Durkheim, Mead, Parsons) und
- b) in der *schichtenspezifischen* Sozialisationsforschung („Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg“, „Sozialisation und Auslese durch die Schule“, „Sprache und soziale Herkunft“, die Diskussion um „Chancengleichheit und Bildungsbarriere“ etc.) mit überwiegend pädagogischer und politischer Zielsetzung („kompensatorische versus emanzipatorische Erziehung“).

Rückblickend betrachtet ist aus dem Theorienvergleich ein eklektisches Theoriebasteln in pädagogischer Absicht geworden, während die schichtenspezifische Sozialisationsforschung im Anschluss an die PISA-Studien ab 2001 eine Art Renaissance und Erweiterung (z.B. durch die Habitus- und Kapitaltheorie von Bourdieu) erfahren hat und mit Blick auf die frühen Sozialisationsprozesse (Relevanz des Kindergartens) und die Selektionsmechanismen des dreigliedrigen Bildungssystems wieder Einfluss auf die allgemeine Bildungsforschung genommen hat.

„Höhepunkt“, aber m.E. auch gleichzeitig tendenzielles Ende der kontroversen, aber eben auch äußerst fruchtbaren sozialisationstheoretischen Diskussion, war dann das „*Handbuch der Sozialisationsforschung*“ (vgl. Hurrelmann/Ulich 1980), welches eine interdisziplinäre (eklek-

tische?), praxisorientierte (normative?) und auch integrative (diffuse?) Sicht von Sozialisation zu vermitteln versucht. Ursache für diese, m.E. Harmonisierung der Diskussion um Sozialisation, war die vorausgegangene „*Pädagogisierung*“ der ursprünglich sozialwissenschaftlichen Sozialisationsforschung und -theorie. Diese Tendenz wird deutlich im mittlerweile zum Standardwerk avancierten Handbuch und in weiteren Ansätzen einer „Bestandsaufnahme und Kritik in pädagogischer Perspektive“ (vgl. Hamann 1981), die aber m.E. dem ursprünglichen Ansinnen der (empirisch-sozialwissenschaftlichen) Sozialisationsforschung nicht mehr gerecht werden kann. Und hiermit ist das Grundproblem der Sozialisationstheorie und -forschung angesprochen: das Spannungsverhältnis zwischen Sozialwissenschaft und Pädagogik bzw. zwischen theoretischer Analyse und Deskription empirisch gefundener Ergebnisse einerseits und normativen Aspekten und Zielen der Persönlichkeitsentwicklung andererseits; zwischen theoretischen Erkenntnissen und Praxisforderungen/-folgerungen – oder eben zwischen Sozialisation und Erziehung/Bildung (vgl. dazu ausführlich Griese 1991).

Während die allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft bereits eine deutliche sozialisationstheoretische Perspektive eingenommen hatte, war die *Erwachsenenbildung* in Forschung und Theorie Mitte der 1970er Jahre davon noch relativ unberührt, obwohl Fragen der ungleichen (vorangegangenen) Sozialisation und (Aus-)Bildung der (Kurs-)Teilnehmer als durchaus relevant erkannt wurden. Es gab aber keine typisch sozialisationstheoretische Perspektive in der Theoriediskussion um Erwachsenenbildung. Dazu kam es erst auf dem Umweg über eine Perspektivenveränderung/-erweiterung in der allgemeinen Sozialisationsdiskussion, konkret durch eine vor allem in der Soziologie aufkommende Diskussion zu Fragen und Problemen der „*Erwachsenensozialisation*“ (vgl. Griese 1976a; 1979; Nave-Herz 1981), des „*Lebenslaufs*“ (vgl. Hurrelmann 1976; Kohli 1978) und des *Erwachsenenalters* (vgl. Pieper 1978; Rosenmayr 1978), die von der Psychologie (vgl. exemplarisch Oerter 1978; Oerter/Montada 1982) ebenfalls aufgenommen wurde. In Psychologie und Soziologie hatte sich Ende der 1970er Jahre die Auffassung allgemein durchgesetzt, dass Sozialisation ein *lebenslanger* Prozess der Anpassung und Auseinandersetzung eines Individuums mit seiner sozio-kulturellen Umwelt darstellt.

Die entscheidende Publikation für diese Sichtweise war sicher die deutsche Übersetzung von Brim/Wheeler („*Erwachsenensozialisation*“, 1974), die dann später auch in der Erwachsenenbildung diskutiert wurde. Kurz danach erschien meine Monographie mit gleichlautendem Titel (vgl. Griese 1976a). Die m.E. wichtigsten, bis dahin verstreut vorliegenden Aufsätze zur „Sozialisation im Erwachsenenalter“ wurden dann 1979 in einem Sammelband (Griese 1979a) publiziert. Im gleichen Jahr erschien der erste zusammenfassende Handbuchartikel zur „Erwachsenensozialisation“ (Griese 1979b) im „Taschenbuch der Weiterbildung“ (Siebert 1979), d.h. das neue Thema hatte die Erwachsenenbildung erreicht. Wenig später (vgl. Lenz 1982) wurde „Erwachsenensozialisation“ bereits als „Grundbegriff der Weiterbildung“ gehandelt und im Band 11 („Erwachsenenbildung“) der „Enzyklopädie der Erziehungswissenschaften“ ausführlich diskutiert (vgl. Kohli 1984). Von einem sozialisationstheoretischen Ansatz in der Erwachsenenbildung konnte aber noch keine Rede sein, vielmehr galten die Erkenntnisse und Theoreme der Erwachsenensozialisationsforschung als eine Art Basiswissen und Orientierungspunkt für die Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Beleg dafür soll die Zusammenfassung sein, die Kohli (1984, S. 124) zu seinem Handbuchartikel verfasst hat und welche den damaligen Erkenntnisstand einerseits und die intendierte Ausrichtung an Erwachsenen-/Weiterbildung andererseits anzeigt:

„Die stärkere Hinwendung zum Erwachsenen, die in der Sozialisationsforschung seit kurzer Zeit zu verzeichnen ist, wird hier aus soziologischer Perspektive dargestellt. Nach einem Überblick über den Forschungsstand wird das Erwachsenenalter als Teil des sozial verfassten Lebenslaufs behandelt (...) Ein weiterer Abschnitt gilt den Lebensbereichen (wie Arbeit, Familie, Massenmedien). Im Schlussabschnitt wird die These vertreten, dass die politische Gestaltung von Erwachsenensozialisation weniger durch die Bildungsinstitutionen erfolgen kann als durch eine Bezugnahme auf den Alltag der Erwachsenen“ (Kohli 1984, S. 124).

Die Grundfrage für die Erwachsenenbildung – aus der Sicht der Erwachsenensozialisationsforschung – lautet daher: „*Welche Chancen haben Bildungsprozesse gegenüber der sozialisierenden Wirkung der gesellschaftlichen Bedingungen?*“ (Lenz 1982, S. 80) – und zwar vor und während der bildnerischen Bemühungen im Erwachsenenalter, denn: „Der Erwachsene erfährt sich als Handelnder in der Welt. Erwachsenensozialisation geschieht durch Erfahrungen. Bildung umfasst die Vorgänge, in denen die Erfahrung für das Handeln verarbeitet werden (...) Weiterbildung versteht sich dann als kritische Instanz und Anlass zur Reflexion“ (ebd., S. 81). Mitte der 1980er Jahre war die Erwachsenensozialisationsforschung sozusagen ein kritisch-reflexives Korrelat zur erstarrten Theoriediskussion in der Erwachsenenbildung, welches die Grenzen des pädagogisch-bildnerisch Möglichen aufzeigen konnte, Informationen und Erkenntnisse zum Erwachsenen lieferte und insgesamt eine stärker sozialwissenschaftliche Perspektive in die Diskussion brachte. Damit einher ging eine lebenswelt-/alltagsorientierte Didaktik sowie eine *Lebenslauf- bzw. Biografieorientierung* in der Erwachsenenbildung. Siebert (1981) nennt diese Phase der Erwachsenenbildung ab etwa Ende der 1970er Jahre die „*sozialanthropologische Phase*“, in der neben der Basistheorie des „Symbolischen Interaktionismus“ und der „neomarxistischen Persönlichkeitstheorie“ (als quasi Überbleibsel der „gesellschaftskritischen Phase“ im mikrotheoretischen Gewand) die „Sozialisationstheorie“ die Diskussion in der Erwachsenenbildung bestimmt(e).

Mitte der 1980er Jahre kann man wohl eine starke Hinwendung der Theoriediskussion in der Erwachsenenbildung auf Sozialisation konstatieren, obwohl gleichzeitig festgehalten wird: „Jedoch kann von einer Theorie der Erwachsenensozialisation, verstanden als integrales Moment einer umfassenden Sozialisationstheorie, zur Zeit noch nicht gesprochen werden“ (Rosewitz 1985, S. 105). Eine explizit „*sozialisationstheoretische Begründung von Erwachsenenbildung*“ forderte m.E. zuerst Frank (1982). Es waren danach vor allem zwei Publikationen, die zum Durchbruch dessen geführt haben, was hier näher beschrieben und analysiert werden soll: „*Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung. Aspekte einer sozialisationstheoretischen Begründung von Erwachsenenbildung*“ (vgl. Arnold/Kaltschmid 1986) und dann das Handbuch „*Theorien der Erwachsenenbildung*“ (vgl. Dewe/Frank/Huge 1988), in dem eigens ein Kapitel den „sozialisationstheoretischen Ansätzen der Erwachsenenbildung“ (vgl. ebd. S. 140ff.) gewidmet ist.

Von daher lässt sich zusammenfassen: Während sich die allgemeine Sozialisationstheorie in den 1960er Jahren in der deutschsprachigen sozialwissenschaftlichen Diskussion etabliert hatte, erlebte diese in den 1970er Jahren eine Hinwendung zur Pädagogik, zu interdisziplinär-integrativen Überlegungen und zu einem Konzept der *lebenslangen* Sozialisation, wobei das Konstrukt „*Erwachsenensozialisation*“ die Brücke dazu bildete. Damit war auch der Weg frei für eine Einarbeitung der neuen theoretischen Erkenntnisse in die Theorie der Erwachsenenbildung, welche jedoch anfangs mehr ein Basis-, Korrektur- und Reflexionswissen darstellten und erst ab Mitte der 1980er Jahre zu dem führte, was dann „*sozialisationstheoretische Begründung*“ bei Arnold

und Kaltschmid oder „*sozialisations-theoretische Ansätze*“ (Plural!) bei Dewe, Frank und Hüge („*rollentheoretisch-funktionalistisch*“, „*symbolisch-interaktionistisch*“, „*strukturalistisch*“) in der Erwachsenenbildung genannt wurde.

In den 1990er Jahren wurde es stiller in der Diskussion um eine (erwachsenen)sozialisatorische Begründung und Fundierung der Erwachsenenbildung und wegweisende Publikationen dazu erkenne ich nicht. In meiner Aufsatzsammlung (vgl. Griese 1991c) habe ich dann versucht, die Thematik aus verschiedenen Perspektiven anzugehen, um zu grundsätzlichen Fragen und Problemen vorzudringen (vgl. Kap. 3). Was aktuelle Publikationen zu unserem Thema betrifft, fällt mir nur Weymann (2004) ein, der Erwachsenensozialisation im Schnittfeld von individueller Biografie einerseits sowie Institutionen und Gesellschaft andererseits diskutiert.

2 Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung

Arnold und Kaltschmid (1986) beginnen die Einleitung zu ihrem Sammelband wie folgt:

„Anfang der 80er Jahre bahnte sich in der Erwachsenenbildungsdiskussion ein Paradigmenwechsel an, der sich zur Zeit sehr ‚geräuschvoll‘ vollzieht (...) so spricht man seit Beginn dieses Jahrzehnts von einer ‚reflexiven Wende‘ (Schlutz 1982) im Sinne einer Hinwendung zum Teilnehmer und seiner Lebenswelt (...) Was bedeutet Teilnehmerorientierung der Erwachsenenbildung angesichts der gesellschaftlichen Erfahrungen des Erwachsenen in der heutigen Zeit? (Damit sind) Fragen nach dem Verhältnis von Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung (...) (bzw.) von gesellschaftlicher und lebensweltlicher Erfahrung und Lernen im Lebenslauf des Erwachsenen“

angesprochen (ebd. S. 5ff.). In großen Teilen der Erwachsenenbildungsdiskussion hatte sich die Erkenntnis bzw. Auffassung durchgesetzt, dass Bildung einen „lebensweltbezogenen Erkenntnisprozess“ (Schmitz) darstellt, dass Bildung mehr sein muss als Qualifikation oder Wissensaneignung durch institutionelles Lernen und dass die Erwachsenenbildung daher wesentlich mehr von den individuellen Erfahrungen und Prägungen ihrer Teilnehmer wissen muss. Das damit geäußerte Interesse an den „Deutungsmustern der Teilnehmer“, ihren „lebensgeschichtlichen Erfahrungen (und Deformierungen)“ und ihren „subjektiv-biographischen Krisen“ usw. blieb jedoch, so Arnold und Kaltschmid (1986),

„zumeist vage (...). Die didaktisch-methodische Konkretisierung teilnehmerorientierter Erwachsenenbildung scheitert zur Zeit immer noch an der unzureichenden sozialisations-theoretischen und empirischen Analyse der Lebensbedingungen der Adressaten von Erwachsenenbildung (...) Erforderlich ist vielmehr ein umfassender sozialisations-theoretischer Zugang, wobei sich jedoch kaum auf empirisches Material zurückgreifen lässt, denn der Sozialisationsprozess von Erwachsenen ist noch wenig erforscht“ (ebd., S. 7).

Die für die Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis relevanten Fragen „Wie weit verändern sich Erwachsene (noch)? Wie weit sind sie (noch) lernfähig?“ (Dewe/Frank/Hüge 1988, S. 143) sind empirisch schwer überprüfbar und theoretisch nur vage diskutiert. Daran hat sich m.W. bis heute wenig geändert. Als Grundfragen und -probleme bleiben damit bestehen:

- Wie ist das (Spannungs-)Verhältnis von (Erwachsenen-)Sozialisation und (Erwachsenen-)Bildung, der jeweils den Konzepten zugrunde liegenden Theorien und der dahinterstehenden wissenschaftlichen Basisdisziplinen zu interpretieren und/oder zu überwinden?
- Lässt sich eine anspruchsvolle Theorie der Erwachsenenbildung (erwachsenen-)sozialisationstheoretisch begründen bzw. lässt sich ein sozialisationstheoretischer Ansatz für die Theorie der Erwachsenenbildung entwickeln?
- Welches wären die wissenschaftstheoretischen (Erkenntnistheorie) und anthropologischen Prämissen (Menschenbild) zur Realisierung eines solchen Anspruchs?

In der gegenwärtigen Diskussion um (Erwachsenen-)Sozialisation und Erwachsenenbildung können nach wie vor folgende konsensfähige Grundannahmen formuliert werden:

- Sozialisation ist Vergesellschaftung, ein lebenslanger Prozess der Anpassung und Auseinandersetzung eines Individuums mit seiner sozio-kulturellen und natürlichen Umwelt, in dem sich Identität/Persönlichkeit, Einstellungen und Verhaltensmuster entwickeln, verfestigen und verändern;
- Erwachsenenbildung kann nur dann adressatengerecht genannt werden, wenn sie die vorangegangene Sozialisation (biografische Erfahrung, sozio-kulturelle Herkunft/Milieu), die gegenwärtige gesellschaftliche Situation (Alltag und Lebenswelt, Familie, Beruf, Freizeit etc.) und die spezifische Identität (Deutungsmuster, Handlungskompetenz, Zukunftsperspektive usw.) ihrer Teilnehmer berücksichtigt und reflektiert;
- Die Erwachsenenbildung benötigt „einen soziologischen Begriff vom Erwachsenen und seiner Entwicklung“ (Dewe/Frank/Huge 1988, S. 140), d.h. von seiner Subjektivität und interaktiven Einbettung in die Gesellschaft, welcher die Unterschiede zu Kindheit und Jugend und der in diesen Lebensphasen ablaufenden Sozialisationsprozesse verdeutlicht;
- Erwachsenenbildung als tertiärer quartärer? Bereich des Bildungswesens ist gegenüber allen anderen Teilen dadurch charakterisiert, dass ihre „erwachsenen Teilnehmer potentiell in der Lage sind, das ihnen angebotene Wissen und die Normen in ihrer Bedeutung für ihre Lebenspraxis zu reflektieren“ (Dewe/Frank/Huge 1988, S. 146);
- Die Erwachsenensozialisationsforschung/-theorie liefert dann innerhalb dieses Orientierungsmodells das für die (Theorie der) Erwachsenenbildung notwendige Wissen, stellt also den „obligatorischen Rahmen für eine Theorie pädagogischen Handelns mit Erwachsenen dar“ (Arnold/Kaltschmid 1986, S. 10);
- Erwachsenenbildung ist weniger als Erwachsenensozialisation, muss davon also eindeutig unterschieden werden (so wie eben Sozialisation wesentlich mehr ist als Erziehung und Bildung);
- Erwachsenenbildungstheorie, die den Anspruch hat, sich auf (Erwachsenen-)Sozialisation zu beziehen oder sich darüber theoretisch zu begründen, ist in erster Linie einer mikro- bzw. handlungstheoretischen Perspektive verpflichtet, muss jedoch makrotheoretische Aspekte permanent reflektieren (Motto: In welcher Gesellschaft leben bzw. lernen wir eigentlich? vgl. dazu Pongs 1999, 2001, 2007);
- „Die sozialisationstheoretische Fundierung der Erwachsenenbildung (geht) von der Einsicht aus, dass unter der Voraussetzung der analytischen Trennung von Sozialisation und Bildung die Theorie der Entwicklung des Subjekts den theoretischen Bezugspunkt für die Theorie pädagogischen Handelns abgibt, eine Erwachsenenbildungstheorie sich also nur

im Zusammenhang einer Sozialisationstheorie entwickeln lässt“ (Dewe/Frank/Huge 1988, S. 142);

- Erwachsenenbildung in diesem sozialisationstheoretischen, d.h. biografisch-historischem Verständnis, ist *politische Bildung*, biografisch-„lebensweltbezogener Erkenntnisprozess“ „und nicht in erster Linie als Qualifikation bzw. ‚Halbbildung‘“ zu bezeichnen (Arnold/Kaltschmid 1986, S. 6);
- Ein (erwachsenen-)sozialisationstheoretischer Ansatz in der Erwachsenenbildung ist nach Dewe, Frank und Huge (1988, S. 219) „in weitreichendem Maße *praxiserhellend*“, da er geeignet ist, die „laufend im Alltag und teilweise unterstützt durch die Erwachsenenbildung stattfindenden Transformationen“ (Veränderungen, soziale Einbettungen) der Teilnehmer wissenschaftlich verständlich zu machen;
- Denn auch für die „Vermittlung technisch-instrumenteller Qualifikationen oder für die Lösungen neuer lebenspraktischer Probleme (Erziehung, Rechtsprobleme usw.)“ kann davon ausgegangen werden, dass Wissensaneignung und Lernen „nicht nach einem universellen Muster, das für alle Teilnehmer in der Erwachsenenbildung gleichermaßen gilt“ erfolgt, sondern *subjektiv* „nach Maßgabe der jeweils biographisch und aus dem Erfahrungshaushalt der sozialen Bezugsgruppen entstandenen Deutungsmuster und Habitusformen“ (ebd., S. 219f.);
- *Zentrale Begriffe* der Erwachsenenbildung und ihrer Theorie, wie z.B. Wissen, Lernen, Qualifikation, Bildung, Kompetenz, Motivation, Teilnehmer(-interessen) usw., erhalten durch eine sozialisationstheoretische Reflexion bzw. Begründung erst ihre (sozial-)wissenschaftlich notwendige Schärfe, die es wiederum erlaubt, Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung zu analysieren, zu kritisieren und zu verändern.

3 Wissenschaftstheoretische und ethische Fragen und Probleme im Kontext von Sozialisationstheorie und Erwachsenenbildung

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf frühere Überlegungen, die ich in einem Sammelband zum Thema „Sozialisationstheorie und Erwachsenenbildung“, publiziert habe (vgl. Griese 1991c). Es geht hierbei m.E. um zentrale Probleme bzw. Fragen hinsichtlich des Verhältnisses von Sozialwissenschaften und Pädagogik – konkretisiert am Beispiel der Sozialisationstheorie und -forschung (als ursprünglich sozialwissenschaftliches Unternehmen) einerseits sowie der Bildungstheorie und -forschung (speziell in der Erwachsenenbildung mit pädagogisch-normativer Zielsetzung), insbesondere der Frage nach einer Forschungsethik, andererseits:

- a) Wie verhalten sich empirisch gewonnene sozialwissenschaftliche Erkenntnisse und ihre theoretische Interpretation zu pädagogischen Zielsetzungen und normativen Forderungen bzw.
- b) Inwieweit beeinflussen normative Überlegungen die sozialwissenschaftlichen Analysen (Neuaufgabe des „Werturteils- bzw. Positivismusstreits“)?
- c) Wie weit darf die empirisch-verstehend-qualitative Biografie- bzw. Sozialisationsforschung in ihrem Erkenntnisdrang hinsichtlich der Ausforschung der Subjekte gehen, bzw. welche ethisch-moralische Verantwortung hat der Forscher seinen Probanden gegenüber?

Bei den ersten Fragestellungen gehe ich davon aus, dass es sich um unvereinbare Perspektiven handelt. Die – im idealtypischen Sinne – *sozialwissenschaftliche* Sichtweise bedeutet die möglichst objektive, vom jeweiligen Forscher unabhängige empirische Untersuchung von real ablaufenden Sozialisationsprozessen ohne die Absicht ihrer Beeinflussung oder Bewertung, sowie die daraus ableitbaren Prognosen oder neuen Hypothesen, die allein dem weiteren wissenschaftlichen Erkenntnis- und Forschungsprozess zu dienen haben.

Die – im idealtypischen Sinne – *pädagogische* Sichtweise bedeutet eine interessen geleitete und von daher ideologieabhängige Erforschung konkreter Sozialisationsprozesse mit dem Ziel ihrer Beeinflussung und Veränderung im Sinne normativer Zielsetzungen sowie die Postulierung pädagogischer Handlungsweisen, die geeignet sind, in die Sozialisationsprozesse zu intervenieren, damit die Probanden sich zukünftig anders verhalten, anders denken und anderen Wert- und Orientierungsmustern folgen.

Ich will diese idealtypische Demonstration der Unvereinbarkeit zweier grundverschiedener Perspektiven in der Sozialisationstheorie/-forschung an zwei Beispielen verdeutlichen:

- a) Die sozialwissenschaftliche „Handlungstheorie“ versucht (vgl. dazu deren Mitbegründer Max Weber 1988, S. 429 bzw. m.E. die am häufigsten zitierte Definition der Soziologie), „soziales Handeln deutend zu verstehen und dadurch in seinem Ablauf und seinen Wirkungen ursächlich zu erklären“, wobei es in keiner Weise auf eine Beeinflussung oder Veränderung dieses sozialen Handelns ankommt, während eine pädagogische „Handlungstheorie“ Handlungsanweisungen entwickelt und formuliert, warum und wie auf andere Menschen (Klienten, Probanden, Zöglinge!) Einfluss im Sinne einer Persönlichkeitsveränderung (Lernen, Wissensaneignung usw.) genommen werden soll und kann.
- b) „Soziales Handeln“ in soziologischer Sicht (vgl. wiederum Max Weber ebd.) „aber soll ein solches Handeln heißen, welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten anderer bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist“. Art und Inhalt der Orientierung spielen für das, was mit „sozial“ (hier: zwischenmenschlich) gemeint ist, keine Rolle, während „soziales Handeln“ in pädagogischer Sicht ein Verhalten darstellt, das nach normativen Setzungen einer pädagogischen Handlungs- oder Persönlichkeitstheorie (Aussagen darüber, wie sich jemand anderen gegenüber zu verhalten hat und wie man dieses Verhalten beurteilen und beeinflussen kann) gemäß seiner Art und seinem Inhalt nach als „positiv“ bzw. wünschenswert bezeichnet wird. „Sozial“ bezieht sich in beiden Fällen/Definitionen auf vollkommen unterschiedliche Sachverhalte bezüglich des menschlichen Handelns/Verhaltens, ist einmal beschreibend-analytische Kategorie für das Zwischenmenschliche schlechthin, zum anderen wertend-normative Kategorie für das (nicht) Wünschenswerte (Wer als Soziologe Pädagogikstudenten im Fach Soziologie ausbildet, kann zu diesem Problem mannigfache Beispiele für Missverständnisse anführen). Max Weber, um beim Klassiker des Themas zu bleiben, hat dieses Grundproblem einer Rollenschizophrenie in seinen berühmten Reden „*Wissenschaft als Beruf*“ und „*Politik als Beruf*“ abgehandelt. Der als „*Werturteilsstreit*“ oder später als „*Positivismusstreit*“ in die Geschichte der Sozial- und dann auch Erziehungswissenschaften eingegangene Grundkonflikt scheint bis heute ungelöst, ist wahrscheinlich auch nicht lösbar, und bestimmt m.E. vor allem jene Disziplin oder jenen Bereich, der mit *Sozialisation* umschrieben wird. Dabei wird deutlich, dass Pädagogik im reinen (normativ-handlungsanweisenden) Verständnis in diesem Sinne keine wissenschaftliche Disziplin darstellt und eine pädagogisch orientierte oder interdisziplinäre Sozialisationsforschung als Integration von Sozialwissenschaften und

Pädagogik einen unglücklichen Zwitter verkörpert, der a priori eine Fehlkonstruktion ist. Dasselbe gilt dann auch für den Diplomstudiengang Erwachsenenbildung (oder auch Sozialpädagogik, Sonderpädagogik), der den „(sozial-)wissenschaftlich ausgebildeten Praktiker“ (vgl. Lüders 1987) zum Ziel hat.

Eine Konsequenz davon ist: „Erwachsenenbildung als Wissenschaft ist relativ jung. Als wissenschaftliche Disziplin steht sie noch vor kaum lösbaren Gegensätzen“ (Dewe/Frank/Huge 1988, S. 7). Diese sind (vgl. ebd.) ihre belegte oder bestrittene „*Wissenschaftlichkeit*“, ihr mehr pädagogisch-normatives oder mehr sozialwissenschaftlich-analytisches „*Selbstverständnis*“, die *Praxisferne* ihrer Theorie(n) und die *Theorielosigkeit* ihrer Praxis/Praktiker. Meine These ist nun, dass diese Widersprüche letztlich das Ergebnis des oben beschriebenen Grundkonfliktes darstellen. Was vor mehr als 30 Jahren als Etablierung der Diplomstudiengänge eine sinnvolle Perspektive war (was aber auch bezweifelt werden kann), kann heute und zukünftig unter veränderten (neoliberal-globalisierten) Gesellschafts-, Berufsfeld- und Studienbedingungen (Bologna-Prozess bzw. Zwangseinführung von BA und MA) zum Problemfall werden. Die gegenwärtig überdimensionale Orientierung und Ausrichtung der (Theorie und Praxis der) Erwachsenenbildung am ökonomischen Paradigma offenbart von daher nicht nur eine Reaktion auf arbeits- und berufsbedingte Sachzwänge, sondern auch ein diffuses bzw. weiches eigenes Selbstverständnis (Identität!) der Disziplin, was sich auch am terminologischen, aber andererseits programmatischen (wegweisenden) Wandel von einer sich politisch-bildend-aufklärerisch verstehenden Erwachsenenbildung zur beruflichen Weiterqualifikation (dann ‚Weiterbildung‘ genannt) im Sinne eines lebenslangen (lebenslänglichen) Lernens ablesen lässt.

Die Folge davon ist: Nach wie vor ist „keineswegs eindeutig geklärt, was unter ‚Theorie‘ der Erwachsenenbildung zu verstehen ist und was nicht“ (Dewe/Frank/Huge 1988, S. 11). Eine „im Vorfeld notwendige wissenschaftstheoretische Diskussion“ ist von daher unumgänglich und quasi als „Dauerreflexion zu institutionalisieren“. Ferner gilt für die Erwachsenenbildung als empirische Wissenschaft, was Max Weber gesagt hat: „Eine empirische Wissenschaft vermag niemanden zu lehren, was er soll, sondern nur, was er kann, und – unter Umständen – was er will“ (Dewe/Frank/Huge 1988, S. 25). (Erwachsenen-)Sozialisationstheorie kann für die (Theorie und Praxis der) Erwachsenenbildung nur vermitteln, was diese in ihrer eigenen Praxis zu reflektieren hat, wie auftretende Probleme zu deuten und zu interpretieren sind und welche Voraussetzungen z.B. die Teilnehmer mitbringen. Sie kann keine Handlungsanweisungen geben oder gar angeben, was richtig oder falsch, positiv oder negativ, gut oder schlecht ist. Theorie dient vor allem der Reflexion der Praxis (hier: der Erwachsenenbildung), ist also Bestandteil des notwendigen Diskurses über Selbstverständnis, Identität, Situation, Möglichkeiten und Grenzen der Erwachsenenbildung angesichts der biografischen Erfahrungen und der lebensweltlichen Einbettung ihrer Zielgruppen, aber auch angesichts veränderter gesellschaftlicher (politisch-ökonomisch-ökologisch-kultureller) Verhältnisse.

Exkurs Forschungsethische Fragen und Probleme

Eine zentrale und m.E. ungelöste Problematik im Kontext von Biografie- bzw. Sozialisationsforschung einerseits und Erwachsenenbildung(sforschung) andererseits, die ich nur kurz anreißen kann, ist *forschungsethischer* Natur; die Frage, ob das gegenwärtig dominierende hermeneutisch-interpretative Paradigma eine Forschungsethik braucht – und wenn ja – wie diese auszu- sehen hat.

Eine (erwachsenen-)sozialisationstheoretische Begründung oder Fundierung der Erwachsenenbildung hat ihre forschungsmethodische Konsequenz in der Anwendung dessen, was verstehend-hermeneutische Sozialforschung mittels überwiegend qualitativer Forschungsmethoden (wie vor allem Interviewtechniken, Gruppendiskussionen etc. mit biografisch-narrativer Orientierung) genannt werden kann. Meine These ist nun (vgl. Griese 1991a, S. 259ff.), dass gerade eine am Subjekt und dessen biografischen Erfahrungen orientierte qualitative Sozialforschung mit Erkenntnisinteressen an der methodischen Erfassung und theoretischen Interpretation von Deutungsmustern, Bewusstseinsstrukturen, Wissen und Wirklichkeitskonstruktionen der empirischen Subjekte einer forschungsethischen Diskussion über ihre Forschungspraxis und deren eventuellen Folgen bedarf.

Forschungsethik bezieht sich wissenschaftshistorisch betrachtet bisher überwiegend auf den technisch-naturwissenschaftlichen Bereich (Gentechnologie, Atomphysik, Medizin, Biochemie usw.). In den Sozial- und Erziehungswissenschaften spielen ethische Fragen und Reflexionen oder Forschungsethik bisher jedoch kaum eine Rolle (allerdings gibt es neuerdings einen „Ethik-Codex“). In der Erwachsenenbildung liegen sporadische Ansätze einer (forschungs)ethischen Reflexion vor (vgl. Gieseke/Meueler/Nuissl 1991, S. 2f.): „Unter dieser (ethischen) Perspektive (nahmen wir) Fragen nach der Verantwortlichkeit erwachsenenpädagogischen Handelns auf (...) Für was und wem gegenüber sind die Erwachsenenbildungs-Träger, -Einrichtungen und die in ihnen tätigen Personen verantwortlich? Wie steht es um die individuelle Verantwortlichkeit des Erwachsenenpädagogen (...) worauf konzentrieren sich *forschungsethische* Fragen?“ Dieser letzte Punkt scheint mir – vor allem angesichts der Hinwendung der Erwachsenenbildung zur empirischen und theoretischen (Erwachsenen-) Sozialisationsforschung und der damit verbundenen qualitativ-hermeneutischen Methodologie – besonders wichtig (ausführlich siehe dazu Griese 1991a).

Ausgangspunkt sollten sein die „allgemeineren Fragen nach den grundsätzlichen ethischen Grenzen unseres wissenschaftlichen Handelns: Sind alle Forschungen erlaubt (...) oder haben wir unserem Wissensdrang Schranken zu setzen, die im Namen der *Humanität* zu beachten sind?“ (Schwemmer 1989, S. 37). Weiter hat sich eine sozialwissenschaftliche Forschungsethik zu befassen mit Fragen der *Mitbestimmung* der Forscher über die (Art und Weise der) Anwendung (den Missbrauch) ihrer Erkenntnisse in der Praxis (der Pädagogik, der Politik, in den Medien) und mit Themen wie Fremdbestimmung, Instrumentalisierung und Legitimationsbeschaffung durch Forschung(ergebnisse).

Eine Diskussion dieser Fragen ergibt (Griese 1991a, S. 147): „Das qualitativ-hermeneutische Paradigma benötigt sowohl für seine Forschung als auch für seine (Bildungs-)Praxis eine Forschungsethik“, denn die verfeinerten, an der Sozialisation/Biografie und am Alltag/der Lebenswelt orientierten qualitativen Forschungstechniken ermöglichen in letzter Instanz den „gläsernen Menschen“ (vgl. dazu „Der gläserne Fremde“, Griese 1984) und „Verstehen als Methode tendiert als Wille zum Wissen zum Auslöschen dessen, der verstanden werden soll“ (Brumlik 1984, S. 26). Die forschungsethische Problematik in den Humanwissenschaften ist grundsätzlicher Natur: Je interessanter und erkenntnisgewinnender die Methoden und Forschungstechniken (Begriff!) sind, vor allem die verschiedenen Formen des (biografischen) Interviews (Tiefeninterview, Problemzentrierung, Fokussierung, Verhörsituation), umso ethisch-moralisch verwerflicher können diese in ihren Folgen für die Probanden wirken. Biografische Forschung kann alte (vernarbte, d.h. verdrängte) Wunden aufbrechen, kann die Psyche der Probanden destabilisieren, kann zu Identitätskrisen führen.

Zurück zu den Klassikern?

Die hier diskutierten Probleme einer sozialisationstheoretischen und d.h. empirisch-sozialwissenschaftlichen Begründung und/oder Fundierung der Erwachsenenbildung in wissenschaftstheoretischer und/oder forschungsethischer Hinsicht lassen sich wahrscheinlich am ehesten überwinden durch eine Neubesinnung auf die theoretisch-methodologischen Grundlagen der dafür maßgeblichen Theorien/Methodologien der Klassiker des „Symbolischen Interaktionismus“ und einer „verstehenden Soziologie“. George Herbert Mead und Max Weber haben m.E. die dafür notwendigen Prinzipien – zumindest vom Denkansatz her – sowohl in wissenschaftstheoretischer als auch in forschungsethischer Hinsicht formuliert (vgl. die verständigungstheoretischen, „erkenntnisanthropologischen“ und ethischen Aussagen, Überlegungen und Fragmente im Werk von Mead, vor allem 1968, S. 429ff.; 1969a; vgl. dazu auch Griese 1991b sowie die Debatten und Argumente im „Werturteilsstreit“ und auf das Verhältnis von „Gesinnungsethik“ und „Verantwortungsethik“ bei Weber 1928; 1988).

Ich kann also zusammenfassen: Die tendenzielle Ausrichtung der Erwachsenenbildung an der am Lebenslauf orientierten Sozialisationsforschung/-theorie in den letzten Jahren (Teilnehmerorientierung, Lebenswelt-/Alltagsbezug, reflexive Wende, Orientierung am Subjekt, Deutungsmusteranalyse, Biografieinteresse, Identitätslernen usw. als terminologische Begleitphänomene oder theoretisch-methodologisch-praktische Postulate) hat zur Versozialwissenschaftlichung der Erwachsenenbildung in Richtung „interpretatives Paradigma“ und dessen Forschungsmethodologie geführt. Dadurch entstanden/entstehen neuartige Probleme und Fragen nach dem Wissenschafts- und Selbstverständnis der Erwachsenenbildung, ihrer theoretisch-methodologischen Basis, dem Verhältnis von empirischer Forschung, sozialwissenschaftlicher Theoriebildung und pädagogischer Praxis sowie der Notwendigkeit einer (neuen) Forschungs- und Praxisethik. Diese an die Substanz und Identität der Disziplin gehenden Fragen und Probleme können m.E. am sinnvollsten nur durch eine Neubesinnung unter Heranziehung der Klassiker Mead und Weber befriedigend diskutiert und vielleicht teilweise beantwortet oder gelöst werden.

4 Was gibt es Neues im Kontext von „Sozialisation und Erwachsenenbildung“?

4.1 „Interdisziplinäre Sozialisationsforschung“, „Selbstsozialisation“, „Sozialisation durch Zufall“

Nach wie vor existieren Versuche, eine „Sozialisationstheorie interdisziplinär“ (so der Titel bei Geulen/Veith 2004; vgl. dazu bereits 1976 Ehrhardt u.a.: „Interdisziplinäre Sozialisationsforschung“) zu entwickeln. Nach wie vor gehen diese Versuche von der Feststellung aus, dass Sozialisationsforschung „kaum über einen (...) verbindenden, gesicherten und konsensuellen theoretischen Hintergrund verfügt, geschweige denn über eine Theorie“ (ebd., S. VII). Gerade wenn man konstatiert, dass das Feld der Sozialisationsforschung immer komplexer wird und sich enorm ausdifferenziert (z.B. Lebenslauf- und Biografieforschung, Kindheitsforschung, Soziologie und Psychologie der Jugend, Sozialisation durch Medien, Entwicklungspsychologie, schicht- und geschlechtsspezifische Sozialisation, Familiensoziologie, Bildungsforschung usw.) und dass neue Wissenschaftsdisziplinen die Diskussion stark beeinflussen (vor allem die

Gehirnforschung), müsste m.E. allmählich die Einsicht gewinnen, dass es eine „konzeptübergreifende oder integrierende Theorie“ der Sozialisation (so das Ziel von Geulen/Veith und der meisten pädagogisch orientierten Forscher) nie geben wird. Ein überkomplexer Gegenstand wie Sozialisation, noch dazu als lebenslanger Prozess, lässt sich nur perspektivisch oder in Teilprozessen, niemals als Ganzes, empirisch oder gar theoretisch, erfassen. Allerdings gilt: Die Einzelerkenntnisse sollten dann auf das Ganze bezogen und diskutiert werden. Und dieses Ganze ist die (globalisierte Welt-)Gesellschaft. Aber auch hier gibt es keinen Konsens mehr, und die Zeit der „großen Theorien“ ist vorbei (vgl. 1968 das Thema des Soziologentages: „Spätkapitalismus oder Industriegesellschaft?“). Dagegen wird heute eher die Frage gestellt: „In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich?“ (Pongs 1999, 2001, 2007) – und es werden Dutzende von jeweils recht klugen Antworten gegeben. Konsens gibt es aber nicht.

Fazit: Von den Versuchen, eine interdisziplinäre Sozialisationstheorie zu entwickeln, wird die Erwachsenenbildung wenig Anregungen erhalten oder gar theoretisch profitieren. Interessanter und wegweisender scheinen mir zwei neue Ansätze in der Diskussion um Sozialisation, die genuin aus dem Erwachsenenbereich kommen, aber bisher dort kaum wahrgenommen oder gar theoretisch verarbeitet wurden. Ich meine das Konzept der „Selbstsozialisation“ sowie die Perspektive „Sozialisation durch Zufall“.

Während der Blickwinkel „Sozialisation durch Zufall“ noch vollkommen unausgereift ist – m.W. existieren dazu nur mein Essay (vgl. Griese 2003), etliche philosophische und naturwissenschaftliche Abhandlungen am Rand des Themas (vgl. Klein 2004; Hampe 2006) sowie empirische Erkenntnisse aus einem bisher nicht publizierten studentischen Forschungsprojekt (vgl. Lilje/Schnurre/Hartmann 2008) – aber vielversprechende theoretische Anschlussmöglichkeiten für die Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung offeriert, z.B. zum Konzept der „kritischen Lebensereignisse“ (vgl. Filipp 1995) oder zu meinem Modell der „Schaltstellen“ (vgl. Griese 1979a; 1979b), was hier alles nicht dargestellt oder diskutiert werden kann, liegt im Konzept der „Selbstsozialisation“ ein im Grunde genommen erwachsenenpädagogischer Ansatz vor. Der Terminus „Selbstsozialisation“ wurde von Zinnecker (2000) (wieder!) in die pädagogische Diskussion eingeführt, geht aber m.E. zurück u.a. auf die Theorie der Erwachsenensozialisation bei Brim (1974), der von „selbstinitiiertem Erwachsenensozialisation“ spricht (vgl. Griese 1976; 2001 mit Bezug zu Zinnecker oder das Themenheft „Selbstsozialisation“ der ZSE 2002) sowie auf jugendtheoretische Überlegungen zur „Sozialisation in eigener Regie“ (Tenbruck 1962; vgl. Griese 2007, S. 116ff.).

Das Konzept bzw. Theorem der „Selbstsozialisation“ leitet dann auch m.E. konsequent über zu der gegenwärtig vorherrschenden Theorieperspektive sowohl zu „Sozialisation“ als auch zur „Erwachsenenbildung“. Gemeint ist der „Konstruktivismus“, wobei der Kreis nunmehr scheinbar geschlossen und die Zukunftsaufgaben für eine auf Sozialisation beruhende Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung vorgezeichnet zu sein scheint?

4.2 Konstruktivistische Sozialisationsforschung und Erwachsenenbildung

Die Diskussion um eine angemessene Theorie der Erwachsenenbildung wird seit nunmehr einem Dutzend Jahren vom „Konstruktivismus“ dominiert (vgl. exemplarisch Arnold/Siebert 1995; Siebert 1999, 2008). Nur scheint es dieses Mal so zu sein, dass nicht die Sozialisationsforschung die Erwachsenenbildung beeinflusst hat, sondern der (radikale) Konstruktivismus wurde zur aktuellen Basis(erkenntnis)theorie der Sozialisationsforschung. Der Konstruktivis-

mus, vor allem in seiner radikalen Version als Erkenntnistheorie (im Gegensatz zum älteren Sozialkonstruktivismus als wissenschaftliche Theorie – vgl. dazu Berger/Luckmann 1969 sowie meine Diskussion in Griese 2000) hat dann der Pädagogik auch ihre naturwissenschaftlichen Weihen verliehen, was aber andererseits genau wieder zu jenen allgemeinen Problemen der Pädagogik/Erwachsenenbildung führte, die ich oben angesprochen habe: Das Verhältnis von analytischer Theorie bzw. amoralischer Erziehungswissenschaft einerseits und moralischer Pädagogik als normative Handlungsanweisungen andererseits sowie der neu aufgelegte „Werturteilsstreit“ (vgl. oben), nunmehr als nach wie vor offene Frage: „Braucht Erwachsenenbildung Ethik?“ (vgl. Berzbach 2005).

Es sieht gegenwärtig (2008) – optimistisch formuliert – so aus, als könnte eine am „Konstruktivismus orientierte Sozialisationsforschung“ und eine „konstruktivistische Erwachsenenbildung“ (vgl. exemplarisch Grundmann 1999; Sutter 2004; Arnold/Siebert 1995) zueinander finden, um sich (wieder) gegenseitig fruchtbar für die Theoriebildung und empirische Forschung anzuregen. Dass Bewegung in diese Diskussion kommt, zeigt zuletzt der Versuch von Beer (2007), eine „*erkenntniskritische Sozialisierungstheorie*“ zu entwerfen, in der die klassischen Theorien der Sozialisation ebenso ihren Platz finden wie aktuelle erkenntnistheoretische und allgemeintheoretische Überlegungen (radikaler Konstruktivismus, konstruktivistischer Interaktionismus, Selbstsozialisation, Intersubjektivismus) – und auch ein Bezug zur Gesellschaftstheorie, allerdings (noch) nicht zur Erwachsenenbildung, hergestellt werden soll.

Geblichen ist aber m.E.: In letzter Instanz sind die Erkenntnisse der Sozialisationsforschung immer in Bezug zu setzen zur Totalität der (Welt-Migrations-)Gesellschaft bzw. zu Gesellschaftskonstrukten, ist Sozialisationstheorie immer auch Gesellschaftstheorie, nunmehr Theorie über herrschenden Gesellschaftsbilder und deren Einfluss auf Sozialstruktur und Sozialisation. Wenn die Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung sich am Konzept der (lebenslangen, Erwachsenen-, aktiven Selbst-)Sozialisation der Subjekte orientiert, wird auch sie (wieder) gesellschaftstheoretisch(er) und damit selbstkritisch(er) und reflexiv(er). Angesichts zunehmender Ökonomisierung aller Bereiche der Gesellschaft und insbesondere der Erwachsenenbildung wären (selbst-)kritisch-reflexive Prozesse dieser Art nur zu begrüßen.

Literatur

- Arnold, R./Gieseke, W./Nuissl, E. (Hrsg.) (1999): *Erwachsenenpädagogik. Zur Konstitution eines Fachs. Festschrift für Horst Siebert zum 60. Geburtstag.* Hohengehren: Schneider.
- Arnold, R./Kaltschmid, J. (Hrsg.) (1986): *Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung. Zur sozialisationstheoretischen Begründung von Erwachsenenbildung.* Frankfurt: Diesterweg.
- Arnold, R./Siebert, H. (1995): *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit.* Baltmannsweiler: Schneider.
- Beer, R. (2007): *Erkenntniskritische Sozialisierungstheorie. Kritik der sozialisierten Vernunft.* Wiesbaden: VS.
- Berger, P./Luckmann, T. (1969): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie.* Frankfurt: Fischer.
- Berzbach, F. (2005): *Die Ethikfalle. Pädagogische Theorierezeption am Beispiel des Konstruktivismus.* Bielefeld: Bertelsmann/DIE.
- Bilden, H. (1977): *Das unhistorische Subjekt. Zur Kritik sozialisationstheoretischer Grundkonzepte.* Weinheim/Basel: Beltz.
- Brim, O./Wheeler, S. (1974): *Erwachsenensozialisation.* Stuttgart: ENKE/dtv.
- Brumlik, M. (1984): *Fremdheit und Konflikt. Programmatische Überlegungen zu einer Kritik der verstehenden Vernunft in der Sozialpädagogik.* In: Griese, H.M. (Hrsg.): *Der gläserne Fremde.* Opladen: Leske + Budrich, S. 21-31.

- Dewe, B./Frank, G./Huge, W. (1988): Theorien der Erwachsenenbildung. Ein Handbuch. München: Max Hueber.
- Ehrhardt, K.J./Frey, H.-P./Langenheder, W./Schlottmann, U./Seel, H.-J. (1976): Interdisziplinäre Sozialisationsforschung. Ansätze und Probleme. Stuttgart: Enke.
- Filipp, S.-H. (1995): Kritische Lebensereignisse. Weinheim: Beltz.
- Frank, G. (1982): Zur sozialisationstheoretischen Begründung von Erwachsenenbildung. In: Axmacher, D. u.a. (Hrsg.): Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Begründung von Bildungstheorie. Osnabrück: Univ. Osnabrück, S. 65-84.
- Geulen, D. (1977): Das vergesellschaftete Subjekt. Zur Grundlage der Sozialisationstheorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Geulen, D./Veith, H. (Hrsg.) (2004): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Gieseke, W./Meueler, E./Nuissl, E. (Hrsg.) (1990): Nur gelegentlich Subjekt? Beiträge der Erwachsenenbildung zur Subjektconstitution. Heidelberg: o.V.
- Gieseke, W./Meueler, E./Nuissl, E. (Hrsg.) (1991): Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Kassel: o.V.
- Griese, H.M. (1972): Einige Aspekte zu einer Theorie der Erwachsenensozialisation. In: Neue Praxis, Jhrg. 2, H. 3/4, S. 395-402 und S. 452-459.
- Griese, H.M. (1976a): Erwachsenensozialisation. München: Raith.
- Griese, H.M. (1976b): Soziologische Anthropologie und Sozialisationstheorie. Weinheim/Basel: Beltz.
- Griese, H.M. (1978): Einführungen in die Sozialisationstheorie und -forschung. Eine exemplarische Diskussion dreier Bücher. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jhrg. 24, H. 3, S. 471-486.
- Griese, H.M. (Hrsg.) (1979a): Sozialisation im Erwachsenenalter. Ein Reader zur Einführung in ihre theoretischen und empirischen Grundlagen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Griese, H.M. (1979b): Erwachsenensozialisationsforschung. In: Siebert, H. (Hrsg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler: Schneider, S. 172-210.
- Griese, H.M. (Hrsg.) (1984): Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und Ausländerpädagogik. Opladen: Leske + Budrich.
- Griese, H.M. (1988): Verständigung über Perspektiven. Zur Diskussion um die Didaktik politischer Bildung. In: Materialien zur Politischen Bildung, 4. S. 18-25.
- Griese, H.M. (1990): Subjekt oder Sozialität? Der Klassiker G.H. Mead und seine Bedeutung für die (Theorie der) Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W./Meueler, E./Nuissl, E. (Hrsg.): Nur gelegentlich Subjekt? Beiträge der Erwachsenenbildung zur Subjektconstitution. Heidelberg: o.V., S. 168-175.
- Griese, H.M. (1991a): Benötigt das qualitative Paradigma eine Forschungsethik? In: Gieseke, W./Meueler, E./Nuissl, E. (Hrsg.) (1991): Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Kassel: o.V., S. 143-154.
- Griese, H.M. (1991b): G.H. Mead und seine (Fragmente zu einer) Theorie der Ethik. In: Gieseke, W./Meueler, E./Nuissl, E. (Hrsg.) (1991): Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Kassel: o.V., S. 30-31.
- Griese, H.M. (1991c): Sozialisationstheorie und Erwachsenenbildung. Soziologische Überlegungen zu einem Spannungsverhältnis. Hannover: Uni-Verlag.
- Griese, H.M. (2000): Sozialwissenschaftliche Vorläufer und Kritik des Konstruktivismus. In: Arnold, R./Gieseke, W./Nuissl, E. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogik. Zur Konstitution eines Fachs. Festschrift für Horst Siebert zum 60. Geburtstag. Hohengehren: Schneider, S. 103-123.
- Griese, H.M. (2001): Das neue Paradigma heißt Selbstsozialisation. In: E & W, H. 9, S. 31-34.
- Griese, H.M. (2003): Sozialisation durch Zufall – essayistische Fragen und Überlegungen zur Biographieforschung. In: Böttger, A. (Hrsg.): Vom Weber bis Euklid. Hamburg: edition zebra, S. 56-61.
- Griese, H.M. (2007): Aktuelle Jugendforschung und klassische Jugendtheorien. Ein Modul für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Studiengänge. Münster: LIT.
- Grundmann, M. (Hrsg.) (1999): Konstruktivistische Sozialisationsforschung. Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1973): Stichworte zur Theorie der Sozialisation. In: Habermas, J. (Hrsg.): Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 118-194.
- Hamann, B. (1981): Sozialisationstheorie auf dem Prüfstand. Bestandsaufnahme und Kritik in pädagogischer Perspektive. Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt.
- Hampe, M. (2006): Die Macht des Zufalls. Vom Umgang mit Risiken. Berlin: wjs.
- Hurrelmann, K. (Hrsg.) (1976): Sozialisation und Lebenslauf. Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung. Reinbek: Rowohlt.
- Hurrelmann, K. (1986): Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim/Basel: Beltz.
- Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.) (1980): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Klein, S. (2004): Alles Zufall. Die Kraft, die unser Leben bestimmt. Reinbek: Rowohlt.
- Kohli, M. (Hrsg.) (1978): Soziologie des Lebenslaufs. Darmstadt und Neuwied: Luchterhand.

- Kohli, M. (1984): Erwachsenensozialisation. In: Schmitz, E./Tietgens, H. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 11: Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett, S. 124-142.
- Lenz, W. (1982): Grundbegriffe der Weiterbildung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lilje, J./Schnurre, S./Hartmann, E.-M. (2008): Projektbericht „Sozialisation durch Zufall“. Hannover. o.V.
- Lüders, C. (1987): Der ‚wissenschaftlich ausgebildete Praktiker‘ in der Sozialpädagogik – zur Notwendigkeit der Revision eines Programms. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jhrg. 33, H.5, S. 635-653.
- Mead, G.H. (1968): Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Mead, G.H. (1969): Philosophie der Sozialität. Aufsätze zur Erkenntnisanthropologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Nave-Herz, R. (Hrsg.) (1981): Erwachsenensozialisation. Ausgewählte Theorien und empirische Analysen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Oerter, R. (Hrsg.) (1978): Entwicklung als lebenslanger Prozess. Aspekte und Perspektiven. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Oerter, R./Montada, L. (1982): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. München/Wien/Baltimore: U & S.
- Pieper, M. (1978): Erwachsenenalter und Lebenslauf. Zur Soziologie der Altersstufen. München: Kösel.
- Pongs, A. (1999, 2001, 2007): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? 3 Bände. München: Dilemma.
- Rosenmayr, L. (Hrsg.) (1978): Die menschlichen Lebensalter. Kontinuität und Krisen. München: Piper.
- Rosewitz, R. (1985): Weiterbildungssystem und Erwachsenensozialisation. Weinheim/Basel: Beltz.
- Schwemmer, O. (1989): Brauchen wir eine neue Forschungsethik? In: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.): Prinzip Fortschritt. Bonn: o.V.
- Siebert, H. (Hrsg.) (1979): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Siebert, H. (1981): Theoriebildung und empirische Forschung in der Erwachsenenbildung. In: Bildung und Erziehung, Jhrg. 34, H. 3, S. 309-321.
- Siebert, H. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied: Luchterhand.
- Siebert, H. (2008): Konstruktivistisch lehren und lernen. Augsburg: Ziel.
- Sutter, T. (2004): Sozialisation als Konstruktion subjektiver und sozialer Strukturen. In: Geulen, D./Veith, H. (Hrsg.): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 93-115.
- Tenbruck, F.H. (1962): Jugend und Gesellschaft. Freiburg i. Br.: Rombach.
- Weber, M. (1988, 1922): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Weymann, A. (2004): Individuum – Institution – Gesellschaft. Erwachsenensozialisation im Lebenslauf. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wurzbacher, G. (Hrsg.) (1963): Der Mensch als soziales und personales Wesen. Stuttgart: Enke.
- Wurzbacher, G. (Hrsg.) (1968): Sozialisation und Personalisation. Stuttgart: Enke.
- Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE) (2002): Schwerpunkt: Selbstsozialisation, Jhrg. 22, H. 2.
- Zinnecker, J. (2000): Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept. In: ZSE, Jhrg. 20, H. 3, S. 272-290.

Dieter Nittel

Biographietheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung

1 Definition und Abgrenzung

Während in der Soziologie seit circa 30 Jahren eine klare Arbeitsteilung zwischen der quantitativ ausgerichteten, verteilungstheoretischen Lebenslaufforschung (vgl. Blossfeld/Huinink 2001) und der qualitativ orientierten, rekonstruktiven Biographieforschung (vgl. Sackmann 2007) existiert, hat sich in der erziehungswissenschaftlichen Subdisziplin der Erwachsenenbildung bislang ausschließlich die Biographieforschung als ausdifferenzierter Forschungszusammenhang mit einem theoriegenerierenden Potential herausbilden können (vgl. Nittel/Seitter 2005). Die Lebenslaufforschung operiert primär mit Panel- sowie Ereignisdaten- und Kohortenanalysen. Dem gegenüber stützt sich die Biographieforschung primär auf narrative Daten und/oder andere persönliche Quellen (Tagebücher, Briefserien). Unter biographietheoretischen Ansätzen in der Erwachsenenbildung werden Aktivitäten zur Datenerhebung und Datenauswertung aus dem Umkreis der qualitativen erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung verstanden, die langfristige Prozesse des Handelns und des Erleidens rekonstruieren, hierbei insbesondere Phänomene der Bildung, der Erziehung, der Sozialisation und des Lernens im Kontext der Lebensspanne in den Blick nehmen und i.d.R. gegenstandsbezogene Theorien mittlerer Reichweite generieren. Dabei gilt es die Kategorie „Lebensgeschichte“ als Synonym für die subjektiv-sinnhafte Organisation des biographischen Erfahrungsstroms vom Begriff „Lebensverlauf“ zu unterscheiden. Dieser zielt auf objektivierbare Lebensereignisse, Karrieremuster, Statuspassagen und erwartbare Einschnitte im Lebenszyklus. Das Konzept Biographie inkorporiert sowohl die subjektive als auch die objektive Seite des Lebensablaufs. Als Instrumente der Datenerhebung werden in der erwachsenenpädagogischen Biographieforschung offene lebensgeschichtliche Interviews (vgl. Kade/Seitter 1996) und autobiographisch-narrative Interviews, aber auch andere persönliche Quellen mit lebensgeschichtlichem Aussagewert genutzt. Bei der Auswertung spielen die einschlägigen Verfahren der hermeneutisch ausgelegten Textanalyse eine Rolle, wobei hier u.a. die objektive Hermeneutik (vgl. Oevermann u.a. 1979), die Grounded Theory (vgl. Corbin/Strauss 1996; Strauss 1991), die aus der Grounded Theory entwickelte sozialwissenschaftliche Erzähl- und Biographieforschung (vgl. Schütze 1983; Riemann 1987; Reim 1993; Nittel 1989) und die qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2007) zu nennen wären. In den letzten Jahren scheint es verstärkte Versuche zu geben, computerunterstützte Auswertungs- und Codiertechniken im Prozess der Datenauswertung zu nutzen (vgl. Kuckartz 1999).

2 Grundlagentheoretische Begründung für die „Wahlverwandtschaft“ zwischen Erwachsenenbildungsforschung und Biographieforschung

Da der Mensch im Gegensatz zum Tier primär kein instinktgesteuertes Lebewesen ist und gleichsam „unfertig“ auf die Welt kommt, bedarf es der Erziehung und Bildung, um ihn handlungs- und überlebensfähig zu machen und zu einer sozialen und personalen Einheit zu formen. Während in der frühen Phase der Menschheitsgeschichte nur vergleichsweise wenig Lebenszeit reserviert werden musste, um die nachwachsende Generation mit dem jeweils erreichten technischen und kulturellen Zivilisationsstand vertraut zu machen, findet im Zuge der Gattungsgeschichte seit dem Eintritt in die Moderne eine langsame, dann aber immer rasanere Transformation statt. Seit der Spätantike, dem Übergang zur Christianisierung, über das frühe, mittlere und späte Mittelalter bis hin zur Renaissance und zum Barockzeitalter hat sich – was die Verteilung der Erziehungszeit über die gesamte Lebensspanne angeht – im Grunde zunächst wenig geändert: Die Kinder waren und blieben lange Zeit zentrale Adressaten der Erziehung. Erst im Übergang von der Aufklärung zum Industriezeitalter fand eine immer stärkere formale Inklusion weiterer Bevölkerungsteile und anderer Altersgruppen in das sich in dieser Zeit konstituierende Erziehungs- und Bildungswesen statt. Im augenblicklich sich anbahnenden Wandel von der Industrie- in die Wissensgesellschaft rücken peu à peu immer mehr Sequenzen des Lebenslaufs in den Zuständigkeitsbereich pädagogischer Ämter, Berufe und Institutionen. Gleichzeitig tragen die Fortschritte im Gesundheitswesen und die Veränderungen in der Arbeitswelt zur Verlängerung der durchschnittlichen Lebenserwartung bei. Mit der empirisch nachweisbaren Durchsetzung der Maxime des lebenslangen Lernens sind das Erwachsenenalter und das hohe Alter endgültig in den Fokus pädagogischer Bemühungen gerückt, so dass manche Erziehungswissenschaftler sogar von der Universalisierung des Pädagogischen sprechen (vgl. Kade/Seitter 2007). Wie erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen eindrucksvoll gezeigt haben, stehen wir heute vor der Situation, dass der gesamte Lebenslauf, ja sogar die Zeit vor der Geburt (Elternbildung) bis hin zur Sterbebegleitung, zum potentiellen Gegenstand pädagogischer Arbeit avanciert sind (vgl. Fatke/Merkens 2006).

Diese schlichten Hinweise auf den demographischen Wandel und die zunehmende Überformung dieses Lebensalters durch pädagogische Angebote liefern bereits eine erste Begründung für die Affinität zwischen dem Gegenstandsbereich „das Lernen von Erwachsenen“ und biographischen Forschungszugängen. Der sowohl diachron als auch „ganzheitlich“ ausgerichtete Forschungsansatz der Biographieforschung vermag den säkularen Prozess der Entgrenzung des Pädagogischen im Lebenslauf mit Blick auf die Gesamtgesellschaft, wie auch mit Blick auf das betroffene Individuum einer wissenschaftlichen Analyse zugänglich zu machen. Biographische Zugänge können die zeitliche Ausdehnung des Erwachsenenlebens in seiner Breite sowie die Tiefenstruktur der jeweiligen Identitätsformation erfassen, sie sind in der Lage, die filigranen Verästelungen lebensgeschichtlicher Lern- und Bildungsprozesse zu rekonstruieren und der Prozess- und Kontextabhängigkeit des Alterns gerecht zu werden. Durch die extensive Übernahme fremder Perspektiven im Zuge des Forschungsprozesses bedienen sie darüber hinaus den großen Bedarf der Berufskultur, pädagogisches Verstehen auf systematischer und methodisch gesicherter Grundlage zu vollziehen. Eine weitere Begründung, warum biographische Ansätze sich in der Erwachsenenbildungsforschung als instruktiv erwiesen haben, leitet sich aus dem Umstand ab, dass der Besuch von Veranstaltungen in der Erwachsenenbildung, anders

als in der schulischen Erziehung, nicht obligatorisch oder gar juristisch verpflichtend ist. Aus dem Zugzwang, dass bei der Rekrutierung von Teilnehmern der organisierten Weiterbildung immer auch die Bedürfnis- und Interessenslage der potentiellen Besucher berücksichtigt werden muss, leitet sich ein nie versiegender Bedarf an Adressatenuntersuchungen und Zielgruppenerhebungen ab. Und sofern diese Erhebungen nicht nur etwas über die Oberflächenschicht der Motivstrukturen für die Teilnahme bzw. Nichtteilnahme aussagen sollen, ist die diesbezügliche Forschung immer auch auf die Aufdeckung und Beschreibung lebensgeschichtlicher Handlungsdispositionen angewiesen.

3 Geschichte der Biographieforschung im Kontext der Erwachsenenbildung

Die eben angedeutete Affinität zwischen Gegenstandsbereich und Methode hat zu einem nachhaltigen Interesse der Weiterbildungsforschung an biographischen Zugängen beigetragen. Auf welche weiteren wissenschaftlichen und außerwissenschaftlichen Einflüsse kann die gesteigerte Aufmerksamkeit gegenüber der Biographieforschung seit Anfang der 1980er Jahre zurückgeführt werden? In nahezu allen Geistes- und Kulturwissenschaften hat man sich in dieser Zeitspanne verstärkt dem Eigensinn und den Objektivationsformen des Alltagslebens zugewandt. Zugleich wurden in der Soziologie phänomenologische und interaktionistische Ansätze in der Tradition der Chicagoer Schule (vgl. Thomas/Znaniecki 1958) neu entdeckt und für die Rekonstruktion von Handlungsabläufen, sozialen Welten sowie individuellen und kollektiven Identitäten nutzbar gemacht. In der Politik zeichnete sich eine Aufwertung des „subjektiven Faktors“ und eine stärkere Berücksichtigung der Mentalitätsstrukturen ab; und in der Geschichtswissenschaft avancierte das Lebensschicksal des so genannten kleinen Mannes und dessen Verstrickung in den Nationalsozialismus zu einem ernstzunehmenden Forschungsgegenstand (Oral-History). All diese Entwicklungen wurden durch die verstärkte Resonanz der Frauen-, Friedens- und Ökologiebewegung im Wissenschaftsbetrieb begleitet. Die hier ange deuteten Tendenzen schlugen sich in der Erwachsenenbildung in unterschiedlicher Weise nieder, stellt Biographie ja nicht nur die (vergangenheitsbezogene) Ressource für das Lernen von Erwachsenen dar, sondern bestimmt neben den aktuellen Lernwegen, Lernwiderständen und Aneignungsmodi auch die (zukünftigen) Lernziele und Perspektiven des Lernenden. So sollte etwa der Deutungsmusteransatz im mikro- und makrodidaktischen Handeln dazu beitragen, biographisch aufgeschichtetes Vorwissen und die Mentalitätsstrukturen der Teilnehmer systematisch in die Gestaltung von Lernprozessen einzubeziehen – die Teilnehmer gleichsam dort abzuholen, wo sie tatsächlich stehen. Mit der Zielgruppenarbeit verbanden die Entscheidungsträger die Hoffnung, den Adressatenkreis der Erwachsenenbildung systematisch zu erweitern und so dafür zu sorgen, dass auch bildungsferne oder sozial benachteiligte Schichten an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren können. Und das Identitätslernen schließlich sollte zur Revitalisierung des Bildungsgedankens unter den unübersichtlichen Bedingungen der Moderne beitragen. Die Biographieforschung hat sich gegenüber all den genannten Entwicklungen als anschlussfähig erwiesen und die jeweiligen Diskurse bereichert. Eine nicht zu unterschätzende Rolle spielte in diesem Prozess des Populärmachens der Biographieforschung der Vorläufer des heutigen Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE). In der Pädagogische Arbeits-