Wolfgang Seitter

Geschichte der Erwachsenenbildung

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Die blaue Reihe des DIE richtet sich gezielt an die „scientific community" der Erwachsenenbildungsforschung und an die wissenschaftlich interessierte Praxis. Von Hans Tietgens im Jahr 1967 begründet hat die Reihe im Lauf der Zeit wesentlich zur Konstituierung der Disziplin beigetragen. Die diskursiven Abhandlungen auf theoretischer und empirischer Basis machen Forschungsergebnisse aus der Realität von Erwachsenenbildung zugänglich und regen so den Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis an. Adressat/inn/en sind Lehrende, Forschende und wissenschaftlich interessierte Praktiker/innen der Erwachsenenbildung.

Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE:
Dr. Peter Brandt

Bisher in der Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung erschienen (Auswahl):

Michael Schemmann
Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung
Bielefeld 2007, ISBN 978-3-7639-1941-3

Angela Venth
Gender-Porträt Erwachsenenbildung
Bielefeld 2006, ISBN 978-3-7639-1934-1

Ekkehard Nuissl u. a. (Hrsg.)
Regionale Bildungsnetze
Bielefeld 2006, ISBN 978-3-7639-1926-0

Manuela Pietrass
Mediale Erfahrungswelt und die Bildung Erwachsener
Bielefeld 2006, ISBN 978-3-7639-1906-2

Gertrud Wolf
Konstruktivistische Umweltbildung
Bielefeld 2005, ISBN 978-3-7639-1919-2

Frank Berzbach
Die Ethikfalle
Bielefeld 2005, ISBN 978-3-7639-1905-5

Roswitha Peters
Erwachsenenbildungs-Professionalität
Bielefeld 2004, ISBN 978-3-7639-1898-10

Sigrid Nolda
Zerstreute Bildung
Bielefeld 2004, ISBN 978-3-7639-1887-4

Ute Holm
Medienerfahrungen in Weiterbildungsveranstaltungen
Bielefeld 2003, ISBN 978-3-7639-1880-5

Stefan Loibl
Zur Konstruktion von Qualität in Weiterbildungseinrichtungen
Bielefeld 2003, ISBN 978-3-7639-1863-8

Erika Schuchardt
Krisen-Management und Integration
8. überarbeitete und aktualisierte Auflage
Band 1: **Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie** (mit DVD)
Bielefeld 2003, ISBN 978-3-7639-1883-6
Band 2: **Weiterbildung als Krisenverarbeitung**
Bielefeld 2003, ISBN 978-3-7639-1884-3

Monika Kil
Organisationsveränderungen in Weiterbildungseinrichtungen
Bielefeld 2002, ISBN 978-3-7639-1843-0

Wolfgang Jütte
Soziales Netzwerk Weiterbildung
Bielefeld 2002, ISBN 978-3-7639-1847-8

Svenja Möller
Marketing in der Weiterbildung
Bielefeld 2002, ISBN 978-3-7639-1837-9

Dieter Nittel
Von der Mission zur Profession?
Bielefeld 2000, ISBN 978-3-7639-1801-0

Weitere Informationen zur Reihe unter
www.die-bonn.de/tup

Bestellungen unter
www.wbv.de

Theorie und Praxis
der Erwachsenenbildung

Wolfgang Seitter

Geschichte der Erwachsenenbildung

Eine Einführung

wbv DIE

Herausgebende Institution
Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Christina Müller

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.die-bonn.de** ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **14/1100** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

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.

Verlag:
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (0521) 9 11 01-11
Telefax: (0521) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de
Internet: www.wbv.de

Bestell-Nr.: 14/1100

© 2007 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld
3., aktualisierte und erweiterte Auflage
Satz+Grafiken: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel
Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
ISBN 978-3-7639-1946-8

Inhalt

Vorbemerkungen 9

Einleitung: Zur Typik von (historischen) Einführungen – Tableau oder Perspektivik 11

Einleitung zur dritten Auflage 16

1. Erwachsenenbildung als Institution 18
   - 1.1 Volksbildung zwischen ständeübergreifender Kommunikation und partikularer Milieureproduktion 19
   - 1.2 Volks-/Erwachsenenbildung zwischen wohlfahrtsstaatlicher Integration und sozialem Milieuerhalt 23
   - 1.3 Erwachsenenbildung/Weiterbildung zwischen öffentlicher Planungsvorgabe und bewegungsorientiertem Protest 27
   - 1.4 Lese-, Casino- und Museumsgesellschaften als Formen geselliger Bildung und (Selbst-)Aufklärung: die Frankfurter Casinogesellschaft von 1802 29

2. Erwachsenenbildung als Beruf 33
   - 2.1 Volksbildung als Anhängsel einer andersgearteten Berufspraxis 34
   - 2.2 Erste Ansätze einer Verberuflichung und Akademisierung von Erwachsenenbildung um 1900 37
   - 2.3 Versuch einer Professionalisierung von Erwachsenenbildung im Kontext der Bildungsreform 41
   - 2.4 Der Wanderredner als Frühform des vollzeittätigen Erwachsenenbildners: Emil Adolph Roßmäßler 44

3. Erwachsenenbildung als Lernarrangement 48
3.1 Popularisierung von Wissen durch Predigt und Vortrag ... 49
3.2 Reisen als didaktisiertes Element erwachsenenbildnerischer Arbeit 53
3.3 Raum-zeitliche Entgrenzung von Lernangeboten durch die Etablierung von Medienverbünden 56
3.4 Reisen zu Weltausstellungen als Medium der Erwachsenenbildung: die Pariser Weltausstellung von 1867 59

4. Erwachsenenbildung als Adressatenkonstruktion 65
4.1 Der aufklärungsbedürftige Bauer 66
4.2 Die partizipationswilligen unbemittelten Schichten 70
4.3 Der bildungsberechtigte Erwachsene 74
4.4 Arbeiterfrauen als Zielgruppe von Haushaltsunterricht: die Adressatinnenkonstruktion des Oberbürgermeisters Kraatz aus Pforzheim 77

5. Erwachsenenbildung als subjektive Aneignung 81
5.1 Selbstbildung von Frauen 82
5.2 Bildungswege im Spiegel von Arbeiterautobiographien der Jahrhundertwende 85
5.3 Biographische Mobilisierung im Kontext der Bildungsreform 89
5.4 Bildung im biographischen Rückblick: Lebensläufe und bildungsbiographische Deutungen von ehemaligen Schülern der Heimvolkshochschule Dreißigacker 94

6. Erwachsenenbildung als internationaler Rezeptionsprozess 99
6.1 Revolutionstourismus und republikanische Gesellschaften im Gefolge der Französischen Revolution 100
6.2 England und Dänemark als Bezugsgesellschaften für die Erwachsenenbildung um 1900 105
6.3 Modernisierung der Erwachsenenbildung durch das internationale Programm der Bildungsreform 109

6.4 Erwachsenenbildnerischer Kulturtransfer nach 1945: Deutsche Erwachsenenbildner in schwedischen Ausbildungskursen ... 113

7. Erwachsenenbildung als Wissenschaft ... 117
7.1 Diskurs der Volksaufklärung ... 118
7.2 Ansätze erwachsenenpädagogischer Forschung um 1900 ... 120
7.3 Expansion der Forschung im Kontext der Bildungsreform ... 125
7.4 Wissenschaftliche Adressatenforschung der 1960er Jahre: die ‚Göttinger Studie' ... 129

8. Erwachsenenbildung als Begriffsgeschichte ... 135
8.1 Volksbildung ... 136
8.2 Erwachsenenbildung ... 137
8.3 Weiterbildung und lebenslanges Lernen ... 139
8.4 Bildungsplanung und Bildungsreform: der Strukturplan für das Bildungswesen ... 142

9. Laute Klage, stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Erwachsenenbildung in der Moderne ... 146

10. Lernorte in der Erwachsenenbildung. Ein neuer Blick erwachsenenpädagogischer Historiographie ... 149
10.1 Verein ... 150
10.2 Bücherei ... 156
10.3 Betrieb ... 160
10.4 Museum ... 165
10.5 Lernorte als hybride bildungsbezogene Infrastruktur ... 169

11. Support ... 171
11.1 Institutionen und Archive ... 171
11.2 Bibliographien und Literaturdatenbanken ... 172
11.3 Zeitschriften und Reihen ... 173

11.4 Lexika und Handbücher ... 174
11.5 Sammelbände ... 175
11.6 Quellensammlungen ... 176

Anmerkungen ... 178

Literatur ... 184

Autor ... 200

Vorbemerkungen

Wolfgang Seitter konzipiert seine facettenreiche Einführung in die Geschichte der Erwachsenenbildung problemorientiert. Er macht deutlich, dass eine einheitliche festgeschriebene Geschichte der Erwachsenenbildung nicht existiert, sondern dass sehr unterschiedliche Perspektiven zur historischen Rekonstruktion herangezogen werden können. Durch seine multiperspektivische Sicht gelingt es ihm – materialreich und gut zu lesen –, die Perspektiven so zu entfalten, dass die Analyse der aktuellen Trends der Erwachsenenbildung historiographisch verankert sind. Ob wir nun heute die alltäglichen selbstorganisierten und informellen Lernphasen, den individuellen Wissensaufbau oder die individuell sinnstiftende biographische Bildungsarbeit thematisieren, jeweils gewinnen die aktuellen Problemdiagnosen Tiefenschärfe durch die Berücksichtigung historischer Perspektiven.

Der Autor bietet in knapper und daher für den Überblick sehr gut geeigneter Form eine Auseinandersetzung mit der historisch sich vollziehenden Institutionalisierung, der Professionalisierung und der Didaktisierung der Erwachsenenbildung an. In weiteren perspektivischen Deutungen geht er auf die Adressatenkonstruktion und die Biographisierung bei der Gestaltung von Bildungsangeboten ein. Die der modernen Entwicklung zugesprochenen Perspektiven der Internationalisierung, der Verwissenschaftlichung und der Temporalisierung der Erwachsenenbildung liefern weitere historische Anknüpfungspunkte, die gegenwärtige Auseinandersetzung und Deutung der Tendenzen von Erwachsenenbildung zu fundieren. Ein Exkurs zum Thema Lernorte wurde eigens für die vorliegende dritte Auflage ergänzt.

Drei zeitliche Phasen bilden für den Autor das architektonische Gerüst seiner Einführung und gliedern auch die umfangreiche Stoffauswahl: Die Linie der Entwicklung geht von der Volksaufklärung und Volksbildung über die fortschreitende Institutionalisierung bis hin zur Expansion und Modernisierung der Erwachsenenbildung in den zurückliegenden Jahrzehnten. Durch beigefügte Quellendokumente wird es dem Leser erleichtert, durch konkrete Fallbeispiele die historischen Entwicklungen noch konkreter mitzuvollziehen. Wer sich durch die multiperspektivische Einführung durchgearbeitet hat, wird mehr wissen über die Pluralisierung

und teilweise Zersplitterung der Erwachsenenbildung: die Anfänge der bürgerlich getragenen Volksbildung, die anfänglichen hohen moralischen Ansprüche der erwachsenenpädagogischen Volksvereine, die soziale und kulturelle Integration fördernde, aber kämpferische Arbeiterbewegung und die an der demokratischen Verteilung von Wissen interessierte Universitätsausdehnungsbewegung, der es gelang, in erstaunlichem Umfang kleinbürgerliche und arbeitende Schichten anzusprechen.

Eine Einführung in die Geschichte der Erwachsenenbildung kann immer nur Ausschnitte der Entwicklungen thematisieren, und dies auf der Basis eines vergleichsweise bescheidenen erwachsenenpädagogischen historiographischen Kenntnisstandes. Dennoch gelingt es dem Autor durch seine multiperspektivischen Deutungsangebote, für die Geschichte der Erwachsenenbildung zu interessieren und auch Trends der Nachkriegsentwicklung, wie die forcierte Pluralisierung, die realistische Wende und Planungseuphorie, die Verrechtlichung und die spezialisierte Zielgruppenorientierung, die Modernisierung und Krisenstimmung sowie die sich fortsetzende Internationalisierung und interkulturelle pädagogische Arbeit besser einzuordnen. Wolfgang Seitter will nicht nur für die vergangene Geschichte der Erwachsenenbildung sensibilisieren, sondern durch seine problemorientierten Perspektiven historisches Wissen auch für das Verständnis der gegenwärtigen und sich zukünftig abzeichnenden Entwicklungen fruchtbar werden lassen.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung hat in den nunmehr fünfzig Jahren seines Bestehens kontinuierlich die Erforschung von Erwachsenenbildungsgeschichte unterstützt. Es sammelt historische Dokumente, macht Nachlässe öffentlich zugänglich und will in Zukunft mehr als bisher über relevante Archivbestände in ganz Deutschland orientieren. Mit dem „Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung“ hat eine vom DIE eingesetzte Projektgruppe 2002 einen Bezugspunkt für weitere Forschungen geschaffen. Es passt zum DIE als einer Institution disziplinären Gedächtnisses, dass es anlässlich seines 50-jährigen Jubiläums Gelegenheiten schafft, „aus Geschichte zu lernen“: Unter diesem Motto nämlich bepreist das Institut geschichtsbewusste Projekte mit dem „Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung 2007“.

Rudolf Tippelt

Einleitung: Zur Typik von (historischen) Einführungen – Tableau oder Perspektivik

Eine Geschichte der Erwachsenenbildung zu schreiben, ist ein riskantes Unterfangen. Dies hat nicht nur mit den Schwierigkeiten bei der Eingrenzung und Bestimmung ihres Gegenstandes zu tun, sondern hängt auch mit dem vergleichsweise bescheidenen Stand erwachsenenpädagogischer Historiographie zusammen. Überblickt man die bisher vorgelegten Einführungsbücher und Überblicksartikel zum Thema ‚Geschichte der Erwachsenenbildung', so kann man folgende übereinstimmende Gliederungsformen und Inhaltsschwerpunkte feststellen:

- die forschungspragmatische Entscheidung, die Geschichte der Erwachsenenbildung mit der Aufklärungszeit beginnen zu lassen;
- die Orientierung an der traditionellen Phaseneinteilung der allgemeinen Geschichtsschreibung, also Erwachsenenbildung während der Aufklärung, im Vormärz, im Kaiserreich, in der Weimarer Republik, im Nationalsozialismus und nach 1945;
- die starke Betonung der institutionellen Orte von Erwachsenenbildung.[1]

Historiographische Einführungen in die Erwachsenenbildung beginnen dem gemäß mit dem 18. Jahrhundert, sie sind epochengeschichtlich ausgerichtet und fragen in einer institutionenbezogenen Engführung danach, wie sich das Institutionengefüge der Erwachsenenbildung in den unterschiedlichen Epochen darstellt, welche bildungsprogrammatischen Entwürfe ihm zugrunde liegen und welche politischen, wirtschaftlichen und sozialen Hintergründe für seine jeweils spezifische Ausprägung verantwortlich sind. Durch ihre Gliederungs- und Darstellungsform haben historische Einführungen einen mehr oder weniger enzyklopädischen Anspruch, indem sie suggerieren, im Durchgang der Epochen ein Gesamttableau der Erwachsenenbildung zu liefern. Und sie präsentieren vor allem – mehr oder weniger gesichertes – Faktenwissen wie Gründungsdaten, Angebotsformen, Teilnehmerstatistiken oder zeitliche Entwicklungsverläufe.

Derartige *epochenorientierte Überblicksdarstellungen* setzen durch die Form ihrer Präsentation – zugespitzt formuliert – auf Einheit, Geschlos-

senheit, Sicherheit und Ordnung. Sie bieten ein Gerüst und eine Orientierung für diejenigen, die sich informieren wollen, sie problematisieren ihren Zugriff auf Geschichte nicht und sie setzen einen Teil – nämlich Einrichtungen – als Ganzes der Erwachsenenbildung. Mit solchen Vereindeutigungen und Ausblendungen produzieren sie Sicherheiten nicht nur für die Wissenschaft, sondern gerade auch für die Bildungspraxis. Denn in *bildungspraktischer* Hinsicht entsprechen sicherheitsstiftende Einführungsbücher den permanenten Legitimationsbedürfnissen organisierter Erwachsenenbildung, indem sie in einer gegenwartsdienlichen Perspektive die positiven Linien von Geschichte zur Gegenwart hin – insbesondere die demokratische und bildungsökonomische Linie – herausarbeiten. In *wissenschaftlicher* Hinsicht resultiert die Bevorzugung von epochengeschichtlichen Darstellungen mit einem bildungspolitischen, ideengeschichtlichen und institutionenbezogenen Schwerpunkt dagegen aus den historiographischen Eingrenzungsabsichten auf intentionale Bildungsprozesse. Diese Favorisierung von programmatischen Entwürfen und deren organisatorischer Umsetzung wird zudem von der Quellenlage unterstützt, da Programmatik und Organisation quellenmäßig wesentlich leichter zugänglich und identifizierbar sind als Rezeption und Verarbeitung.[2]

In Abgrenzung und als Kontrast zu einem derartigen Einführungstypus lässt sich ein zweiter – bislang noch kaum ausgearbeiteter – *problemorientierter* Typus skizzieren. Für einen solchen Typus ist es charakteristisch, Geschichte der Erwachsenenbildung nicht in einer epochenbezogenen Überblicksperspektive zu entwerfen, sondern sie in einer problembezogenen Perspektivenkombination zu präsentieren – und zwar so, dass in zeitlich ausgreifenden Längsschnittanalysen der historische Verlaufscharakter der jeweiligen Perspektiven in den Blick kommt. Oder anders ausgedrückt: Bei einer problemorientierten Einführung geht es nicht um eine materialreich gesättigte Überblicksdarstellung, in der der Gegenstand als ein enzyklopädisch geordnetes und beschreibbares Feld erscheint. Vielmehr geht es um die Herausarbeitung und Zuspitzung von zentralen Problemstellungen, die mit je einer bestimmten Perspektive verbunden sind.

Pointiert formuliert setzen *problemorientierte/perspektivische Einführungen* auf Pluralität, Offenheit, Unsicherheit und Chaos. Sie machen mit ihrer Betonung und dem Wechsel unterschiedlicher Perspektiven

deutlich, dass es plurale und vielgestaltige Formen der Gegenstandserarbeitung und -beschreibung gibt. Sie suggerieren nicht einen festen, klar umrissenen Kanon von Grundtatsachen und darauf aufbauend Grundbeständen des wissenschaftlichen Wissens, sondern zeigen in ihrer eigenen Anlage – oder sollten zeigen –, dass Wissenschaft ein konstruierendes, perspektivierendes Verfahren darstellt, das seinen Gegenstand unter je spezifischen Optiken beleuchtet und ihn dadurch erst bearbeitbar macht. Sie (sollten) verdeutlichen, dass sich wissenschaftliches Wissen immer in der – nachvollziehbaren – Abhängigkeit eines Ergebnisses von einem eingeschlagenen Weg zeigt und dass Methode genau dies bezeichnet. Insofern sind derartige Einführungen selbst Ausweis dafür, dass es nicht *die* Erwachsenenbildung oder *die* Geschichte der Erwachsenenbildung gibt, sondern nur unterschiedliche Sichtweisen und Perspektiven, die allerdings mehr oder weniger überzeugend begründet sein können.

Die vorliegende Einführung versucht einen derartigen *multiperspektivischen* Blick auf die Geschichte der Erwachsenenbildung. Sie verfährt dabei selektiv, abkürzend und thesenhaft verdichtend, da nicht deskriptive Vollständigkeit, sondern problembezogene Perspektivität ihr analyse- und darstellungsleitendes Prinzip ist.[3] In den folgenden acht Kapiteln werden acht problembezogene Perspektiven vorgestellt, die zwar nicht beliebig gewählt sind, jedoch ohne Schwierigkeiten durch weitere Perspektiven ergänzt werden könn(t)en. Jeder dieser acht Perspektiven ist eine Prozesskategorie und eine These zugeordnet, um ihre jeweilige Perspektivität deutlich herauszuarbeiten. Bei den acht Perspektiven handelt es sich um

- Erwachsenenbildung als Institution *(Institutionalisierung)* mit der These, dass sich die Institutionalisierung von Erwachsenenbildung einerseits in einem Kompensations- und Komplementärverhältnis zur Ausdifferenzierung des öffentlichen Schulsystems, andererseits in einem Spannungsverhältnis zur Ausbildung und Verfasstheit von sozialen (Reform-)Bewegungen vollzieht;
- Erwachsenenbildung als Beruf *(Professionalisierung)* mit der These, dass die Professionalisierung der Erwachsenenbildung mit einem Bedeutungszuwachs planend-disponierender Tätigkeiten im Vergleich zu den traditionellen lehrend-moderierenden Aufgaben einhergeht;
- Erwachsenenbildung als Lernarrangement *(Didaktisierung)* mit der These, dass Erwachsenenbildung sowohl in ihren klassischen

Grundformen wie Vortrag, Vortragsreihe oder Arbeitsgemeinschaft als auch in ihren freizeitpädagogischen, erlebnisorientierten und (multi-)medialen Varianten zunehmend didaktisiert, sozial entgrenzt, zeitlich auf Dauer gestellt und räumlich allgegenwärtig wird;

- Erwachsenenbildung als Adressatenkonstruktion *(Verzielgruppung)* mit der These, dass der Erwachsene aus der adressatenspezifischen Sicht der Institution ein Teilnehmer ist, der nach bestimmten Merkmalen wie Geschlecht, Alter, Milieu-/Schichtzugehörigkeit oder biographische Krisenlage konstruiert und homogenisiert wird;
- Erwachsenenbildung als subjektive Aneignung *(Biographisierung)* mit der These, dass sich der Erwachsene in der subjektbezogenen Sicht seiner eigenen Biographie selbständig und autonom – und z. T. entgegen den programmatischen Intentionen der Veranstalter – Bildungsangebote aneignet;
- Erwachsenenbildung als internationaler Rezeptionsprozess *(Internationalisierung)* mit der These, dass sich Erwachsenenbildung in all ihren formativen Perioden stark mit ausländischen Vorbildern und Modellen beschäftigt und diese Beschäftigung durch persönliche und wissenschaftliche Kontakte z. T. systematisch gefördert hat;
- Erwachsenenbildung als Wissenschaft *(Verwissenschaftlichung)* mit der These, dass sich die wissenschaftliche Bearbeitung der Erwachsenenbildung von einer reflektierenden Bezugnahme in praxisdienlicher Absicht zunehmend zu einer disziplinär orientierten Institutionalisierungsform wandelt;
- Erwachsenenbildung als Begriffsgeschichte *(Temporalisierung)* mit der These, dass mit der begrifflich-inhaltlichen Verschiebung von Volksbildung über Erwachsenenbildung und Weiterbildung zum Lebenslangen Lernen ‚Erwachsenenbildung' zum Medium der Temporalisierung des Lebenslaufs wird.

Zur Bündelung des – bei gründlicher Recherche zumeist ausufernden – historischen Materials werden in *darstellungstechnischer* Hinsicht aus einem Zeitraum von zweihundert Jahren, die die Geschichte der modernen Erwachsenenbildung ausmachen, drei zeitliche Phasen herausgegriffen, um in der konsekutiven Abhandlung dieser Phasen die These der jeweiligen Perspektive zu entfalten. Es sind drei Phasen, die

bildungshistorisch formative Perioden darstellen und die auch die Erwachsenenbildungsgeschichte nachhaltig geprägt haben:

- die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert als Entstehungszeit moderner Volksaufklärung/Volksbildung mit dem Problembezug der Herstellung allgemeiner, wissensgestützter Kommunikationsfähigkeit;
- die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert als Zeit der definitiven Institutionalisierung und Verbandlichung der Volks-/Erwachsenenbildung mit dem Problembezug der wohlfahrtsstaatlichen Integration durch aktive Teilhabe der Bevölkerung an Wissenschaft und Kunst;
- die Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre als Zeit der Modernisierung der Erwachsenen-/Weiterbildung mit dem Problembezug des Ausbaus der Erwachsenenbildung zur quartären Säule des Bildungswesens und ihrer Begründung durch bildungsökonomische (Qualifikation) und demokratietheoretische (Recht auf Bildung) Argumente.

Diese drei zeitlichen Phasen stellen das darstellungstechnische Gerüst der Einführung dar, das die Stoffauswahl der acht Kapitel bestimmt. Zusätzlich wird jedem Kapitel als viertem Teil ein Quellendokument beigefügt, das die Perspektive des Kapitels (Institutionalisierung, Professionalisierung etc.) an einem konkreten Fallbeispiel verdeutlichen soll.[4]

Der Autor ist sich bewusst, sich mit einem solch perspektivischen, problemorientierten, selektiven und zeitlich bündelnden Verfahren vielfältiger fachwissenschaftlicher Kritik auszusetzen. Allerdings beansprucht seine Einführung nur, *eine* Geschichte der Erwachsenenbildung zu präsentieren, die zudem in ihrer skizzenhaften Ausarbeitung eher einen offenen Anfang denn ein geschlossenes Ende markiert. Möge Kritik zu weiteren und weiter ausgreifenden Studien einer empirisch fundierten Historiographie der Erwachsenenbildung stimulieren!

Einleitung zur dritten Auflage

Seit der ersten Auflage dieses Buches im Jahre 2000 haben sich Aufgaben und Probleme der erwachsenenpädagogischen Historiographie in Deutschland nicht grundlegend geändert. Ihre Forschungsproduktion weist nach wie vor einen okkasionell-singulären Charakter auf mit einer breiten thematischen Streuung und einem geringen wechselseitigen empirischen oder theoretischen Bezug. Der diffuse Gegenstandsbereich und geringe Institutionalisierungsgrad sind nach wie vor erschwerende Rahmenbedingungen historischer Erwachsenenbildungsforschung, die im Gesamtspektrum erwachsenenpädagogischer Forschung weiterhin zu den eher randständigen Bereichen zählt.

Gleichwohl hat es in den letzten Jahren einige beachtliche Forschungsleistungen mit einer längerfristigeren thematischen Fokussierung gegeben, so etwa die institutionsbezogenen Studien zur Aufarbeitung der DDR-Erwachsenenbildungsgeschichte (vgl. Rothe 2000; Gieseke/Opelt 2003; Friedenthal-Haase 2003; Opelt 2005) oder das breit angelegte kollektivbiographische Forschungsprojekt über die Lebensgeschichten hessischer ErwachsenenbildnerInnen (vgl. Nittel/Maier 2006). Flankiert wurden diese empirisch-historischen Arbeiten in forschungsprogrammatischer Hinsicht durch das *Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung* (vgl. Ciupke u. a. 2002), das nicht nur eine thematische Systematisierung historischer Erwachsenenbildungsforschung vorgelegt, sondern auch Empfehlungen zur archivalischen Quellensicherung, bibliographischen Literaturaufarbeitung und forschungsbezogenen Vernetzung abgegeben hat.

Hinsichtlich historiographischer Einführungsliteratur hat sich der Mainstream epochenorientierter Überblicksdarstellungen mit einem starken institutionsbezogenen Akzent weiterhin gehalten und mit der von Josef Olbrich vorgelegten ‚Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland' (2001) einen zusätzlichen Meilenstein erhalten. Als *kontrapunktische Alternative* favorisiert der hier neu aufgelegte Einführungsband einen problemorientierten multiperspektivischen Darstellungsmodus, der seinen Gegenstand – das Lernen Erwachsener in historischer Perspektive – unter je spezifischen Optiken beleuchtet und sein Datenmaterial in einem historischen Dreischritt bündelt. Die Kapitelfolge sowie der Text

der ersten Auflage sind unverändert beibehalten worden, lediglich die Literatur wurde ergänzt und aktualisiert. *Neu* hingegen ist ein umfängliches Kapitel über Lernorte in der Erwachsenenbildung (Kapitel 10), das ein bisher kaum beachtetes und gegenwärtig hoch aktuelles Thema in historischer Perspektive auslotet und damit auch die räumliche Perspektive von Erwachsenenbildung historisch akzentuiert.

1. Erwachsenenbildung als Institution

Das Lernen Erwachsener ist historisch wie gegenwärtig in unterschiedlichster Weise institutionalisiert. Idealtypisch lassen sich die vielfältigen Institutionalisierungsformen auf einer Achse verorten, die einerseits durch den Pol einer partikularen, lebensweltlich gebundenen, in private Milieus eingelagerten, vereinsmäßig organisierten und nachfrageorientierten Bildungsarbeit mit Erwachsenen, andererseits durch den Pol einer öffentlichen, flächendeckenden, organisatorisch verfestigten, allzugänglichen und angebotsorientierten Erwachsenenbildung begrenzt ist. Diese beiden Extreme sind Ausdruck von sozialgeschichtlich so bedeutsamen Erscheinungen wie der Mobilisierungskraft sozialer Bewegungen mit ihren zum Teil weitreichenden gesellschaftspolitischen Ansprüchen sowie der Inklusionswirkung des öffentlichen Schulsystems mit seiner zunehmenden Beanspruchung von Lebenszeit für alle Bevölkerungsschichten. Die Institutionalisierung von Bildungsmöglichkeiten für Erwachsene ist in dieses Spannungsgefüge eingelagert. Sie vollzieht sich – so die These – einerseits in einem Kompensations- und Komplementärverhältnis zur Ausdifferenzierung des öffentlichen Schulsystems, andererseits in einem Spannungsverhältnis zur Ausbildung und Verfasstheit von sozialen (Reform-)Bewegungen. Erwachsenenbildung als Institution steht somit zwischen einem staatlich-öffentlichen Integrationsanspruch und einem Kultivierungswillen sozial-alternativer Bewegungsmilieus, sie bewegt sich zwischen Universalität und Partikularität, Öffentlichkeit und Milieu, Organisation und Lebensweltbezug. Erwachsenenbildung in öffentlicher Trägerschaft stellt historisch gesehen nur eine – wenngleich auch privilegierte – Institutionalisierungsform des Lernens Erwachsener dar, die im Kontext der Bildungsreform ihre bislang stärkste gesellschaftliche Realisierung fand.

Dieses Zusammenspiel von partikular-lebensweltlicher und allgemein-öffentlicher Erwachsenenbildung, von vereinsbezogenem Lernen und allgemeiner Schulentwicklung, von bewegungsgebundener Bildungsarbeit und frei zugänglicher Volksbildung/Erwachsenenbildung soll im Folgenden anhand von drei Beispielen verdeutlicht werden:

- zunächst an der Etablierung von Volksaufklärung/Volksbildung, die zwischen ständeübergreifender Kommunikation und partikularer Milieureproduktion changierte;

- dann an der institutionellen Verdichtung von Volks-/Erwachsenenbildung um die Jahrhundertwende, die zwischen wohlfahrtsstaatlicher Integration und sozialem Milieuerhalt oszillierte;
- schließlich am Ausbau der Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Kontext der Bildungsreform, die zwischen öffentlicher Planungsvorgabe und bewegungsorientiertem Protest alternierte.

1.1 Volksbildung zwischen ständeübergreifender Kommunikation und partikularer Milieureproduktion

Volksbildung als modernes und neuartiges Massenphänomen entstand mit dem Übergang von einer ständisch-feudalen zu einer bürgerlich-modernen Gesellschaft um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert. Mit diesem Wandel war nicht nur die Notwendigkeit verbunden, alle Gesellschaftsmitglieder zu einer allgemeinen ständeübergreifenden Kommunikation zu befähigen, sondern auch eine wissensgestützte beruflich-technisch-agrarische Aufklärung und Fortbildung der Handwerker-, Arbeiter- und Bauernschaft zu organisieren. Diese beiden zentralen Aufgabenstellungen volksbildnerischer Tätigkeit führten zu einer zunehmenden Verlagerung des Lernens weg von alltäglichen, traditionellen, imitativen Lernvollzügen (Handwerkerlehre) hin zu institutionsgebundenen und organisierten Veranstaltungen (schulförmiger Unterricht).

Um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert lassen sich *drei* Hauptformen volksaufklärerischer/volksbildnerischer Tätigkeit nachweisen: Volksbildung als gesellige Bürgerbildung und Nachahmung der Adelskultur, Volksbildung als allgemeine und berufliche Ausbildung der städtischen Handwerker- und Arbeiterschaft sowie Volksbildung als landwirtschaftliche Rationalisierung und Aufklärung der Bauernschaft (vgl. Kade u. a. 2007, S. 36ff.).

Die Selbstbildungsinitiativen des sich formierenden Bürgertums, die sich in zahllosen Clubs, Salons, Lesezirkeln, Museums-, Casino-, Harmoniegesellschaften und patriotischen Vereinigungen des ausgehenden 18. Jahrhunderts konkretisierten, kombinierten gesellige Bildung, gegenseitige Aufklärung und musisch-künstlerische Betätigung mit politischer Diskussion und gemeinnütziger Arbeit. Diese Foren waren dafür geschaffen, sowohl die Traditionen der höfischen Kultur und Muße zu verallgemeinern als auch eine Kommunikation unter Gleichen jenseits

ständischer Beschränkungen einzuüben. Herausragender Ort bürgerlicher Selbstbildung waren die verschiedenen Formen individuellen oder gemeinschaftlichen Lesens in Lesekabinetten, Lesezirkeln und Leihbibliotheken, deren Existenz sich nicht nur dem enormen Anwachsen des Buch- und Zeitschriftenmarktes, dem Wandel der Lesegewohnheiten und der Erweiterung des potenziellen Lesepublikums verdankte. Vielmehr waren die mehr als vierhundert nachgewiesenen Lesegesellschaften des ausgehenden 18. Jahrhunderts auch Orte einer ständeübergreifenden, egalitären Kommunikation, an denen die Implikationen des tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandels diskutiert wurden, an denen sich die neuen bürgerlichen Schichten ihrer Lebensform als Bürger vergewisserten und an denen angenehme Unterhaltung und wechselseitige Belehrung mit der aktiven Beteiligung an der Entwicklung des Gemeinwesens durch praktisch-nützliche Aufklärungsarbeit kombiniert wurden. Die Ausarbeitung eigener Statuten, die Unterwerfung unter selbstgesetzte Regeln, der Entscheid durch Stimmenmehrheit sowie die gemeinschaftliche Verwaltung machten aus den Lesegesellschaften vielfach eine staatsfreie Sphäre bürgerlicher Tätigkeit, die von der Obrigkeit misstrauisch verfolgt und mehrfach mit restriktiven Kontrollmaßnahmen oder Verboten belegt wurden.[1]

Neben der bürgerlichen Selbstbildung wurden insbesondere im städtischen Umfeld in den patriotischen, gemeinnützigen und polytechnischen Gesellschaften vielfältige Maßnahmen zur sozial-kulturellen Betreuung, zur Durchsetzung elementarer Kulturtechniken und zur beruflich-technischen Ausbildung der Handwerker- und Arbeiterschaft initiiert. Die Industrialisierung und der wissenschaftliche Fortschritt, die im Verbund mit den neuen Produktionsmethoden sowohl wirtschaftlich und sozial als auch wissens- und ausbildungsmäßig die Tradition zunftförmiger Arbeitsteilung erodierten, erforderten neue Formen der Produktion *und* Ausbildung. Neben der Einführung der Gewerbe- und Niederlassungsfreiheit war ein Element dieses Modernisierungsprozesses die Gründung von Abend- und Fortbildungsschulen, in denen elementarer Unterricht (Lesen, Schreiben, Rechnen) mit technischer Ausbildung verbunden wurde. Insbesondere die Praxis des Zeichnens (Freihand-, Reißbrett-, figürliches und geometrisches Zeichnen) sollte die Abstraktion von imitativen Lernweisen fördern und eine neue gegen die Zunfttradition gerichtete Form handwerklichen Könnens einleiten.[2] Lokale Motoren dieses Prozesses waren die patriotisch-gemeinnützigen Gesellschaften,

in denen die bürgerlich-aufgeklärten, wissenschaftsorientierten Trägerschichten nicht nur für die eigene Selbstbildung, sondern auch für die Verbreitung anwendungsorientierter ‚nützlicher' Kenntnisse unter der städtischen Bevölkerung insgesamt sorgten. So verband beispielsweise die *Gesellschaft zur Beförderung gemeinnütziger Tätigkeit in Lübeck*, die im Jahre 1789 gegründet wurde und 1806 bereits über 250 Mitglieder (vor allem Theologen, Juristen, Ärzte und Kaufleute) zählte, belehrende wissenschaftliche Unterhaltung mit der Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse, der Gewerbeförderung sowie Maßnahmen zur menschlichen Existenzsicherung.[3] Sie war damit eine der ca. sechzig patriotisch-gemeinnützigen Gesellschaften der Jahrhundertwende, die in den deutschen Territorialstaaten den Reformprozess ‚von oben' unterstützten und zu einem beachtlichen Modernisierungsfaktor in bildungs-, sozial-, gewerbe- und kulturpolitischer Hinsicht wurden (vgl. Vierhaus 1980).

Neben der bürgerlichen Selbstbildung und der städtischen handwerkerbezogenen Aus- und Fortbildung war der dritte Fokus volksbildnerischer Bestrebungen die Volksaufklärung im ländlichen Bereich. Die ‚Hebung' des bäuerlichen Standes und Gesindes erfolgte erstens über die Verbreitung von Volksschriften, Periodika, volksaufklärerischen Kalendern, problemorientierter Sachliteratur und unterhaltsamen Aufklärungsschriften, die neben allgemeiner Belehrung und Moralisierung auch praktisch nutzbare Ratschläge sowohl in katechetisch-dialogischer wie in erzählerischer Form enthielten.[4] Eine zweite Form bäuerlicher Aufklärung stellte die Gründung von spezialisierten Einrichtungen zur agrarisch-technischen Fortbildung dar. Sie wurden entweder von interessierten Einzelpersonen (Gutsbesitzern, Klerikern) oder von den ökonomisch-landwirtschaftlichen Gesellschaften eingerichtet, die als ländliches Pendant zu den städtischen patriotischen Gesellschaften fungierten und die – wie die *Celler Sozietät und Landwirtschaftsgesellschaft* von 1764 – die Herausgabe von Schriften, die Durchführung praktischer Verbesserungsversuche durch beteiligte Gutsbesitzer sowie die Vermittlung rationeller landwirtschaftlicher Anbaumethoden durch Schulen miteinander verbanden. Die dritte und wichtigste Form ländlicher Volksaufklärung bestand jedoch in der volkserzieherischen Arbeit der Pfarrer, die als Vertreter einer rationalistisch-aufgeklärten Theologie nicht nur ihren seelsorgerlich-religiösen Pflichten nachkommen, sondern die Dorfbevölkerung auch in Fragen der Haushaltung, des Ackerbaus und des Gewerbes aufklären und erziehen sollten. Die Pfarrschaft war – gerade im ländlichen Bereich

– die entscheidende Instanz volksaufklärerischer Arbeit, die durch die Predigt und das eigene Vorbild Gottesfurcht, Aufklärung, Sittlichkeit, Ordnung, Fleiß, Industrie und Wohlstand gleichermaßen zu befördern und damit Religion in der Form allgemeiner, alltäglicher Nützlichkeit zu verkörpern suchte (vgl. Köhle-Hezinger 1984).

Die volksaufklärerisch-volksbildnerischen Bestrebungen um 1800 waren insgesamt auf sehr unterschiedliche wirtschaftlich-soziale Kontexte bezogen. Bürgerliche Selbstbildung, handwerklich-technische Fortbildung und bäuerliche Volksaufklärung bezogen ihr Selbstverständnis einerseits aus den Prämissen einer ständeübergreifenden Kommunikation, die mit universalem Anspruch auftrat – ein Anspruch, den insbesondere die bürgerlich-aufgeklärten Schichten gegen obrigkeitsstaatliche Bevormundung und adelige Geburtsprivilegien vertraten. Andererseits erhielt die Volksaufklärung ihren Aufgabencharakter aus ihrer konkreten, situativen Einbettung im Rahmen ständisch-lokaler Bildungsbegrenzung. Insbesondere im bäuerlichen Umfeld standen der lokale Bezug, die alltäglichen Notwendigkeiten vor Ort und die Aufrechterhaltung des ganzheitlichen dörflichen Sinnkosmos im Vordergrund. Die Aufklärungsbestrebungen orientierten sich daher stark an den partikularen Lebenswelten ihrer Adressaten. Der gesellschaftliche Lernbedarf vollzog sich „im Modus des Lokalen“ (Dräger 1979, S. 55) und zeichnete sich durch seine milieuspezifische Aufgabenstellung, seine begrenzte zeitliche Dauer und seinen altersunspezifischen Zuschnitt aus. Kinder, Jugendliche und Erwachsene waren nur das Medium einer Aufklärungsabsicht, die sich an der Reproduktion lokaler Milieus und der Aufrechterhaltung kollektiver Verhaltensnormen orientierte. In der Alltagswelt der großen Bevölkerungsmehrheit blieb organisiertes Lernen allerdings ein ausgegrenzter Spezialfall eines ansonsten traditionell geprägten, bäuerlich-handwerklichen Lebensvollzugs. Erst der staatlicherseits forcierte Volksschulausbau begann eine Schneise in diese von organisierten Lernprozessen noch relativ unberührte Lebenswelt zu schlagen. Die Volksschule, die von den Regierungen der verschiedenen deutschen Staaten in immer stärkerem Maße als Veranstaltung des Staates begriffen, mit zentralen methodisch/didaktischen Vorgaben versehen und als Instrument zur Brechung lokaler Monopolgewalten eingesetzt wurde, ermöglichte den direkten Zugriff des Staates auf die jugendliche Bevölkerung und avancierte in der Folge nicht nur zur zentralen Vermittlungsinstanz elementarer Kulturtechniken, sondern war gleichzeitig auch ein bevorzugtes Instrument sprachlich-

territorialer Integration und staatspolitischer Indoktrination (vgl. Lundgreen 1980, S. 31ff.; Leschinsky/Roeder 1983, S. 78ff. und 399ff.).

1.2 Volks-/Erwachsenenbildung zwischen wohlfahrtsstaatlicher Integration und sozialem Milieuerhalt

Nachdem im gesamten 19. Jahrhundert vor allem die vereinsgestützten Bildungsangebote sukzessiv ausgebaut worden waren, kam es gegen Ende des 19. Jahrhunderts zu einer quantitativ wie qualitativ neuartigen Verdichtung organisierter Bildungsangebote für Erwachsene. Diese institutionelle Verdichtung bedeutete eine massive Expansion der volksbildnerischen Infrastruktur mit je unterschiedlicher Größe und Reichweite. Dabei erfuhr insbesondere die allgemeinkulturelle Komponente der Volksbildung einen vermehrten Ausbau – und zwar sowohl innerhalb des vielgestaltigen privaten Vereinswesens als auch in spezialisierten und mit öffentlichen Geldern unterstützten Einrichtungen.

Besonders ausgeprägt war die institutionelle Verdichtung der ‚freien', überparteilichen und überkonfessionellen Volksbildung, die sich durch drei Charakteristika auszeichnete. Sie trat mit einem starken Inklusionsanspruch auf, d. h., sie organisierte Bildungsangebote für alle Bevölkerungsschichten unabhängig von ihrer Schicht- und Geschlechtszugehörigkeit. Sie orientierte sich bei ihrer Arbeit am prestigebehafteten bürgerlich-akademischen Ideal wissenschaftsorientierter Bildung, d. h., sie versuchte, auch die bildungsbenachteiligten und unbemittelten Bevölkerungsschichten an Wissenschaft und Kunst teilhaben zu lassen. Und sie konnte auf bedeutende öffentliche Finanzierungshilfen zurückgreifen, d. h., sie erhielt Subventionen zumeist aus kommunalen Haushaltsmitteln. Im lokalen Raum waren vor allem die Volkshochschulen, die Ausschüsse für Volksvorlesungen oder die volkstümlichen Hochschulkurse der Universitätsausdehnungsbewegung für die Organisation des allgemeinen wissenschaftsorientierten Volksbildungsangebots verantwortlich, während in regionaler bzw. überregionaler Perspektive sich Einrichtungen wie die *Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung* (1871), die *Comeniusgesellschaft* (1892), der *Verband für volkstümliche Hochschulkurse von Hochschullehrern im Deutschen Reich* (1899) oder der *Dürerbund* (1902) um den flächendeckenden Aufbau von personell wie institutionell verstetigten Bildungsformen mit akademischem Anspruch bemühten.

Aber auch die milieubezogenen, auf Partikularinteressen gerichteten und insbesondere innerhalb der Kirchen und sozialen Bewegungen (Arbeiter-, Frauen-, Lebensreformbewegung) angesiedelten Einrichtungen der ‚gebundenen' Volksbildung bauten ihre Angebote massiv aus. Die vielfältigen Jünglings-, Frauen-, Handwerker- und Arbeitervereine der katholischen, evangelischen und jüdischen Konfessionen[5], die unzähligen Handwerker-, Arbeiterbildungs- und Werkvereine, die den Gewerkschaften und der Sozialdemokratie verbunden waren, sowie das heterogene Feld von lebensreformerischen Einrichtungen innerhalb des Vegetarismus, der Naturheilkunde oder der Siedlungsbewegung verbanden allgemeinkulturelle wissenschaftsorientierte Bildungsangebote mit Aufgaben, die auf partikulare Bedürfnisse der Mitglieder bzw. auf Schulungszwecke für die Bewegung (Funktionärsbildung, Missionierung etc.) zugeschnitten waren (vgl. Krabbe 1974; Langewiesche 1982; Scharfenberg 1984).

Entsprechend der gesamtgesellschaftlichen Tendenz zur überregionalen Organisierung und Verbandlichung unterlag auch die Volksbildung der Jahrhundertwende einem zunehmenden Konzentrationsprozess mit übergreifenden Zusammenschlüssen. Neben der *Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung* (1871) als einer Frühform verbandlicher Kooperation organisierten sich beispielsweise der *Volksverein für das katholische Deutschland* (1890) und der *Sozialistische Bildungsausschuss* (1906), die sich – zusammen mit anderen Vereinigungen – dann im *Kartell freier Volksbildungsverbände* (1910) bzw. im *Ausschuss der deutschen Volksbildungsvereinigungen* (1916) zusammenschlossen. Dieser gemeinsame Dachverband konnte sich in der Weimarer Republik zwar nicht halten, die Institutionen der vier großen – liberalen, evangelischen, katholischen und sozialistischen – Volksbildungsverbünde blieben jedoch im *Reichsverband der Volkshochschulen*, im *Evangelischen Volksbildungsausschuss*, im *Zentral-Bildungsausschuss der katholischen Verbände Deutschlands* und im *Reichsausschuss für sozialistische Bildungsarbeit* bestehen.

Der Bedeutungszuwachs und die institutionelle Verdichtung der allgemeinkulturellen Volksbildung zu einem flächendeckenden Angebot sowohl in öffentlicher als auch in milieugebundener Trägerschaft war vor allem eine Folge der starken funktionalen Verschiebungen, die sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts zwischen öffentlicher Beschulung und privater Vereinstätigkeit vollzogen:

Auf der einen Seite durchlief die Institution Schule als eine kindheits- und gesellschaftsdominierende Einrichtung während des gesamten 19. Jahrhunderts eine beispiellose Karriere. Ihr flächendeckender Ausbau über das gesamte Deutsche Reich hinweg führte sowohl zu einer vollständigen Erfassung des als unterrichtspflichtig definierten sechs- bis vierzehnjährigen Bevölkerungssegments als auch zu einer zunehmenden Auflösung der ehemals stark differierenden Lernwelten zugunsten einer relativ einheitlichen Unterrichtsgestaltung (verbindliche Lehrplangestaltung, Homogenisierung der Schülerschaft in Jahrgangsklassen etc.). Beide Aspekte – *Inklusion* und *Normierung* – blieben jedoch nicht auf die unterrichtspflichtige Bevölkerung beschränkt. Auch die der Unterrichtspflicht schon entwachsenen Jugendlichen und Jungarbeiter gerieten immer mehr ins Visier einer um soziale Integration, staatspolitische Ordnung und Kontrolle der Jugend besorgten Gesellschaft. Nach der Pflichtvolksschule wurde daher die – freiwillige oder obligatorische – Fortbildungsschule extensiv ausgebaut und die Jugendlichen wurden in ihrer Freizeit einem ganzen Bündel jugendpflegerischer Maßnahmen unterworfen. Diese schulorganisatorische Durchdringung auch der jugendlichen Lebensphase wurde schul- und gesellschaftspolitisch nicht mehr mit der Notwendigkeit von Alphabetisierungsmaßnahmen bzw. der Vermittlung elementarer Kulturtechniken begründet, sondern lief über Legitimationsformeln wie *staatsbürgerliche Erziehung, Berufserziehung* und *nationalstaatliche Integration* (vgl. Herrlitz u. a. 1986, S. 87ff.; Harney 1991; Kuhlemann 1991).

Auf der anderen Seite unterlagen die auf den Erwachsenen bezogenen volksbildnerischen Lernangebote einer starken Funktionsverschiebung. Denn durch den flächendeckenden Ausbau der Pflicht- und Fortbildungsschule wurden allmählich all diejenigen volksbildnerischen Aktivitäten durch das öffentliche Schulwesen aufgesogen, die kompensatorische Bildung – in Form von Alphabetisierung oder elementarer beruflicher Fortbildung – vermittelten. Die vielgestaltige *polyfunktionale* Volksbildungslandschaft, die seit Mitte des 19. Jahrhunderts über die rechtliche Organisationsform des Vereins eine Vielzahl unterschiedlichster Leistungen für ihre Mitglieder bereithielt – kompensatorische Allgemein- und Berufsbildung, Vortragswesen, Freizeit, Sport, Geselligkeit sowie wirtschaftliche und soziale Schutzfunktionen wie Kranken- und Altersversicherung, Arbeitslosenunterstützung oder Arbeitsvermittlung –, wurde in einem Prozess allmählicher Verstaatlichung bzw. Kommuna-

lisierung zumindest teilweise aufgebrochen. Neben der fast vollständigen Verlagerung der kompensatorischen Angebotskomponente auf das öffentliche Schulwesen bewirkte auch die um die Jahrhundertwende stark forcierte kommunale Leistungsverwaltung eine zunehmende Übernahme ursprünglich privat organisierter Dienstleistungen in öffentliche Einrichtungen. Durch die kostenlose bzw. kostengünstige Bereitstellung technischer, sozialer und kultureller Leistungen für alle Bevölkerungsschichten gelang insbesondere den großstädtischen Kommunen eine integrative Interventionspolitik, mit der die vielen privat organisierten und auf spezifische Klientelbedürfnisse zugeschnittenen Vereine nicht mehr konkurrieren konnten. Die Abtretung von sozialen bzw. wirtschaftlichen Funktionen des privaten Vereinswesens an öffentliche Einrichtungen (Armenamt, kommunale Arbeitsvermittlungsstellen, Allgemeine Ortskrankenkasse) führte daher zu einer tiefgreifenden Umorientierung der traditionell polyfunktionalen Volksbildungsarbeit, die nach dem doppelten Verlust sowohl ihrer schulisch-kompensatorischen als auch sozial-ökonomischen Funktionen vor allem ihre kulturell-künstlerischen Angebote verstärkt ausbaute. Dieser Ausbau einer ‚funktional bereinigten' und auf Bildungsaufgaben im engeren Sinn spezialisierten Volksbildung wurde institutionell vor allem von den Volkshochschulen vorangetrieben, die als Ort der systematischen Vermittlung wissenschaftlichen Wissens (Vortragsreihen, Lehrgänge, Arbeitsgemeinschaften) auch in den Kommunen breite Unterstützung fanden und z. T. in das schon bestehende System kommunaler Dienstleistungsinstitutionen integriert wurden (exemplarisch für diesen Prozess vgl. Seitter 1993a). Allerdings wurden parallel und in Absetzung von einer allgemeinen, öffentlichen, frei zugänglichen und überparteilichen Volksbildung auch innerhalb der großen Sozialmilieus die allgemeinen, wissenschaftsorientierten Bildungsangebote ausgebaut, die in ihrer Gesamtheit mit den öffentlichen Angeboten konkurrieren und damit zu einer Stabilisierung der Milieus beitragen sollten. Genau diese parallele Formierung von freier und gebundener Volksbildung war die institutionelle Grundlage für den enormen Expansionsschub organisierter Bildungsangebote für Erwachsene um die Jahrhundertwende.

1.3 Erwachsenenbildung/Weiterbildung zwischen öffentlicher Planungsvorgabe und bewegungsorientiertem Protest

Nachdem in der Wiederaufbauphase nach dem Zweiten Weltkrieg an die pluralen Institutionalstrukturen der Weimarer Republik angeknüpft wurde und sich in den 1950er Jahren die erwachsenenbildnerischen Verbandsstrukturen der Kirchen, Gewerkschaften und Volkshochschulen allmählich herauskristallisierten – ohne bei ihrer Klientel allerdings je die Milieu- und Loyalitätsbindung der 1920er Jahre zu erreichen –, erfolgte dann in den 1960er und 1970er Jahren im Kontext der allgemeinen bildungsreformerischen Erneuerungsbestrebungen ein weiterer entscheidender Institutionalisierungsschub der Erwachsenenbildung. Im Gefolge der Modernisierung und Ausweitung des allgemeinen schulischen Bildungsangebots, der stärkeren Vernetzung und Durchlässigkeit der verschiedenen Schultypen, der Aktivierung von Begabungsreserven und der Möglichkeit einer zweiten Lernchance durch alternative Bildungswege wurde versucht, auch die Erwachsenenbildung als vierte Säule des öffentlichen Bildungswesens zu etablieren und damit ein flexibles, nachschulisches Angebot für vielfältige Lernbedürfnisse und Lernbedarfe bereitzustellen. Die organisierte Erwachsenenbildung wurde als Teilsystem des öffentlichen Bildungswesens mit der Volkshochschule als seinem institutionellen Zentrum begriffen und sollte helfen, gesellschaftliche Ansprüche wie ‚Recht auf Bildung', ‚Aufhebung struktureller Benachteiligungen' oder ‚Ausschöpfung von Begabungsreserven' auch im Erwachsenenalter umzusetzen. Die Anerkennung der Erwachsenenbildung als eine öffentliche Aufgabe im System staatlich-kommunaler Daseinsvorsorge führte in der Folge zu einem nachhaltigen quantitativen Ausbau erwachsenenbildnerischer Institutionen, wobei neben den Einrichtungen der politischen Bildung, des zweiten und dritten Bildungsweges sowie der erwachsenenbildnerischen Verbundsysteme vor allem die Volkshochschulen eine verstärkte Förderung erfuhren. Unterstützt und beschleunigt wurde dieser Ausbau durch die Verabschiedung von Ländergesetzen mit entsprechenden Förder- und Finanzierungsrichtlinien bezüglich der Erwachsenenbildung im Allgemeinen und der Volkshochschulen im Besonderen. Über die Definition von Kriterien der Subventionsvergabe – wie Kontinuität und Allzugänglichkeit des Angebots – kam es trotz formaler Beibehaltung und Respektierung der pluralen Trägerstruktur zu einer Anpassung und Vereinheitlichung des erwachsenenbildnerischen

Angebots bzw. der didaktischen Planungsstrukturen sowie zu einer Privilegierung der großen traditionellen Anbieter (Volkshochschulen, Gewerkschaften und Kirchen), die einen Großteil der öffentlichen Gelder aufgrund der Bezuschussungsmodalitäten für sich monopolisieren konnten (vgl. Schöler 1982; Senzky 1982). Einer weiteren Standardisierung und Normierung unterlagen Teile des Angebots durch die Definition von Zertifikaten und Bausteinen, mit denen eine effektivere Anbindung der Erwachsenenbildung an das allgemeine Bildungswesen sowie eine größere Durchlässigkeit, Flexibilität und Transparenz erreicht werden sollten. Mit der Anerkennung der Erwachsenenbildung als eine öffentliche Aufgabe im System kommunaler Daseinsvorsorge und dem verstärkten institutionellen Ausbau der Volkshochschulen als flächendeckende Angebotsinstanz kam die säkulare Tendenz der wohlfahrtsstaatlichen Bereitstellung von Bildungsangeboten in einem System öffentlicher Bildung, die nicht nur Kinder und Jugendliche, sondern auch zunehmend Erwachsene aller Bevölkerungsschichten und Altersstufen mit einbezog, zu einem – vorläufigen – Abschluss (vgl. Siebert 2005, S. 60ff.).[6]

Parallel zu diesem Systembildungsprozess von Erwachsenenbildung als Bestandteil des öffentlichen Bildungswesens vollzog sich – und vollzieht sich noch immer – die ubiquitäre Ausweitung erwachsenenbildnerischer Angebote jenseits des Primats des Öffentlichen, Inklusiven und Flächendeckenden: einerseits durch den enormen Ausbau der beruflich/betrieblichen Anpassungs- und Aufstiegsqualifizierung, andererseits durch die unübersehbare Fülle privater Anbieter, die neben hochspezialisierten Angeboten auch entgrenzte und vermischte Angebote zwischen Kultur, Bildung, Begegnung, Geselligkeit, Bewegung, Unterhaltung und Kulinarik – im Kulturcafé und auf der Bildungsreise, im Fitnessstudio und im autonomen Stadtteilzentrum – bereitstellen und damit an die polyfunktionale Struktur der volksbildnerischen Vereinsorganisation des 19. Jahrhunderts anknüpfen (vgl. Kade u. a. 1993). Von besonderer Bedeutung waren dabei die Aktivitäten der neuen sozialen Bewegungen, die bereits im Kontext der 1970er Jahre gegen den bevorzugten Ausbau der Erwachsenenbildung in öffentlicher Trägerschaft protestierten. Sie wandten sich gegen die – ihrer Meinung nach vorhandene – institutionelle Bevormundung und lebenslängliche Belehrung durch Einrichtungen der öffentlichen Erwachsenenbildung und propagierten stattdessen Formen individueller und kollektiver Selbstaufklärung. Ihr Konzept einer alternativen, bewegungsorientierten und lebensweltlich-gebundenen Bildungsarbeit

war dabei als Konkurrenz und Gegenstück zu der institutionalisierten öffentlichen Erwachsenenbildung gedacht. Die breite Basis der neuen sozialen Bewegungen sowie die Fülle der in ihrem Umfeld entstandenen Bildungsinitiativen führten dann in der Folge zur Etablierung einer alternativen Bildungsinfrastruktur, die in den 1980er Jahren zusätzlich vom Aufschwung stadtteilorientierter, dezentraler und lebensweltbezogener Ansätze und (Forschungs-)Konzepte profitierte.

Die Parallelität von öffentlicher Erwachsenenbildung, betrieblicher Qualifizierung, marktorientierter Privatinitiative, vereinsrechtlich organisierter Subsidiarität und bewegungsgebundener Bildungsarbeit verweist auf die Gleichzeitigkeit unterschiedlichster Institutionalisierungsformen des Lernens im Erwachsenenalter, die in der Geschichte der Erwachsenenbildung variieren bzw. in den verschiedenen historischen Phasen in je unterschiedlicher Konstellation auftreten. Erwachsenenbildung in (öffentlichen) Einrichtungen ist dabei nur eine – historisch ebenfalls variierende – Institutionalisierungsform, die allerdings seit Ende des 19. Jahrhunderts als wohlfahrtsstaatliche Strategie öffentlicher Dienstleistung mit integrativem Anspruch in besonderer Weise gefördert wurde und die in den 1970er Jahren im Kontext der Bildungsreform eine entscheidende institutionell-organisatorische Verdichtung und rechtlich-finanzielle Verstetigung erhielt. Erst vor dem Hintergrund einer derartigen Institutionalisierungsform öffentlicher Erwachsenenbildung im Sinne inklusiver (Bildungs-)Leistungen durch den deutschen Sozial- und Wohlfahrtsstaat gewinnen die gegenwärtigen Reprivatisierungstendenzen und Verteilungskämpfe um Marktanteile und Finanzierungsressourcen ihre besondere Schärfe.

1.4 Lese-, Casino- und Museumsgesellschaften als Formen geselliger Bildung und (Selbst-)Aufklärung: die Frankfurter Casinogesellschaft von 1802

Im Jahre 1802 wurde in Frankfurt am Main die Casinogesellschaft als Treff- und Kommunikationspunkt der bürgerlichen Schichten gegründet. Wie viele der zahlreichen Lese-, Museums- und Harmoniegesellschaften, die um die Wende des 18. zum 19. Jahrhundert entstanden, kombinierte auch die Frankfurter Casinogesellschaft gesellige Unterhaltung, literarische Bildung und gemeinnütziges Bürgerengagement. Sie war darüber hinaus ein Ort des regen Austausches zwischen Einheimischen und Frem-

den, die in der Messe- und Handelsstadt Frankfurt die Casinogesellschaft als Stätte angenehmen Aufenthalts aufsuchten. Das Casino war während des gesamten 19. Jahrhunderts eine der gesellschaftlich dominierenden Einrichtungen Frankfurts, in der u. a. auch Arthur Schopenhauer als aktives Mitglied und eifriger Leser auftrat.

Der nachfolgende Text entstammt den *„Gesetze[n] und Anordnungen nebst dazu gehörigen Berichtigungen und Zusätzen für die Casino-Gesellschaft in Frankfurt am Main, errichtet im Jahre 1802“* (S. 7–9).

I. Abschnitt.

Zweck der Casinogesellschaft und ihre allgemeine Einrichtung.

§. 1.

In mehreren Städten sind Versammlungsorte für gewählte Gesellschaften eingerichtet worden, die zu jeder Stunde des Tages, sowohl von den Mitgliedern derselben, als von denen durch sie eingeführten Fremden besucht, und wo zugleich die neuesten und nüzlichsten Zeitschriften gelesen werden können. —

Man vermiſste bis jezt hier eine solche Anstalt. Um diesem Mangel abzuhelfen, und demnächst in der Absicht den vielen hier durchreisenden und verweilenden

Fremden den Aufenthalt angenehmer zu machen, traten mehrere Personen zur Errichtung eines sogenannten Casino zusammen, wobei Genuſs gesellschaftlicher Unterhaltung und erlaubter Vergnügungen, desgleichen Erwerbung und Mittheilung gemeinnütziger Kenntnisse durch Vereinigung der verschiedenen gebildeten Stände bezweckt werden sollte.

§. 2.

Da sich mit diesem Zwecke die Beobachtung einer lästigen Etiquette nicht vertragen würde, so ist als ein unveränderlicher Grundsatz angenommen worden, daſs aller daraus und aus der Verschiedenheit des Standes und Ranges entstehen könnende Zwang bei dieser Anstalt nicht statt finden dürfe, sondern stets davon entfernt bleiben müsse, indem es sich wohl von selbst versteht, daſs jedes Mitglied der Gesellschaft die gewöhnlichen Gesetze der Höflichkeit und Anständigkeit gerne beobachten und dadurch das gemeinschaftliche Vergnügen zu befördern suchen werde.

§. 3.

Die Gesellschaft hat zu dem Ende ein schickliches Lokal zum gemeinschaftlichen Versammlungsorte bestimmt *), das allen Mitgliedern und eingeführten Fremden täglich offen stehn soll. Sie hat in demselben die Einrichtung zu Unterhaltungs- Spiel- *und Lesezimmern getroffen*, und für Bewirthung gesorgt.

Ihre Kasse erwächst aus den Beiträgen ihrer Mitglieder, welche zum Besten der Anstalt verwendet und aufs genaueste berechnet werden.

§. 4.

Die Gesellschaft erwählt jährlich aus *ihrer Mitte eine Anzahl* Vorsteher, welche für gute Ordnung und Beobachtung ihrer Gesetze, für Bewahrung und zweckmäfsige Verwendung ihres Eigenthums sorgt, ihre Geschäfte verwaltet und ihre Unterhaltung

*) Der wegen Miethe des Lokals bestehende Contrakt liegt zur beliebigen Einsicht eines jeden verbindlichen Mitglieds bereit.

2. Erwachsenenbildung als Beruf

Berufsförmiges Handeln in der Erwachsenenbildung ist – historisch gesehen – ein relativ spätes Phänomen. Der vollzeittätige Erwachsenenbildner[1] auf quantitativ breiterer Basis mit einem entsprechenden Ausbildungsprofil stellt ein Produkt der Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre dar, in der zum ersten Mal die Figur des hauptamtlichen, organisierend-disponierenden Erwachsenenbildners mit akademisch-pädagogischer Ausbildung konzipiert sowie mit dem Ausbau der Volkshochschulen und der Etablierung des Diplomstudiengangs auch bildungspraktisch umgesetzt wurde. Bis zu diesem Zeitpunkt fand der Erwachsenenbildner in der bildungspolitischen und erwachsenenpädagogischen Reflexion so gut wie ausschließlich als eine Person Beachtung, die nebenberuflich als Redner (Vortrag) oder Dozent (Arbeitsgemeinschaft) in der Bildungspraxis tätig war – und dies, obwohl bereits seit Ende des 19. Jahrhunderts die zunehmende Institutionendichte erwachsenbildnerischer Einrichtungen auch hauptberuflich-organisierende Tätigkeiten notwendig machte. Die Vorbehalte gegenüber einer stärker ausgeprägten Verberuflichung resultierten nicht nur aus dem transitorischen, zeitlich begrenzten Charakter, den selbst führende Erwachsenenbildner der Zeit ihrer eigenen Tätigkeit beimaßen, sondern entsprachen auch dem unhinterfragten Votum für flexible Rekrutierungswege und vielfältige Ausbildungsvarianten des erwachsenenbildnerischen Personals. Erst im Kontext der Bildungsreform wurde die Notwendigkeit sichtbar, Erwachsenenbildung als eine permanente Aufgabe zu begreifen, entsprechende Bildungsangebote bereitzustellen und ein vollzeittätiges erwachsenenbildnerisches Personal auszubilden, das insbesondere im disponierendplanerischen Bereich Leitungsfunktionen übernehmen sollte. Vor diesem Hintergrund ist dann auch die These zu verstehen, dass die Professionalisierung der Erwachsenenbildung mit einem Bedeutungszuwachs planend-disponierender Tätigkeiten im Vergleich zu den traditionellen lehrend-moderierenden Aufgaben einhergeht, obgleich sich das Feld der Erwachsenenbildung nach wie vor durch eine große Pluralität von Arbeitsformen und Rekrutierungswegen auszeichnet.

Im Folgenden soll diese Entwicklung von der Dominanz nebenberuflicher Tätigkeit hin zur Konzeption und Durchsetzung hauptamtlich disponierenden Personals genauer rekonstruiert werden. Dabei stehen drei zeitliche Phasen im Vordergrund:

- zunächst die Volksbildungsarbeit des 18. und 19. Jahrhunderts, die volksbildnerisches Engagement als Anhängsel einer andersgearteten Berufspraxis und als – fast – ausschließlich nebenberuflich-ehrenamtliche Tätigkeit verstand;
- dann erste Ansätze einer Verberuflichung und Akademisierung von Erwachsenenbildung um 1900, die allerdings die zentrale Stellung der nebenberuflichen Dozenten sowie die hohe Fluktuationsquote der in der Erwachsenenbildung tätigen Personen unangetastet ließen;
- schließlich der Versuch einer Professionalisierung erwachsenenbildnerischer Tätigkeit in den 1960er und 1970er Jahren, der jedoch die Heterogenität und Diffusität des Feldes weder institutionell noch berufspraktisch begrenzen, kontrollieren oder gar maßgeblich bestimmen konnte (zum Folgenden vgl. Seitter 1999; Nittel 2000).

2.1 Volksbildung als Anhängsel einer andersgearteten Berufspraxis

Die Beteiligung an volksbildnerischen Aufgaben war im gesamten 18. und 19. Jahrhundert fast ausschließlich ein Resultat ehrenamtlichen Engagements. Diese freiwillige und begrenzte Beteiligung auf Zeit entsprach dem transitorischen Charakter der Volksbildung insgesamt, die sich vor allem auf die Reproduktion lokaler Milieus bezog. Das Hauptkontingent der praktischen wie theoretischen Volksaufklärungsarbeit stellten einerseits die Juristen, Ärzte, Theologen, Kaufleute und Lehrer der liberal-reformorientierten Stadtgesellschaft, andererseits die aufgeklärtrationalistischen Dorfpfarrer als kirchlich bestallte Volkslehrer. Während das bürgerliche Honoratiorentum durch die Abhaltung von Vorträgen, die Organisation von (Fortbildungs-)Schulen oder die Pflege allgemeiner Wohlfahrt vor allem im städtischen Umfeld zu wirken suchte (vgl. Kopitzsch 1980, S. 78ff.), repräsentierte der Pfarrer insbesondere im dörflich-bäuerlichen Milieu den typischen Volksbildner, der seelsorgerliche, volksaufklärerische und landespolizeiliche Aufgaben gleichermaßen zu übernehmen hatte. Seine Funktionen als Sittenprediger, Landwirt und Polizeidiener übte er vor allem durch das Medium der Predigt aus, indem er die Dorfbevölkerung an Sittlichkeit gemahnte, zu einer gottesfürchtigen Lebensführung aufrief, abergläubische Praktiken bekämpfte sowie über Haushaltung, Ackerbau und Gewerbe aufklärte. Für seine vielfältigen

Aufgaben brauchte der Pfarrer sowohl enzyklopädisches Wissen als auch umfassende Lebenspraxis, um durch seelsorgerlichen Rat, landwirtschaftliches Expertenwissen oder eigene bäuerliche Musteranstalten moralisierend und aufklärerisch unter der Landbevölkerung zu wirken.[2] Erst mit der Professionalisierung und Säkularisierung des (Volksschul-)Lehrerberufs wurde der Pfarrer als dominierender Volksbildner durch den (Volksschul-)Lehrer abgelöst (vgl. Dräger 1979, S. 50ff.; Kaiser 1989, S. 119ff.).

Sowohl für die Pfarrer als auch für die (Volksschul-)Lehrerschaft – sowie für die weitere Gruppe der örtlichen Honoratioren – war die ehrenamtliche Beteiligung an Volksbildung eine aus dem Hauptberuf resultierende Nebenpflicht, eine gesellschaftliche Konvention bzw. eine bildungspolitische Verpflichtung. Allerdings beteiligte sich faktisch nur eine Minderheit an der praktischen Volksbildungsarbeit in den zahllosen Arbeiter-, Handwerker- und Bildungsvereinen, um popularisierend – und auch moralisierend – im Sinne einer Teilhabe der unteren Bevölkerungsschichten am wissenschaftlichen Fortschritt zu wirken (vgl. Birker 1973; Dräger 1984). Neben diesem ehrenamtlichen oder nebenberuflichen Engagement gab es nur ganz wenige Volksbildner, die – wie Emil Adolph Roßmäßler – bereits im 19. Jahrhundert ihre Volksbildungstätigkeit zum Hauptberuf machten.[3]

Die Übernahme volksbildnerischer Aufgaben zusätzlich zur eigentlichen Berufsarbeit wurde ohne besondere Vorbereitungs- oder Qualifizierungsmaßnahmen vollzogen. Neben der fachlichen Qualifikation war die wesentliche Voraussetzung vortragender Tätigkeit die rhetorische Befähigung, das Vermögen, in volkstümlicher Weise zu sprechen. Popularisierung meinte dabei nicht nur die „vereinfachte Mitteilung wissenschaftlicher Erkenntnisse“ mit einer daraus resultierenden Orientierung an der „Form der gemeinverständlichen Sprache“ (Dräger 1984, S. 17), sondern auch das Problem der Heranführung an „Strukturzusammenhänge von Sachverhalten“ (Tietgens 1996, S. 37). Sie bezog sich damit sowohl auf die Vermittlung wissenschaftlicher Kenntnisse durch volksgemäße Darstellung seitens des Redners als auch auf die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten seitens der Adressaten. Die legitimatorische Dimension von Wissen, nämlich die Frage nach den Verfahren der Erkenntnisgewinnung und dem Konstruktionscharakter von Wissen, blieb allerdings im Zeitalter des unhinterfragten

(natur-)wissenschaftlichen Fortschrittsglaubens ausgespart (vgl. Hof 1996).

Konkrete Schulungsmaßnahmen zur Vorbereitung auf die Tätigkeit als volksbildnerischer Popularisator existierten um 1800 ebenso wenig wie eine verstetigte Reflexion über die Theorie der Popularisierung.[4] Die große Ausnahme bildete diesbezüglich die aufgeklärte Pfarrer- und Theologenschaft, die in zahlreichen Veröffentlichungen über die rhetorische und bildnerische Wirkkraft ihrer Predigten reflektierte. In der zeitgenössischen Pastoralliteratur sind daher zahlreiche konkrete Ratschläge zu finden, wie die Verbindung von moralischer Aufrichtung, landwirtschaftlich-medizinischem Wissen und gefälliger Rede in den Predigten verbessert werden konnte. So druckte beispielsweise das *„Allgemeine Magazin für Prediger nach den Bedürfnissen unserer Zeit"* von 1794 folgende Strophe aus einer *„Homiletik in Versen"* ab:

> „Sprich unverzagt, wie's kommt ins Maul,
> Von Wind und Wetter, Kar[r]n und Gaul,
> Von Brache, Mist, Ochs, Eselein,
> Von Hühnern, Gänsen, Kuh und Schwein,
> Von Frohnen, Kirchweih und dergleichen,
> Von Flegeley und dummen Streichen,
> Von Branntweinsaufen, Processiren,
> Von Blatternimpfen und Klistiren,
> Auch mische drunter hier und dort,
> Ein wenig was aus Gottes Wort,
> Mach vorn und hinten und mitten hinein
> A la Hans Sachs ein Reimelein,
> Zitir aus – s [Beckers Noth- und] Hülfsbüchel die Kreuz
> und die Queer –
> So hast [du] gepredigt Populär".[5]

Die beiden Dimensionen, die sowohl in der pastoralen Ratgeberliteratur als auch in den theoretischen Erörterungen über Predigten generell hauptsächlich angesprochen wurden, waren die Sprachverwendung und der Adressatenbezug. Insbesondere der Aufklärungstheologe Johann Joachim Spalding stellte die Forderung auf, die Sprache der Verkündigung so nah wie möglich an die Vorstellungswelt der Zuhörer anzuschmiegen. Mit Hilfe des sog. Akkomodationsprinzips sollten die unverständlichen Begrifflichkeiten der neutestamentlichen Schriftsteller zeitgemäß verdol-

metscht bzw. den Denk- und Ausdrucksweisen der eigenen Epoche angepasst werden. Es „ist klar, daß man, um zu erbauen, *die* Sprache mit den Menschen reden, *die* Einkleidung der Vorstellungen bei ihnen brauchen muss, die ihnen durch die Gewohnheit ihrer Zeit die bekannteste ist" (Spalding, zitiert nach Krause 1965, S. 45f.). Neben Hilfsmitteln wie dem 1772 veröffentlichten *„Wörterbuch des Neuen Testaments zur Erklärung der christlichen Lehre"* wurden die Prediger vor allem auch auf einen intensivierten Umgang mit ihrer Gemeinde verpflichtet. Sie sollten sich in verstärktem Maße Kenntnisse über die Denk- und Vorstellungswelten ihrer Zuhörer verschaffen, auf die konkrete Lage der angesprochenen Menschen Rücksicht nehmen sowie ihre Möglichkeiten, Wünsche, Fähigkeiten und Bedürfnisse in den Mittelpunkt der Predigt rücken. Die „hermeneutische Erschließung von Deutungshorizonten der Adressaten" (Kaiser 1989, S. 121) wurde allerdings dadurch erleichtert, dass die Pfarrer nicht nur Volkslehrer und Volksaufklärer, sondern auch Mitbewohner, häufig sogar Mitwirtschaftende waren, die so die Lebenswelt ihrer Adressaten persönlich teilten. Insgesamt führten die Reflexionen über die Voraussetzungen bildungs- und erbauungswirksamer Predigten zu einer Individualisierung der Kanzeltätigkeit und zur Herausbildung von Standespredigten (niedere, mittlere oder höhere Stände) und zielgruppenspezifischen Predigten (für die Jugend, die Soldaten oder die Kranken).

2.2 Erste Ansätze einer Verberuflichung und Akademisierung von Erwachsenenbildung um 1900

Der massive Institutionalisierungsschub volksbildnerischer Aktivitäten um die Jahrhundertwende (vgl. Kapitel 1.2) veränderte das Koordinatensystem für die praktische Betätigung von Erwachsenenbildnern in vielfacher Weise. Denn durch die zunehmende Institutionendichte und die daraus resultierende Notwendigkeit organisatorischer Aufgabenbewältigung wurden die Tätigkeitsfelder innerhalb der Volksbildung erheblich ausgeweitet. Trotz der nach wie vor bestehenden Zentralität nebenberuflich ausgeführter, unterrichtend-vortragender Tätigkeiten stieg der Anteil hauptberuflicher Tätigkeit um die Jahrhundertwende zum ersten Mal quantitativ an. Neben den vollzeitbeschäftigten Kultur- und Bildungsorganisatoren der großen zentralen Volksbildungseinrichtungen (wie beispielsweise Johannes Tews von der *Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung* oder August Pieper vom *Volksverein für das katholische Deutschland)* waren es gerade die Vertreter von lokalen, meist im großstädtischen

Umfeld beheimateten Institutionen, die sich (wie etwa Wilhelm Epstein vom *Frankfurter Ausschuss für Volksvorlesungen)* vornehmlich in der Organisation, Verwaltung und verbandlichen Interessenvertretung betätigten. Abgesehen von diesem organisierend-disponierenden Modus von Hauptberuflichkeit existierten jedoch auch Formen volksbildnerischer Vollzeitarbeit, in denen die Lehr- und Unterrichtstätigkeit dominierte, wie z. B. bei den berufsmäßigen Wanderrednern der *Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung* und des *Zentralbildungsausschusses der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei*, bei den kommerziell und auf eigene Rechnung arbeitenden Berufsrednern, die über Adressbücher und Vortragsagenturen den lokalen Bildungsvereinen vermittelt wurden, oder bei den hauptberuflich Lehrenden an Institutionen, die über einen eher schulisch ausgerichteten Lehrplan (Parteischulen) verfügten und häufig als Internatsbetrieb (Heimvolkshochschulen) organisiert waren (vgl. Dräger 1975, S. 138ff.; Fricke 1976, S. 492ff.).

Diese beiden Vollzeitformen disponierender bzw. lehrender Volksbildungstätigkeit waren jedoch – trotz eines im Vergleich zum 19. Jahrhundert beträchtlichen Umfangs – nach wie vor bescheiden angesichts der Dominanz ehrenamtlich oder nebenberuflich arbeitender Dozenten, die in den verschiedenen Volksbildungseinrichtungen ihr Spezialwissen durch Einzelvorträge und Vortragsreihen zur Verfügung stellten und sich vor allem aus akademisch gebildeten Kreisen (Philologen, Naturwissenschaftler, Ärzte, Juristen) rekrutierten. Allerdings entsprach die *Dreiteilung* von *organisierend-disponierend, hauptberuflich-lehrend* und *nebenberuflich-vortragend* der Notwendigkeit einer immer stärkeren organisatorischen Aufgabenbewältigung angesichts expandierender Bildungseinrichtungen, einer personalen Kontinuität bei curricularisierbaren Lehrinhalten und einer flexibel handhabbaren Wissensvermittlung in unterschiedlichsten Spezialfeldern.

Neben der institutionellen Verdichtung und arbeitsfeldbezogenen Differenzierung lassen sich um die Jahrhundertwende auch erste Ansätze einer erwachsenenpädagogischen Theoriereflexion und Nachwuchssicherung nachweisen. Gerade mit der steigenden Zahl des hauptberuflichen Personals entstand ein Aktivistenpool, der – von der praktischen Arbeit partiell entlastet – in der Lage war, die erwachsenenbildnerische Kommunikation über die unmittelbaren Tagesbedürfnisse hinaus anzuregen und programmatische Überlegungen zur Weiterentwicklung der

Volksbildung anzustellen. Der Austausch und die Verständigung dienten dabei nicht nur der Klärung der eigenen Arbeit, sondern waren auch ein Medium, um in bildungspolitischer Absicht für die Durchsetzung und Akzeptanz volksbildnerischer Arbeit zu werben. Neben den personalen Voraussetzungen waren auch die wachsende Dichte volksbildnerischer Zeitschriften *(„Bildungsverein", „Kunstwart", „Zentralblatt für das gesamte Volksbildungswesen", „Volksbildungsarchiv")* sowie die vermehrte Abhaltung von Jahresversammlungen, Regionaltreffen und Tagungen (seit 1904 vor allem die *Volkshochschultage)* Bedingungen für die zunehmende Formulierung erwachsenenpädagogischer Probleme und einer auf das neue Arbeitsfeld bezogenen volksbildnerischen Kommunikation (vgl. dazu auch Kapitel 7).

Die Etablierung eines Reflexionsrahmens für volksbildnerische Aufgaben und Probleme belebte auch die Diskussion um die personalen und fachlichen Voraussetzungen der in der Erwachsenenbildung tätigen Personen. Der Bedarf an methodisch-didaktischer Schulung für zukünftige Volksbildner und die Schwierigkeiten bei der Rekrutierung von geeignetem Personal führten schon vor dem Ersten Weltkrieg zu ersten Versuchen, über Vorbereitungskurse *(Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung)* und Akademien *(Rhein-Mainischer Verband für Volksbildung)* die Nachwuchsfrage zu lösen (vgl. Burger 1907; Volksbildungsfragen 1913). In den 1920er Jahren kam es dann durch den starken Ausbau der Volkshochschulen zu einer sprunghaft gestiegenen Nachfrage nach erwachsenenbildnerischen Schulungskursen, die zumeist durch die Volksbildungsämter der jeweiligen Staaten veranstaltet, später dann in der vom *Hohenrodter Bund* gegründeten *Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung* zentralisiert wurden (vgl. Laack 1984, S. 175ff.). Allein in Preußen wurden zwischen 1919 und 1925 neunzehn solcher – meist ein- bis zweiwöchiger – ‚Lehrgänge zur Ausbildung von Lehrern an Volkshochschulen' durchgeführt, bei denen den Teilnehmern die Leitsätze intensiver Bildungsarbeit und die Methode der Arbeitsgemeinschaft vermittelt werden sollten. Im Heimvolkshochschulbereich differenzierten sich eigene Formen der Nachwuchssicherung und -vorbereitung aus. Insbesondere der Leiter der *Heimvolkshochschule Dreißigacker* und erwachsenenpädagogische Publizist Eduard Weitsch nutzte sein Heim auch als Ausbildungsstätte für die zahlreichen Assistenten, die in den 1920er Jahren nach Dreißigacker kamen, indem er sie sukzessive am Unterrichtsgeschehen und Heimleben beteiligte und gemeinsam mit

ihnen die methodisch-didaktischen Probleme der Volkshochschularbeit analysierte (vgl. Weitsch 1926; Seitter 1997).

Neben den praktischen Ausbildungsvarianten wurde in den 1920er Jahren in verschiedenen Universitätsstädten der Versuch unternommen, auch auf akademischer Ebene für eine Tätigkeit in der Volksbildung vorzubereiten bzw. die bereits in der Erwachsenenbildung tätigen Personen weiterzubilden. Insbesondere in Leipzig, Frankfurt, Köln und Berlin wurden in unterschiedlichen Kombinationen akademische Studienangebote gemacht. In Leipzig und Frankfurt entstanden innerhalb der jeweiligen pädagogischen Institute selbständige ‚Abteilungen für Erwachsenenbildung', in Köln wurden volksbildnerische Lehrinhalte in die sozialpädagogische Ausbildung integriert, in Berlin organisierte die *Hochschule für Politik* ein auf Kolloquien und praktischen Übungen aufbauendes Volksbildnerseminar (vgl. Neumann 1932; Friedenthal-Haase 1991, S. 98ff.). Die bedeutendste akademische Einrichtung in der Weimarer Republik war das 1923 gegründete *Seminar für freies Volksbildungswesen,* das an der Universität Leipzig dem *Pädagogischen Institut* unter Federführung von Theodor Litt angegliedert war. Es bestand aus zwei Räumen mit einer kleinen Präsenzbibliothek und hatte eine primär lehrende Aufgabe, da es unter der Studentenschaft geeignete Kräfte für den Nachwuchs in der Volksbildung auswählen und vorbilden sollte. Die Teilnehmerschaft war äußerst heterogen, da das Seminar neben Hörern der philosophisch-pädagogischen Wissenschaften auch Studenten aus anderen Fakultäten, seminaristisch gebildete Lehrer sowie Angehörige von Berufen, die in der praktischen Volksbildungsarbeit tätig waren, umfasste. Eine besondere Zielgruppe stellten diejenigen Studenten dar, die sich volksbildnerisch in den Arbeiterunterrichtskursen der Universität Leipzig engagierten. Inhaltlich kombinierte das Seminar theorie- und problembezogene Veranstaltungen mit zielgruppenorientierten praktischen Übungen.

Trotz der Akademisierungsversuche, Reflexionsgewinne und Weiterbildungsmöglichkeiten blieb die erwachsenenbildnerische Tätigkeit nach der Jahrhundertwende – und auch während der 1920er Jahre – ungeregelt, unreglementiert und zumeist auf punktuelle Fortbildungsangebote reduziert. Die Abneigung gegen formale Verberuflichungsbestrebungen korrespondierte dabei nicht nur mit dem disparaten Berufsfeld und seinen milieuhaften Bezügen, sondern auch mit der Bedeutung, die

führende Erwachsenenbildner wie Wilhelm Flitner und Eugen Rosenstock dem Ehrenamt, der Laienbildung und dem transitorischen Zug volksbildnerischer Arbeit in einem Zustand gesellschaftlichen Zerfalls beimaßen (vgl. Picht/Rosenstock 1926, S. 167). Dieser geringe Formalisierungsgrad erwachsenenbildnerischer Berufsarbeit und die professionsablehnende Stilisierung des Volksbildners als *primus inter pares* innerhalb der Arbeitsgemeinschaft standen dabei in starkem Kontrast zu den Verberuflichungstendenzen innerhalb der Bibliotheksarbeit, der Armenpflege und der Handwerkerfortbildung, die im frühen 19. Jahrhundert zusammen mit der volksaufklärerischen Bildungsarbeit ein relativ unspezifisches polyfunktionales Tätigkeitsbündel gebildet hatten, sich um die Jahrhundertwende jedoch zu Arbeitsbereichen mit klar definierten Berufsrollen – Volksbibliothekar(in), Fürsorger(in) und Gewerbeschullehrer(in) –, eindeutigen institutionellen Verwendungskontexten sowie formalen Ausbildungsregelungen und Besoldungskriterien ausdifferenzierten (vgl. Greinert/Hesse 1974; Dräger 1987; Lange-Appel 1993).

2.3 Versuch einer Professionalisierung von Erwachsenenbildung im Kontext der Bildungsreform

Im Kontext der Bildungsreform kam es dann zu einer grundlegenden Neukonzeptionierung erwachsenenbildnerischer Tätigkeit, die zum ersten Mal als eine *disponierende Vollzeitaufgabe* für ein Personal mit grundständiger pädagogischer Ausbildung beschrieben wurde, das Leitungsfunktionen in den zum Ausbau empfohlenen erwachsenenbildnerischen Institutionen übernehmen sollte.[6] Programmplanung, Lernorganisation, Lernkontrolle, Beratung und Öffentlichkeitsarbeit wurden als *pädagogische* Tätigkeiten begriffen, die das Aufgabenprofil der künftigen hauptberuflich pädagogischen Mitarbeiter nicht nur an Volkshochschulen, sondern auch im gewerkschaftlichen und kirchlichen Bereich bestimmen sollten. Im Zentrum ihrer Arbeit sollten weniger die konkreten unterrichtsbezogenen Lehraufgaben stehen als vielmehr disponierende Aktivitäten wie die Beobachtung der erwachsenenpädagogischen Fachliteratur, die Sammlung und Auswertung von Infrastruktur- und Sozialdaten, die Ermittlung von Bildungsbedürfnissen und -bedarfen, die Analyse der eigenen und fremden Bildungsangebote, die Erstellung von längerfristigen didaktischen Konzeptionen, die Umsetzung der Planungsergebnisse in konkrete Arbeitsplanentwürfe, die Abstimmungsarbeit mit den zuständigen Stellen und Gremien der Einrichtung und des Trägers, die Gewinnung

und Fortbildung von geeigneten nebenberuflichen Kursleitern, die Feststellung von Lernerfolgen, die Hospitation in Bildungsveranstaltungen, die Beratung von Teilnehmern, die publikumswirksame Darstellung der eigenen Arbeit oder die Herstellung von Kontakten zu Institutionen der bildungspolitischen und kommunalen Öffentlichkeit.

Die *Ausbildung* des Personals fand mit der Einrichtung des Diplomstudiengangs Pädagogik gegen Ende der 1960er Jahre, der u. a. auch eine Studienrichtung Erwachsenenbildung vorsah, eine akademische Verankerung. Mit dem Diplomstudiengang war zum ersten Mal die Möglichkeit gegeben, sich grundständig auf eine spätere Tätigkeit in der Erwachsenenbildung vorzubereiten. Allerdings brachte die Einrichtung von Professuren für Erwachsenenbildung keine deutlichere Konturierung des Berufsbildes, da das Fach seine disziplinären Wissensbestände erst langsam aufbauen musste. Auch blieb der Diplomstudiengang nicht die einzige universitäre Ausbildungsmöglichkeit, vielmehr wurden neben dem Diplom noch andere Studiermöglichkeiten (Zusatz-, Aufbau-, Kontaktstudium) angeboten. Zudem vollzog sich die Etablierung des Studiengangs bezeichnenderweise ohne die entsprechenden Forderungen seitens der großen erwachsenenbildnerischen Institutionen, die ihren Nachwuchs z. T. selbst vorbereiteten und schulten.[7] Der Studiengang entstand zwar aus einer Kombination unterschiedlichster Fach-, Praxis- und Staatsinteressen heraus – wie das Aufwertungsinteresse der universitären erziehungswissenschaftlichen Fachvertreter durch einen eigenen Studiengang, das Berufstandsinteresse der Praktiker durch eine akademische Ausbildung und das Modernisierungsinteresse des Staates durch eine umfassende Bildungsreform –, allerdings *ohne* die nachdrückliche Lobbyarbeit der im Handlungsfeld selbst operierenden Institutionen.[8]

Trotz dieser Einschränkungen stellte die Einführung des Diplomstudienganges den insgesamt erfolgreichen Versuch dar, eine erwachsenenbildnerische Berufskodifizierung unter der Perspektive von Akademisierung und Professionalisierung durchzusetzen und mit der säkularen Vorstellung des ehrenamtlich-transitorischen Charakters erwachsenenbildnerischer Tätigkeit zu brechen. In institutioneller Hinsicht entsprach die wissenschaftliche Ausbildung des erwachsenenbildnerischen Personals mit Leitungsfunktionen im disponierenden Bereich der internen Differenzierung vieler Erwachsenenbildungseinrichtungen, die sich aufgabenbezogen nach dem Fachbereichsprinzip (Leiter, Fachbereichs-

leiter, Fachgruppenleiter, Weiterbildungslehrer) mit zunehmend detaillierten Arbeitsplatzprofilen gliederten. Die Gleichzeitigkeit von bildungspolitischer Reformabsicht, institutioneller Expansion und akademischer Ausbildung ermöglichte Anfang der 1970er Jahre den Beginn einer professionalisierten vollzeitberuflichen Tätigkeit, auch wenn die Hauptberuflichenquote in der Erwachsenenbildung nach wie vor gering blieb und sich der Diplomstudiengang nicht zum bevorzugten Ausbildungsweg für hauptberufliche Erwachsenenbildner entwickelte. Insofern konnte auch die Bildungsreform trotz ihrer Professionalisierungsbestrebungen die Kontinuität der traditionellen Zweiteilung von Hauptberuflichen und Nebenberuflichen mit starker Dominanz der Nebenberuflichen nicht durchbrechen. Allerdings schuf sie die Basis, um Hauptamtlichkeit in der Erwachsenenbildung nicht nur konzeptionell zu entwerfen, sondern in einem gewissen Umfang auch in der Praxis faktisch durchzusetzen. Genaue Angaben zum quantitativen Verhältnis von Hauptamtlichen und Nebenamtlichen lassen sich jedoch aufgrund der ungenügenden statistischen Erfassung der Erwachsenenbildung nur im Volkshochschulbereich – als einem der am besten erfassten Segmente – finden. Dort stieg die Zahl der Hauptamtlichen zwischen 1967 und 1980 von 82 auf 1.462 enorm an und hat sich zwischen 1980 und 1996 noch einmal verdreifacht.[9] Die gleichzeitige Ausweitung der Volkshochschularbeit insgesamt und die entsprechende Steigerung auch der Kursleiterzahlen (von ca. 32.600 im Jahre 1967 auf ca. 113.000 im Jahre 1980) ließen die Hauptamtlichenquote allerdings langsamer ansteigen, als es die großen absoluten Steigerungsraten nahelegen.[10] Die Professionalisierungsbestrebungen konnten somit zumindest im Volkshochschulbereich und bezogen auf das dortige geringe Ausgangsniveau gewisse Erfolge vorweisen, die allerdings deutlich hinter den ursprünglich formulierten Erwartungen zurückblieben.[11]

2.4 Der Wanderredner als Frühform des vollzeittätigen Erwachsenenbildners: Emil Adolph Roßmäßler

Einer der ersten, der die popularisierende Vortrags- und Publikationstätigkeit zu seinem Hauptberuf machte, war der Naturwissenschaftler, Zoologe und Molluskenforscher Emil Adolph Roßmäßler (1806–67). Schon als Professor der Zoologie an der *Akademie für Forst- und Landwirte* in Tharandt veröffentlichte er populärwissenschaftlich-pädagogische Schriften. Doch erst die negativen Erfahrungen, die er als Abgeordneter der Nationalversammlung in Frankfurt und des Stuttgarter Rumpfparlamentes machte, veranlassten ihn, sich als Volkslehrer und ‚Wanderprediger' für die Hebung der naturwissenschaftlichen Bildung des Volkes einzusetzen. Dieser Schritt wurde auch dadurch beschleunigt, dass er nach dem Scheitern der 1848er Revolution von seinem Tharandter Lehramt suspendiert wurde. Bis zu seinem Tode betätigte sich Roßmäßler in Wort und Schrift als naturwissenschaftlicher Popularisator. Er wurde zum Mitbegründer und Hauptträger der naturwissenschaftlich orientierten *Humboldtvereine* und zu einem der maßgeblichen Personen der Leipziger Volks- und Arbeiterbildung (vgl. Daum 1998, S. 142ff.).

Der folgende Auszug aus seiner posthum veröffentlichten Autobiographie *„Mein Leben und Streben im Verkehr mit der Natur und dem Volke"* bezieht sich auf die Zeit seiner berufsbiographischen Wende, auf das Jahr 1849 (vgl. Roßmäßler 1874, S. 139–142).

> Ehe die Leser mich jedoch nach meinem heimathlichen Asyl begleiten, müssen wir noch einmal in das Jahr 1849 zurückkehren.
>
> Wenn ich zu jener Zeit durch gewisse Dinge zu überraschen gewesen wäre, so würde dies allerdings geschehen sein, dadurch, daß mir, nachdem ich mich auf meine Vorlesungen für das Winterhalbjahr einen Monat lang vorbereitet hatte, erst zwei Tage vor Beginn derselben meine Amtssuspension angekündigt wurde. Dadurch erhielt ich wieder Ferien auf unbestimmte Zeit. Dieser Umstand hat ohne Zweifel viel dazu beigetragen, daß ich mich der demnächstigen Thätigkeit als Volkslehrer sofort zuwendete. Noch vor Ablauf des Jahres kehrte ich auf meinen parlamentarischen Kampfplatz zurück, um hier einen geistigen Kampf gegen Diejenigen zu eröffnen,

welche der wissenschaftlichen Bildung des Volkes hindernd im Wege stehen. Ich begann am 29. Dec. d. J. 1849 in Frankfurt einen kleinen Kreis von fünf Vorträgen über einzelne selbstständige naturwissenschaftliche Fragen, deren erste den „Zustand der Naturwissenschaft und die Bedeutung derselben für wahre Menschenbildung" behandelte. Sicher trug es zu dem großen Erfolge dieses Unternehmens sehr viel bei, daß ich bei der freisinnigen Einwohnerschaft Frankfurts als Mitglied der Linken des Parlamentes noch im guten und frischen Andenken stand. Da ich während des Tagens der Nationalversammlung, zugleich mit Karl Vogt, zum korrespondirenden Mitgliede der Senckenbergischen naturforschenden Gesellschaft ernannt worden, so wurde mir dadurch der Vortheil, deren Hörsaal und Sammlungen zu meinen Vorträgen unentgeltlich benutzen zu dürfen.

So wurde ich zum naturwissenschaftlichen Reiseprediger, in Deutschland wahrscheinlich der erste. Dies blieb ich, ohne meine schriftstellerische Thätigkeit zu vernachlässigen, bis zum Juli d. J. 1852, indem ich, theils zu wiederholten Malen, in Frankfurt, Mainz, Stuttgart, Ludwigsburg, Wiesbaden, Aschersleben, Halberstadt und Magdeburg und selbstverständlich auch in meiner Vaterstadt öffentliche Vorträge hielt, die von Gebildeten und Wissensuchenden aller Stände fast überall sehr zahlreich besucht waren.

Wenn ich es nicht schon gewußt hätte, so würde ich damals erfahren haben, daß das Volk überall nach naturgeschichtlichem Wissen verlangt, wenn ihm dieses eben in leicht faßlicher, keinerlei Anstrengung erheischender Form geboten wird. Ich bediente mich zur Veranschaulichung des in meinen Vorträgen Gesagten, besonders großer Wandtafeln, bis zu 16 Ellen Quadratinhalt, und transparenter, geölter Bilder, welche 2 Ellen

im Durchmesser haltende, runde, schwarz eingerahmte, mikroskopische Gesichtsfelder, mit kolossal vergrößerten Präparaten darstellen. Letztere zeigten sich als ganz besonders wirksame Lehrmittel, weil sie das Bild eines Sonnen- und Gaslicht-mikroskops täuschend wiedergaben. Sämmtliche Bilder malte ich selbst und konnte daher ihrer Zweckdienlichkeit sicher sein.

Es versteht sich wol von selber, daß diese Reisepredigten hier mehr, dort weniger die Aufmerksamkeit Derer erregten, denen sie sehr zur Unzeit kamen, welchen selbst diese geistige Anregung des Volkes, das ja durchaus wieder einschlafen sollte, ein Dorn im Auge war. Sie hatten von ihrem Standpunkte aus ganz Recht. Namentlich die Geologie ist gewissen Herren sehr unangenehm, und gerade diese benutzte ich z. B. in Mainz gleichsam als Schläger, um diesen Herren damit auf den Leib zu rücken. Ueberhaupt hatte ich während dieser drei Jahre vielfach Gelegenheit, die politisch-religiöse Stimmung und die Parteistellung in Deutschland kennen zu lernen, und als Endurtheil steht es bei mir heute noch fest, daß sich hier die Herren Professoren und unzünftigen Vertreter der Naturwissenschaft eine schwere Unterlassungssünde zu Schulden kommen lassen. Nähmen sie sich doch ein Beispiel von dem schon früher einmal erwähnten Agassiz, welcher in den Vereinigten Staaten von Nordamerika, vielleicht gleichzeitig mit mir, als naturwissenschaftlicher Reiseprediger auftrat, und zwar mit gleich großem Erfolge; leider aber mit entgegengesetzter, pietistischer Tendenz. Wenn wir hierbei auch die kirchlich-unfreie Richtung jenes politisch-freiesten Volkes in Anschlag bringen müssen, so beweist immerhin diese dem Volke gegenüber nach beiden Seiten hin gleicherweise wirksame Geisteswaffe, daß das Volk in diesem Kampfe noch vollständig Neuling ist, ein unbestellter fruchtbarer Boden, in welchem jeder Same aufgeht.

Wie überhaupt der für sein Fach begeisterte naturwissen-

schaftliche Schriftsteller oder Lehrer vor vielen andern Arbeitern den Vorzug hat, daß sein Broterwerb zugleich sein „Steckenpferd" ist, so konnten für mich diese öffentlichen Vorträge — die niemals im buchstäblichen Sinne Vorlesungen waren — nicht blos als eine Befriedigung meines sittlichen Dranges gelten, sondern auch als ein Broterwerb, dessen ich zur Deckung des Ausfalls in meinem Einkommen sehr bedurfte. Geistigen Arbeitern wird es nichts Neues sein — denn ich nehme an, daß es, insofern sie nicht Lohnschreiber und Lohnredner sind, Allen so ergeht — aber Anderen sei es gesagt, daß es für mich anfangs etwas äußerst Unbehagliches hatte, für meine Vorträge Bezahlung anzunehmen. Es dünkte mir gleichsam als eine Entweihung, eine Beleidigung meiner Arbeit, die ich ja nicht des Erwerbes wegen, sondern um damit zu nützen, beschlossen hatte.

3. Erwachsenenbildung als Lernarrangement

Organisierte Bildungsangebote für Erwachsene vollziehen sich in unterschiedlichen Lernarrangements. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass über bestimmte privilegierte Formen des Lehrens und Gestaltens Möglichkeitsräume für Lernprozesse geschaffen und didaktisierte Formen der Angebotsgestaltung mit spezifischen Wirkungserwartungen verknüpft werden. Lernarrangements können dabei einen relativ begrenzten Umfang ausweisen und an konkrete räumlich-zeitliche Faktoren gebunden sein; sie können aber auch durch die Kombination ihrer Elemente in ihrer inhaltlichen und raum-zeitlichen Dimension ausgeweitet und als (erwachsenen-)pädagogischer Gestaltungsanspruch in Permanenz gehalten werden. Auch in der Geschichte der Erwachsenenbildung lassen sich Lernarrangements mit ganz unterschiedlicher Reichweite inhaltlicher, methodischer und medialer Art nachweisen. So war die Erwachsenenbildung des 18. und 19. Jahrhunderts stark vortrags- und unterrichtsorientiert. Sie favorisierte entsprechende schulische und wissensbezogene Lernkontexte, denen ein einfaches Konzept des Wissenstransfers zugrunde lag. Die kulturellen und freizeitbezogenen Angebote, welche die Erwachsenenbildung seit Beginn des 20. Jahrhunderts etablierte, nutzten dagegen bereits ein sehr viel differenzierteres Methodenspektrum. Die Integration musischer, künstlerischer, theaterbezogener, musealer und geselliger Angebotsformen in die Volksbildungsarbeit dokumentierte dabei einen umfassenden volksbildnerischen Anspruch hinsichtlich der Freizeitgestaltung breiter Bevölkerungsschichten, die durch ihr (erwachsenen-)pädagogisches Arrangement sozial und kulturell erst ‚wertvoll' gemacht wurden (werden sollten). Eine zusätzliche Ausweitung und Intensivierung erwachsenenbildnerischer Angebote vollzog sich dann durch die zunehmende Nutzung und pädagogische Indienstnahme von Medien. Vor allem durch die Etablierung von Medienverbünden seit den 1960er Jahren wurden Bildungsangebote medial so vernetzt, dass interaktiv gebundene Lernarrangements durch raum-zeitlich entgrenzte Formen des Lernens ergänzt werden konnten.

Diese Pluralisierung und mediale Verdichtung des Lernens *(Didaktisierung)* plausibilisiert die These, dass Erwachsenenbildung sowohl in ihren klassischen Grundformen, wie dem Vortrag, der Vortragsreihe oder der

Arbeitsgemeinschaft, als auch in ihren freizeitpädagogischen, erlebnisorientierten und (multi-)medialen Varianten zunehmend didaktisiert, sozial entgrenzt, zeitlich auf Dauer gestellt und räumlich allgegenwärtig wird. Diese didaktisierende Verdichtung von Lernarrangements soll im Folgenden anhand von drei auch zeitlich unterschiedlich verortbaren Beispielen erläutert werden:

- Popularisierung von Wissen durch Predigt und Vortrag im 18. und 19. Jahrhundert;
- Reisen als didaktisiertes Element von Erwachsenenbildung um 1900;
- raum-zeitliche Entgrenzung von Lernangeboten durch die Etablierung von Medienverbünden im Kontext der Bildungsreform.

3.1 Popularisierung von Wissen durch Predigt und Vortrag

Eine der Hauptaufgaben volksbildnerischer Arbeit im 18. und 19. Jahrhundert war die adressatenbezogene Vermittlung von (wissenschaftlichem) Wissen. Die Notwendigkeit der Popularisierung wissenschaftlicher Erkenntnisse mit dem Ziel, sowohl individuell als auch kollektiv eine rationale(re) – und damit bessere, nützlichere und gottgewolltere – Lebensweise auszubilden, führte zur Etablierung unterschiedlicher wissensbezogener Lehr-/Lernarrangements wie die (Selbst-)Aufklärung des Bürgertums durch gegenseitige Belehrung, die Aufklärung der Bauernschaft durch Verbreitung populärer Lesestoffe oder die Aufklärung der handwerklichen städtischen Schichten durch Vermittlung technischen Wissens. Medien der *mündlichen* Popularisierung von Wissen waren einerseits die Predigt, andererseits der Vortrag.

Die Predigt wurde insbesondere im Zeitalter des aufgeklärten Rationalismus als erste und wichtigste „Pflegstätte moderner Volksbildung" (Götze 1932, S. 48) verstanden. Sie war zentrales Medium einer aufgeklärten, rationalen Volksbildungsarbeit, in der die Popularisierung von Wissen einen enormen Stellenwert hatte. Der Pfarrer als Hauptträger der praktischen Aufklärungsarbeit fungierte in dieser Sicht nicht so sehr als Seelsorger, sondern als Kirchen*lehrer* in Ergänzung zum Schul*lehrer*, der gegenüber dem Pfarrer nur eine subalterne Position hatte. Als Kirchenlehrer und Prediger sollte der Pfarrer sowohl kraft seiner Schulaufsicht auf Kinder wirken als auch von der Kanzel aus Aufklärung

zum erwachsenen Teil der ländlichen Bevölkerung bringen. Obwohl er nicht nur durch sein Wort, sondern auch durch das eigene Vorbild – als Musterlandwirt – wirken sollte, war die Verkündigung, Aufklärung und Erziehung sein eigentliches volksaufklärerisches Vehikel.

Die Dorfpredigt als zentrales Aufklärungsmedium stand dabei im Spannungsfeld von aufklärerischer Ethik, Pädagogik und Ökonomielehre (vgl. Siegert 1978, S. 978). Ihre Öffnung hin zur Alltagswelt und zu den Alltagsproblemen der Gemeinde sowie ihr Aufgreifen von aktuellen Fragen der Zeit ermöglichten ihr eine Wirksamkeit, die weit über die kirchliche Belehrung im engeren Sinne hinausreichte. So standen in politisch orientierten Predigten nicht nur tagespolitische Ereignisse oder die Auslegung der Landesgesetze im Vordergrund, sondern auch gesellschaftspolitische Themen wie die Abschaffung des Bettelns, die Versorgung der Armen, die Einführung von Brand- und Assekuranzkassen oder die Fürsorge für ‚Wahnwitzige und Melancholische'. In Landwirtschaftspredigten waren Vorschläge zu finden für die gemeinsame Verbesserung der Wege und Fuhrstraßen, die Aufteilung von Ödland und Viehweiden zugunsten der ärmeren Bevölkerung oder die Aufforstung ungenutzter Gebiete, aber auch Auslassungen über Felddiebstahl und Baumfrevel, die Beseitigung der Brache, die Einführung des Klee- und Kartoffelanbaus oder die Abschaffung der Dreifelderwirtschaft (vgl. Schütz 1974, S. 162ff.). Aufklärung hieß im Kontext von Predigten schließlich auch, die Entmythisierung der Natur zu betreiben und beispielsweise Blitz und Donner nicht als Ausdruck göttlichen Zorns zu deuten, sondern vernünftig aus naturwissenschaftlichen Erkenntnissen heraus als ein physikalisches Phänomen verstehen zu lernen. Insgesamt zeigen gerade die vielen überlieferten Predigten der Aufklärungszeit, „daß und wie die utilitaristische Rationalität der Aufklärung in jenen Stand eindringen konnte, dessen traditionelle Aufgabe primär die Vermittlung von religiösem Heilswissen war: in die Geistlichkeit" (Ruppert 1984, S. 350).

Im 19. Jahrhundert wurde die Predigt dann in zunehmendem Maße durch die allgemeine Vortragstätigkeit nicht kirchlich gebundener Volksbildner abgelöst. Der Vortrag und die volkstümliche Vermittlung von Wissen wurden – neben den eher unterrichtsförmig organisierten Maßnahmen der Alphabetisierung und beruflich-technischen Ausbildung der Handwerker- und Arbeiterschaft durch Sonntags-, Abend- und Fortbildungsschulen – zum Hauptmedium volksbildnerischer Aktivität.[1] Dieser Bedeutungs-

zuwachs popularisierender Lehrtätigkeit hing nicht nur mit dem enormen Anwachsen naturwissenschaftlicher Wissensbestände, mit dem Glauben an die Perfektionierung der Welt durch allmähliche Melioration und mit der gesteigerten Bildungsnachfrage durch eine zunehmend alphabetisierte Bevölkerung zusammen, sondern war auch Ausdruck der vortragsorientierten Berufstätigkeit derjenigen Personengruppen, aus denen sich die Volksbildner des 19. Jahrhunderts schwerpunktmäßig rekrutierten: die Professoren- und Lehrerschaft. Der volkstümliche Vortrag, der gemäß der je eigenen Prägung als popularisierte Form der Vorlesung oder als erweiterte Variante des Unterrichts verstanden werden konnte, bildete daher spätestens seit Mitte des 19. Jahrhunderts das zentrale Element volksbildnerischer Tätigkeit.

Das Interesse an *akademischer Belehrung* war bereits um 1800 vor allem im (groß-)städtischen Umfeld ausgeprägt. Insbesondere in Berlin wurde eine Vielzahl von popularisierenden Vorträgen für ein adliges und bürgerliches Publikum organisiert, wobei die Vortragstätigkeit für die ansässige Gelehrten- und Professorenschaft einen außerordentlich lukrativen Nebenerwerb darstellte. Aber auch in kleineren Universitätsstädten wie etwa Gießen kam es zu einem regen Vorlesungsbetrieb für die bürgerliche Stadtgesellschaft. So hielt im Winterhalbjahr 1784/85 der Physiokrat Schlettwein eine Vortragsreihe über nationalökonomische, philosophische und politische Themen, die einen enormen Zulauf hatte und im *„Journal von und für Deutschland"* folgendes Echo fand: „Sein angenehmer und warmer Vortrag und die Gemeinnützigkeit seiner Lehren zieht ihm eine Menge Zuhörer aus allen Ständen zu. Regierungsräte und Professoren, Ober- und Unteroffiziere aus der hiesigen Garnison, Studenten und Professionisten von allen Gattungen, mitunter auch wißbegierige Damen besuchen seine Vorlesungen, die wenigstens den gewissen Vorteil bringen, daß sie manche gute Kenntnisse unter uns ausbreiten und zu manchen nützlichen Unterredungen in Gesellschaften Anlaß und Stoff geben" (Journal von und für Deutschland 1/1785, S. 238f., zit. nach Götze 1932, S. 52).

Die akademische Vortragstätigkeit für die gutsituierten bürgerlichen Schichten wurde im Verlauf des 19. Jahrhunderts auch auf die unteren Bevölkerungsschichten ausgeweitet, wobei sich neben den Professoren in zunehmendem Maße auch die Lehrerschaft an der popularisierenden Bildungsarbeit beteiligte. In volksbildnerischer Perspektive stellte der

Vortrag dabei die Nahtstelle zwischen dem gesellschaftlichen Fortschrittsoptimismus, der auf der Akkumulierung wissenschaftlichen Wissens basierte, und dem Teilhabeanspruch breiter Bevölkerungsschichten an eben diesem Wissen dar. Hintergrundsphilosophie der Vortragstätigkeit war ein „didaktischer Materialismus" (Dräger 1997, S. 34ff.), dem die Prämisse zugrunde lag, dass allein schon das Zur-Verfügung-Stellen von Bildungsgütern bildend-aufklärerische Wirkung hatte. Herausragendes Beispiel für diese Form des ‚Bildungstransports', bei dem das dargebotene Bildungsmaterial unabhängig von den möglichen Steuereffekten und Kontrollen des Redners autonom seine Wirkung entfalten sollte, stellte die *Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung* dar. Sie sah ihre Aufgabe darin, denjenigen Bevölkerungsschichten, welchen „durch die Volksschulen im Kindesalter nur die Grundlagen der Bildung zugänglich gemacht werden, dauernd Bildungsstoff und Bildungsmittel zuzuführen" (Satz 1 des Gesellschaftsstatuts, abgedruckt in Tews 1911, S. 11). Diese Zielbestimmung verwirklichte die Gesellschaft einerseits durch den verstärkten Ausbau von Volksbibliotheken, insbesondere auf dem Land, andererseits durch eine intensivierte Vortragstätigkeit, die auf die Masse der Bevölkerung zielte. Die Vortragsvermittlung geschah entweder durch kommerzielle Agenturen oder über sog. ‚Adressbücher', welche die Gesellschaft selbst jährlich herausgab.

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts unterlag das Vortragswesen einer zunehmenden Didaktisierung – und zwar sowohl durch die vermehrte kommunikative Ausgestaltung und Rückkoppelung des Vortrags durch Fragekästen, schriftliche Ausarbeitungen, Leitfäden und Diskussionen als auch durch die Nutzung visueller Hilfsmittel, mit denen das Axiom der Anschaulichkeit noch wirksamer umgesetzt werden sollte. Insbesondere die Volkshochschulen erwiesen sich als „Experimentierfelder für den Einsatz neuer Kommunikationstechnologien" (Taschwer 1996, S. 66) wie Skioptikon und Lichtbild. Sie übernahmen eine Vorreiterrolle bei der Popularisierung wissenschaftlichen Wissens, die sich um die Jahrhundertwende nicht nur institutionell verdichtete, sondern auch einen entschiedenen *academic turn* annahm (vgl. dazu Stifter/Taschwer 1995). Eine dritte Form der didaktischen Weiterentwicklung des Vortrags war seine Ausweitung zur *Vortragsreihe*, durch die sehr viel umfassender und systematischer der Vermittlungsprozess strukturiert werden konnte. Die Vortragsreihe wurde schließlich in den 1920er Jahren – zum Teil auch bedingt durch das Anregungspotential der englischen *tutorial class*, wel-

che die Volksbildung der 1920er Jahre verstärkt rezipierte – zur *Arbeitsgemeinschaft* transformiert, die sich dann jedoch sowohl methodisch als auch inhaltlich deutlich vom Vortragswesen des 19. Jahrhunderts unterschied (zur Arbeitsgemeinschaft vgl. auch Kapitel 7.2 und 8.2).

3.2 Reisen als didaktisiertes Element erwachsenenbildnerischer Arbeit

Um die Wende des 19. zum 20. Jahrhundert wurden die erwachsenenbildnerischen Angebotsformen über das vortragsbezogene Segment hinaus zunehmend auf den Bereich der kulturellen und geselligen Freizeitgestaltung ausgeweitet. Diese Ausdehnung auf die Gebiete der Musik, der Kunst, des Theaters, der Museen und der geselligen Freizeit war eine Folge der Einführung des Achtstundentages und der damit verbundenen ‚Freizeit' für breite Bevölkerungsschichten, deren Gestaltung von der Erwachsenenbildung als eine pädagogische Betreuungs- und Strukturierungsaufgabe wahrgenommen wurde. Die freie Zeit am Abend, am Wochenende und in den Ferien sollte erwachsenenbildnerisch besetzt und durch entsprechende Rahmungen didaktisch ‚aufgewertet' werden. Die extensive Nutzung von und die tatsächliche Nachfrage nach kulturell-geselligen Lernarrangements wie Volkskonzerte, Volkschöre, Volksvorstellungen, Museumsführungen, Unterhaltungsabende, Kulturfeste oder Wanderungen führte daher zu einer allmählichen Pädagogisierung der Freizeit durch die praktische Erwachsenenbildungsarbeit – zumindest für den volksbildnerisch interessierten Teil der Bevölkerung.

Innerhalb des Spektrums kultur- und freizeitbezogener Aktivitäten stellte das Reisen ein besonders favorisiertes Element erwachsenenbildnerischer Arbeit dar. Bereits im 18. und 19. Jahrhundert gab es individuelle und kollektive Reisepraktiken mit Bildungscharakter (Forschungs- und Entdeckungsreisen, Wanderung junger Handwerksgesellen als Form der Berufsausübung bzw. Berufsvorbereitung), die auch die organisierte Erwachsenenbildung inspirierten.[2] Doch als didaktisiertes Element organisierter Erwachsenenbildung wurde das Reisen erst seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts verstärkt genutzt. Die Etablierung erwachsenenbildnerisch ausgestalteter Reiseformen hing dabei eng mit der Gewährung (bezahlten) Urlaubs und der Etablierung billiger Massenverkehrsmittel zusammen. Viele erwachsenenbildnerische Reisepraktiken gerade wäh-

rend der 1920er Jahre standen zudem in einem engen Zusammenhang mit der Jugendbewegung (Wandervogel), aus der sich viele Erwachsenenbildner rekrutierten.

Erste Anfänge erwachsenenbildnerischer Reisetätigkeit finden sich in den Arbeiterreisen zu Weltausstellungen, die ab Mitte des 19. Jahrhunderts von verschiedenen Organisationen vor allem zur beruflichen Qualifizierung der Arbeiterschaft durchgeführt wurden. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts lassen sich zum ersten Mal organisierte Arbeiterurlaubsreisen nachweisen, die durch ein entsprechendes Rahmenprogramm wie botanische und geologische Erkundungen, Besichtigungen von Kulturdenkmälern oder Besuche in Museen kulturell ‚angereichert' wurden. Eine weitere Form des organisierten Reisens stellten die internationalen Austauschreisen insbesondere zwischen deutschen und englischen Arbeitern dar, bei denen sich die Erziehung zum ‚richtigen' Reisen mit dem Motiv der Völkerverständigung verband, wobei als zusätzliches Element der – mehr oder weniger rudimentäre – Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen hinzu kam (vgl. Seitter 1990, S. 102ff.). Das Reisen zu erwachsenenbildnerischen Zwecken wurde allerdings nicht nur von den freien Volksbildungsträgern genutzt, sondern war auch Bestandteil der kulturellen Praxis innerhalb der vielfältigen Reformbewegungen um die Jahrhundertwende. Insbesondere die Naturfreundebewegung etablierte sich innerhalb der Arbeiterkulturbewegung als eine Großorganisation, die ihren Hauptschwerpunkt im ‚sozialen Wandern' sah bzw. das Wandern mit körperlicher Erholung, sportlicher Betätigung, heimatkundlicher Beschäftigung, naturwissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung und politischer Bildung verband (vgl. Zimmer 1984). Neben dem Wandern wies sie gleichzeitig eine vielfältige Kulturpraxis auf, die in einem weit verzweigten Netz von Ortsgruppen und entsprechender Vereinsinfrastruktur die Erfahrung des Wanderns in den Alltag einband bzw. die Freizeit der Mitglieder an ihren Heimatorten ausfüllte (durch Kinder- und Jugendgruppen, durch Folklore-, Naturgeschichte-, Tanz-, Musik- und Singgruppen sowie durch Vorträge und Vereinsabende).

Eine weitere Intensivierung erfuhr das pädagogisch angeleitete Reisen durch die Volkshochschulbewegung der 1920er Jahre, die diese neue Form der Welterfahrung für ihre Adressaten zu nutzen suchte. In fast allen Volkshochschulen wurde mit unterschiedlichen Reisegruppen, Reiseformen und Reisezielen experimentiert. Eine derjenigen Personen, die das

Reisen auf innovative Weise in die Volkshochschularbeit einbezogen, war der Widerstandskämpfer, Volkskundler, Reformpädagoge, Wissenschaftler und Erwachsenenbildner Adolf Reichwein (vgl. Amlung 1991, 1993). Er begründete in Thüringen und Jena in den 1920er Jahren eine erwachsenenbildnerische Reisepraxis, die zu den originellsten Schöpfungen auf diesem Gebiet zählt. Der Schwerpunkt seiner Arbeit lag in der Konzeption und Durchführung großer Auslandsfahrten für ausgewählte Gruppen der Jenaer Volkshochschule, die er – dem Gedanken der Völkerverständigung und des solidarischen Gruppenhandelns verpflichtet – auf die beiden Pole ‚interkulturelle Begegnung' und ‚kameradschaftliche Bewährung', ausrichtete.[3] Bei seinen Reiseunternehmungen verfolgte Reichwein die Absicht, einen „Reisestil zu entwickeln, der über die Erholung hinaus, vielleicht sogar vor der Erholung den einzelnen erziehen soll, die Dinge, die er reisend erlebt, in den Zusammenhang eines Weltbildes einzuordnen" (Reichwein 1928/29, S. 1). Um dieses Ziel zu erreichen, waren die Fahrten in drei Etappen – Vorbereitung, Durchführung und Auswertung – untergliedert. Die *Vorbereitung* der Reise, die normalerweise schon ein Jahr vorher begann, umfasste die Vermittlung elementarer Sprachkenntnisse, die Einarbeitung in die geographischen, geschichtlichen, sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse des jeweiligen Landes anhand ausgewählter Literatur, das Ansparen der Reisekosten und die Kontaktaufnahme zu volksbildnerischen Einrichtungen – dies jedoch nur unter der Bedingung, sich bei Informationsreisen und Austauschbesuchen gegenseitig zu unterstützen. Bei der *Durchführung* der Reisen praktizierte Reichwein – wenn möglich – die billige Form des Zeltwanderns. Dabei war er jedoch sehr darauf bedacht, dass die Gruppe korrekt auftrat, um durch eine vorbildliche Haltung möglichen Ansehensverlusten späterer Reisegruppen entgegenzuwirken – insbesondere der hohe Lärmpegel bei deutschen Reisenden wurde von den ausländischen Gastgebern immer wieder bemängelt. Die *Auswertung* der Reise diente vor allem dazu, die erworbenen Kenntnisse und Erfahrungen an die Zuhausegebliebenen weiterzugeben und durch ein vertieftes zweites Studium das Wissen über die bereisten Länder auszubauen. Die Langzeitperspektive, die Reichwein mit seinen Reiseunternehmungen verband, bestand in der allmählichen Herausbildung eines Kreises von Menschen, die „über ein gutfundiertes Bild der europäischen Länder" und einen „Schatz reicher Lebenserfahrung" (Reichwein 1928/29, S. 6) verfügten. Beispiele dieser sowohl für die Leitung als auch für die Teilnehmer vorbereitungsintensiven Form des Reisens waren die Englandfahrt für Volkshochschulteilnehmer aus Jena

und Eisenach im Mai 1927 sowie eine Skandinavienreise als Abschlussfahrt des zweiten Heimlehrgangs im Sommer 1928.

Ebenso wie das Vortragswesen unterlag auch das Reisen über die Jahrzehnte hinweg einer zunehmenden Didaktisierung und pädagogischen Indienstnahme, da es als attraktives Medium der Erwachsenenbildung für vielfältige Zwecke nutzbar gemacht werden konnte. Sowohl in der Volksbildungs- und Arbeiterkulturbewegung als auch im Nationalsozialismus, der das organisierte Reisen mit der nationalsozialistischen Gemeinschaft *Kraft durch Freude* massiv ausbaute, wurden im Reisen ganz unterschiedliche Elemente miteinander verknüpft: die Verbindung des Reisens mit Natur- und Kulturerfahrung im Ausland, seine Verwendung im Prozess sozialer (Gruppen-)Erfahrung und Kohäsionierung, seine Nutzung als Instrument der Erziehung zur Sparsamkeit (durch Reisekassen und Jahressparen), seine Verlängerung in die Alltagspraxis hinein (durch entsprechende Vor- und Nachbereitung in den jeweiligen Ortsgruppen), seine Kombination mit utopischen Zielen (Emanzipation der Arbeiterschaft, Internationale Völkerverständigung, Integration in die Volksgemeinschaft). Gerade das Reisen avancierte somit zu einem Feld, das sich durch seine multifunktionale Verwendung und seine zunehmende Verbreitung in allen Bevölkerungsschichten für eine (erwachsenen-)pädagogische Besetzung als besonders geeignet erwies (vgl. Buchholz 1976; Keitz 1997).

3.3 Raum-zeitliche Entgrenzung von Lernangeboten durch die Etablierung von Medienverbünden

Eine weitere Form der Ausweitung und Intensivierung erwachsenenbildnerischer Ansprüche etablierte sich durch die zunehmende pädagogische Verwendung von Medien. Bereits seit der Jahrhundertwende war Erwachsenenbildung ein institutioneller Vorreiter medial gestützter Wissensvermittlung, der neben dem Lichtbild auch den Film und das Radio für erwachsenenbildnerische Zwecke nutzte. Einen nachhaltigen Institutionalisierungsschub erhielt die medial gesteuerte Bildungsarbeit jedoch erst in den 1960er Jahren. Insbesondere durch die neu etablierten Medienverbünde wie Tele-, Funk- und Zeitungskolleg wurden Bildungsangebote geschaffen, die sich durch eine Vielzahl sich ergänzender, aufeinander aufbauender bzw. aufeinander folgender, alternativer, auch unabhängig voneinander zu nutzender Vermittlungsmedien auszeichne-

ten und die interaktiv gebundenen Lernarrangements durch raum-zeitlich entgrenzte Formen des Lernens ergänzten. Die Komplexität ihrer Angebotsstruktur und die damit verbundenen individuell ausgestaltbaren Kombinationsmöglichkeiten der Beteiligung wurden jedoch nicht nur dadurch erreicht, dass Medienverbünde unterschiedliche *Medien* (wie personale Vermittlung, schriftliche Begleitmaterialien, audiovisuelle Speicher, Hörfunk und Fernsehen) nutzten, sondern auch dadurch, dass sie unterschiedliche *Institutionen* (öffentliche Bildungseinrichtungen, Fernlehrinstitute, Rundfunkanstalten und Verlage) und *Methoden* (Selbstlernen, interaktives Lernen, tutorielle Beratung, Gruppenunterricht) einbanden und sie auf unterschiedliche *Lernorte* (zeit- und ortsungebundenes Lernen, medienabhängiges Lernen, Begleitzirkel) ausrichteten (vgl. Hüther/Podehl 1990).

Mit dieser Kombination von Medien, Institutionen, Methoden und Lernorten zu einem ganzheitlichen System auf der Grundlage einer curricularen Gesamtplanung waren unterschiedliche Zielsetzungen und Erwartungen verknüpft. *Bildungspolitisch* sollten über die Medienverbünde mehr Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit gerade für bildungsbenachteiligte Gruppierungen erreicht werden. Damit war unter *bildungsökonomischer* Perspektive gleichzeitig die Hoffnung verbunden, die wirtschaftliche Effektivität der eingesetzten Bildungsressourcen zu steigern. In *didaktischer* Hinsicht sollte schließlich die Objektivierung der Lehre mit einer Individualisierung des Lernens verknüpft werden. ‚Objektivierung' meinte dabei die Ablösung des Lehrvollzugs von einer lehrenden Person sowie die Übertragung der Lehrinhalte auf mehrere nicht-personale Medien, womit einerseits für eine erhöhte Objektivität, Vergleichbarkeit, Transparenz und Anschlussfähigkeit der Inhalte gesorgt, andererseits Themen von unterschiedlichen Standpunkten aus erklärt, in Frage gestellt oder kontrastiert werden sollten. Dieses Zusammenspiel im Sinne einer „didaktischen Montage" (Kadelbach 1970) sollte dann dem einzelnen Lerner gleichzeitig die Möglichkeit individueller Nutzung und Beteiligung geben – je nach Interesse, Motivation, Zeitbudget etc. Die erwachsenenbildnerische Ausweitung, Besetzung und Intensivierung von Lernräumen wurde gerade durch die Möglichkeit erheblich gesteigert, Lernangebote sowohl zeitlich als auch räumlich von den Bindungen an eine Institution zu befreien und den Teilnehmern die Entscheidungshoheit darüber zu überlassen, wann, wo und mit welchen Medien bzw. Medienkombinationen sie lernen wollen. Mit der Offenheit ihrer Orts-,

Zeit- und Sozialstrukturen gaben die Medienverbünde die traditionelle Entlastungs- und Begrenzungsfunktion festgefügter, kontextgebundener Angebote preis und setzten stattdessen die Selbstregulierung und Selbstbestimmung der Teilnehmer als Bedingung von Lern- und Bildungsprozessen voraus.

Einen der bedeutendsten und erfolgreichsten Medienverbünde stellte das Funkkolleg (1966–1998) dar (vgl. Greven 1998). Seine Gründung entsprang der bereits erwähnten Kombination aus bildungspolitischen, bildungsökonomischen und bildungsreformerischen Impulsen wie Demokratisierung, Effektivierung, Objektivierung und Individualisierung der Wissensvermittlung und -aneignung. Für die inhaltliche Ausgestaltung und praktische Durchführung des Funkkollegs waren folgende Institutionen verantwortlich: verschiedene Rundfunkanstalten der ARD (Produktion der Kollegstunden), das *Deutsche Institut für Fernstudien* (Erstellung der Studienbriefe und Prüfungshefte), die Volkshochschulen (fakultative Begleitzirkel), die Kultus- und Wissenschaftsverwaltungen der beteiligten Bundesländer (Inhalt, Ablauf und Anerkennung der Prüfungen), das wissenschaftliche Autoren-Team (Konzeption und wissenschaftliche Leitung) sowie das Funkkolleg-Zentralbüro (organisatorische Leitung). Die Themen des Studienprogramms waren interdisziplinär angelegt und sehr breit gefächert, wobei die Teilnehmer die Möglichkeit hatten, am Ende des Programms eine Prüfung abzulegen und ein Zertifikat zu erwerben. Mit seiner pädagogisch-organisatorischen Struktur repräsentierte das Funkkolleg einen erwachsenenbildnerischen Angebotstypus, der durch sein offenes, flexibles, unverbindliches und gleich-gültiges Arrangement auf der didaktischen Ebene den Teilnehmern eine individuelle Ausgestaltung ihres Aneignungsprozesses gestattete und ihnen vielfältige Kombinationsmöglichkeiten und Intensitätsgrade der Beteiligung ermöglichte. Das Funkkolleg – wie die Medienverbünde generell – strukturierte den Lernprozess vor allem auf der Ebene der pädagogischen Organisation (d. h., dass ein bestimmtes Thema über den Verbund bestimmter Elemente wie Radiosendung, Studienbrief, Begleitzirkel und Hausarbeiten bearbeitet werden konnte), weniger jedoch auf der Ebene der pädagogischen Interaktion (d. h., wann, wo, wie oft, wie lange, mit wem und mit welcher Intensität gelernt wurde). Sein institutionelles Setting hatte daher auch eher den Charakter einer (Rahmen-)Bedingung des Lernens als einer das Lernen steuernden und beeinflussenden Lehre. Der Preis für diese Freiheit waren zahlreiche Organisationsleistungen, die die Teilnehmer selbst zu

erbringen hatten und die ihnen nicht mehr durch die Angebotsstruktur bzw. das Unterrichtsarrangement abgenommen wurde. Sie mussten selbst für eine adäquate Lernumgebung sorgen, sie mussten selbst eine passende Zeitstruktur für ihr Lernen finden und sie mussten selbst ihr Lernen gegen eine Vielzahl anderer Aktivitäten, Verpflichtungen und Bindungen durchsetzen sowie in ihrer Alltagspraxis als eigenständige soziale Aneignungsform legitimieren. Mit dem *pädagogischen Möglichkeitsraum* des Medienverbundes Funkkolleg korrespondierte somit eine mehr oder weniger *extensive Selbstpädagogisierung* der Teilnehmerschaft, die trotz oder gerade wegen der räumlich, zeitlich und sozial ungebundenen Ausgestaltung des Funkkollegs eine umso intensivere selbstgesteuerte und selbstverantwortete Lernpraxis aufbaute (vgl. dazu ausführlicher Kade/Seitter 1996).

Die Medienverbünde institutionalisierten seit den 1960er Jahren eine Lernform, die – zumindest potenziell – den Anspruch hatte, die Erwachsenenbildung und das Lernen Erwachsener als permanente Aufgabe und Möglichkeit zu realisieren. Mit den Medienverbünden konnte die Erwachsenenbildung ihre Teilnehmerschaft nicht nur für begrenzte Zeiträume sozial binden, sondern den Lernanspruch sowohl zeitlich als auch räumlich in den gesamten Lebenslauf hinein ausdehnen. Die Medienverbünde der 1960er und 1970er Jahre repräsentierten historisch allerdings erst den Anfang multimedialer Lernformen. Denn mit den neuen computergestützten Lernarrangements, die auch zunehmend in mobiler Form genutzt werden (können), sind gegenwärtig Lernformen auf dem Vormarsch, die die in den 1960er Jahren begonnene Verfügbarkeit raum-zeitlich unabhängiger Angebotsformen noch exponentiell steigern.

3.4 Reisen zu Weltausstellungen als Medium der Erwachsenenbildung: die Pariser Weltausstellung von 1867

Auf Anregung des preußischen Hofes und interessierter industrieller Kreise wurde im Jahre 1867 das *Komité zur Beförderung des Besuchs der Pariser Industrie-Ausstellung seitens preußischer unbemittelter Gewerbtreibenden*" gegründet. Es hatte die Aufgabe, „zur Hebung der vaterländischen Industrie unbemittelte, besonders tüchtige und fähige preußische Gewerbtreibende zum Besuch der Pariser Industrie-Ausstellung zu entsenden" (Rechenschaftsbericht 1868, S. 3). Von über

tausend Bewerbern kamen insgesamt 131 Personen in den Genuss eines Reisestipendiums, dessen Finanzierung der Ausschuss übernahm. Als Gegenleistung mussten sie sich verpflichten, ein Tagebuch zu führen bzw. über ihre Beobachtungen hinsichtlich der Ausstellungsgegenstände, die ihren Gewerbeberuf betrafen, zu berichten. Eine Auswahl dieser Berichte wurde in der Zeitschrift *„Der Arbeiterfreund. Zeitschrift des Centralvereins in Preußen für das Wohl der arbeitenden Klassen“* abgedruckt.

Der nachfolgende Bericht stammt von dem Berliner Mechaniker Wilhelm Schmidt, der sich in Paris vor allem mit einer neuartigen Papierverarbeitungstechnik auseinander setzte (Schmidt 1868).

XX. Bericht des Mechanikers und Maschinenfabrikanten Wilhelm Schmidt über eine Papier-Jacquardmaschine.

(Klasse 56.)

Ich habe vom 28. September bis 10. Oktober in einer Pariser Privatwohnung mit Beköstigung gewohnt und zwar zu meiner größten Zufriedenheit, bin auch mit meinem Reisestipendium reichlich ausgekommen.

Von den 12 Tagen, welche ich in Paris gewesen bin, habe ich 10 Tage regelmäßig von Morgens 9 bis Nachmittags 5 Uhr die Ausstellung besucht und mich besonders für eine dort ausgestellte Papier-Jacquardmaschine interessirt, die nicht wie die unsrigen mit Pappenmuster, sondern mit ganz gewöhnlichem Papier ohne Ende arbeitet.

Das Abzeichnen ausgestellter Maschinen ist den Besuchern der Ausstellung nicht gestattet, auch darf ein Berühren der ausgestellten Gegenstände nicht stattfinden; es fiel mir daher in den ersten beiden Tagen schwer, meiner Aufgabe näher zu kommen. Ich hatte jedoch beschlossen, unter allen Umständen die grade nicht sehr einfache Einrichtung ganz speziell kennen zu lernen, damit ich möglichen Falls hier eine solche wichtige Verbesserung in der Weberei einzuführen im Stande sei.

Durch besondere Vermittelung des Herrn Geheimen Regierungsraths Herzog, *an den ich mich auf* Empfehlung des Herrn Professors Reuleaux hierselbst gewandt hatte, gelang es mir, mit dem Arbeiter an dem betreffenden Webstuhl näher in Verbindung zu treten, und es ist mir denn auch ferner gelungen, nicht allein die verschiedenen Maschinen in ihrer ganzen Zusammensetzung kennen zu lernen, sondern auch die ganz besondern Vortheile, die das *Arbeiten mit Papiermustern darbietet, an Ort und Stelle genau zu prüfen.*

Der Webstuhl, worauf der Jacquard stand, bot nichts Neues, und da derselbe ohne Wechsellade war, waren zwei Personen zum Weben nöthig. Was dagegen die Jacquardmaschine anbetrifft, so war dieselbe in ihrer ganzen Zusammensetzung eine von den hiesigen und den englischen Jacquards ganz verschiedene. Sie enthielt 1000 Nadeln und *2000 Platinen, war also eine Doppelmaschine,* jedoch nicht wie bei uns der Tiefe nach, sondern der Breite nach doppelt eingerichtet, so daß nicht 24 Messer wie bei uns, wodurch die Nadeln übermäßig

lang sein müssen, sondern nur 12 Messer nöthig sind, die Nadeln daher kurz wie bei einfachen Maschinen sein konnten.

Vor den Nadeln der Jacquard ist ein zweiter Nadelkasten angebracht, wodurch die Maschinennadeln verlängert werden. Diese sogenannten Verlängerungsnadeln sind an dem einen Ende mit Köpfen versehn und zwischen zwei Eisenplatten verschlossen. Die Kopfnadeln liegen unmittelbar vor den Spitzen der Jacquardnadeln. Am vorderen Ende liegen die Kopfnadeln auf Roststäben, außerdem werden die Kopf- oder Verlängerungsnadeln durch senkrecht stehende Oesennadeln gehalten, welche die eigentlichen Musternadeln sind. Am untern Ende gehn dieselben durch eine Metallmatrize und dann weiter unten noch durch eine halbrund gebogene Messingtrommel, unter der eine Welle mit Scheiben liegt. Auf dem Rand dieser Scheiben befinden sich Knöpfchen zur Aufnahme des Papiermusters. Die Welle ist eigentlich der Zylinder, jedoch geht das Papier unmittelbar über die halbrunde Messingtrommel und hat dadurch eine feste Auflage. Sobald nun das Papier eine senkrechte Nadel anhebt, legt sich folgerichtig die Kopfnadel-Spitze gegen den vorerwähnten Roststab, und dieser drückt die Kopfnadel gegen die Jacquardnadel, wodurch alsdann die Platine von den Messern gedrückt wird. Das Papier hat daher nur das eine Ende der Kopfnadel zu heben, was durch Anheben der senkrechten Nadel geschieht, und weil das Papier auf einer Metalltrommel ruht, so hat dasselbe nichts auszuhalten. Zwei Holzwalzen, ungefähr 4 Fuß vor der Jacquard, wickeln das Papiermuster auf und ab.

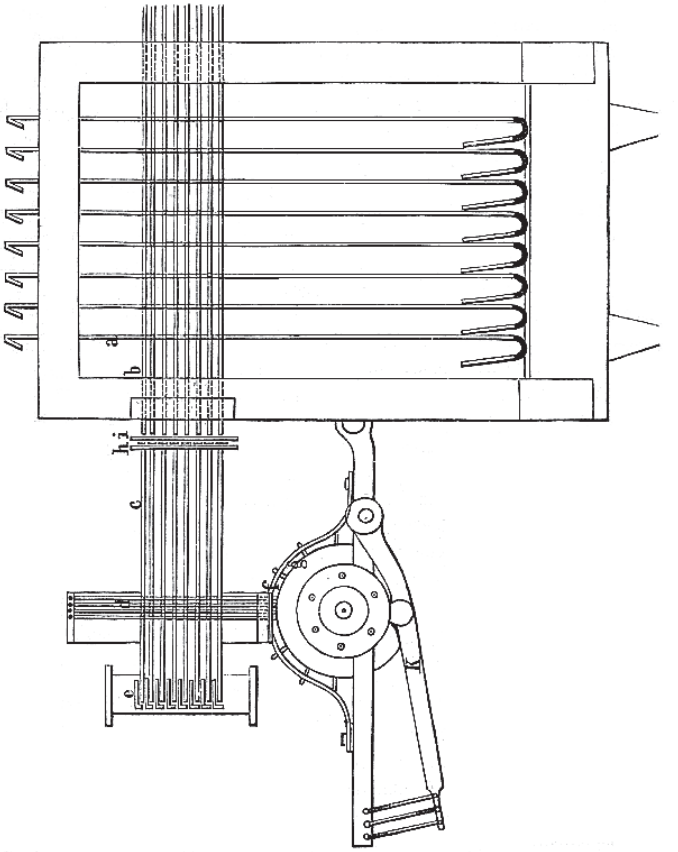
Die Theilung der Löcher in dem Papier ist halb so klein wie die Theilung der Jacquard, daher sind die Papierkarten halb so groß. Um die Papiermuster zu schlagen, muß man freilich eine besondere Schlag- und Kopirmaschine haben; eine solche Schlagmaschine war ebenfalls ausgestellt.

Das Schlagen des Papiers geschieht folgendermßen: Oberhalb der Matrize befindet sich auf einer Holztrommel das zu schlagende Papier, welches zwischen der Matrize durchgeführt und vermittelst Hebeldrucks durchgeschlagen wird; dann wickelt es sich auf eine unterhalb der Matrize sich befindende zweite Holztrommel, welche alsdann mit dem darauf sich befindenden Muster sofort zum Arbeiten der Jacquard verwendet wird.

Die wirklichen Vortheile sind folgende:

1) man spart ungefähr 70 % auf den Preis des Musters;
2) man spart alle Unkosten, wie Transport des Rohmaterials und den großen Raum, welchen selbiges einnimmt;
3) die Musterkasten sind nicht mehr nöthig;
4) das Schneiden und Schreiben der Karten fällt weg;
5) besserer Zugang des Lichtes beim Arbeiten;

6) regelmäßigeres Abrollen des Papiers, als des Pappenmusters;
7) weniger Ermüdung des Arbeiters und Zeitverlust;
8) das Aufziehn der Karten an einander ist nicht nöthig;
9) mehr Leichtigkeit im Gange der Maschine;
10) die Leitung des Musters oder der sogenannte Kartengang fällt ganz weg.



Wenn man alle diese sofort ins Auge fallenden Vortheile dieser Einrichtung in Betracht zieht, so sieht man, daß damit schon Bedeutendes gewonnen ist. Nun kommt aber noch ganz besonders hinzu, daß mit dieser Einrichtung die feinsten und größten Muster hergestellt werden können, was bei unsern Jacquards nicht der Fall ist, weil die Pappkarten nicht größer gemacht werden können. Es wäre daher von ganz bedeutendem Nutzen für die inländische Weberei, wenn eine solche wichtige und von allen Sachkennern als nützlich anerkannte Verbesserung hier eingeführt würde. Die Anfertigung würde ich mit Dank übernehmen.

In Bezug der nebenstehenden Zeichnung der Papier-Jacquardmaschine erlaube ich mir noch Folgendes beizufügen:

a. ist die Platine der Jacquardmaschine,
b. ist die Maschinennadel,
c. ist die sogenannte Kopfnadel,
d. die senkrechtstehende Musternadel,
e. die Roststäbe, wodurch die Platinen von den Messern gedrückt werden,
f. Messingtrommel zur Auflage des Papiermusters,
g. Scheibe mit Knöpfchen zum Weiterführen des Papiers,
h. und i. sind zwei Blechplatten, zwischen welchen die Köpfe der Nadel c. ruhen,
k. ist der Regulator der Papierwalze.

Wird die Nadel d. durch das Papiermuster in die Höhe gehoben, so legt sich die mit letzterer verbundene Nadel c. gegen die Roststäbe e., und nun drücken die Köpfe der Nadel c. direkt gegen die Maschinennadeln b., wodurch die Platine von den Messern gedrückt wird.

4. Erwachsenenbildung als Adressatenkonstruktion

Organisierter Erwachsenenbildung liegt immer auch die entscheidende Frage zugrunde, auf welchen Adressatenkreis das jeweilige Angebot abzielt. Potenzielle Teilnehmer werden bei der Programmplanung durch abstrahierend-konstruierende Schritte einem mehr oder weniger begründeten Teilnehmerprofil zugeordnet. In der Erwachsenenpädagogik wird diese Problematik unter dem Stichwort *Differenz von Adressat und Teilnehmer* diskutiert. Der Adressat ist dabei der potenzielle Teilnehmer im Verhältnis zum realen Teilnehmer in der konkreten Veranstaltung. Die schrittweise Überführung unbekannter Personen in eine bestimmte Adressatengruppe ist ein unausweichlicher Konstruktionsvorgang, da didaktische Planung immer mit fiktiven bzw. zugeschriebenen Eigenschaften arbeitet. Die Adressatenperspektive, d.h. die Art und Weise, wie auf potenzielle Teilnehmer der Erwachsenenbildung geblickt wird, änderte sich im Laufe der Geschichte jedoch grundlegend – und zwar nicht nur mit Blick auf mögliche Adressatenkreise, sondern auch hinsichtlich der Kriterien, nach denen Adressaten überhaupt ‚konstruiert' werden.

Jenseits der generellen grundlagentheoretischen Frage nach der Konstruktionsweise von Adressaten in der Erwachsenenbildung, von ‚Erwachsenenheit', von dem Erwachsenen als dem ‚reifen' Menschen in Abgrenzung zum Jugendlichen (Schüler) als dem unfertigen und damit erziehungsbedürftigen Menschen (vgl. dazu auch Kapitel 8) lässt sich der Konstruktionscharakter von Adressaten in der Erwachsenenbildung auch nach spezifischeren Kriterien bestimmen. Hierzu passt die These, dass der Erwachsene aus der adressatenspezifischen Sicht von Einrichtungen ein Teilnehmer ist, der nach bestimmten Merkmalen wie Geschlecht, Alter, Milieu-/Schichtzugehörigkeit oder biographische Krisenlage konstruiert wird. Die Definition von personellen oder sozialen Problem- und Krisenlagen dient dabei der Selektion und Homogenisierung aus lernpsychologischen, kompensatorischen oder politischen Motiven. Defizitzuschreibungen werden zum Ausgangspunkt für didaktisches Handeln – für pädagogische Intervention – genommen, können aber auch in positive Lernzieldiskriminierungen umformuliert werden können (vgl. dazu Schiersmann 2005). Diese Form der Adressatenkonstruktion

ist auch als Zielgruppenorientierung bekannt, die mit der institutionellen Ausdifferenzierung von Erwachsenenbildung zu einer zunehmenden ‚Verzielgruppung' geführt hat.

Im Folgenden werden drei unterschiedliche Adressaten- oder Zielgruppenkonstruktionen erläutert, die sich mit ihren homogenisierenden Defizitzuschreibungen und Lerndiskriminierungen in zunehmendem Maße an demokratisch legitimierbaren Kriterien orientierten und mit denen entsprechende Bildungsangebote korrespondierten:

- der unterstellte Aufklärungsbedarf der Bauernschaft und die Entwicklung einer volkspädagogisch orientierten Aufklärungsliteratur (1800);
- die postulierte Teilhabenotwendigkeit der unbemittelten Schichten an Wissenschaft und Kunst als eine Konsequenz der sogenannten ‚Sozialen Frage' mit der Etablierung eines leistungsorientierten wohlfahrtsstaatlichen Maßnahmenbündels (1900);
- das bildungsökonomisch und bildungsdemokratisch legitimierte Recht auf Bildung für alle Bevölkerungsschichten mit dem Beginn gesetzlich verankerter Bildungsansprüche (1960er und 1970er Jahre).

4.1 Der aufklärungsbedürftige Bauer

Ein zentraler Punkt volksbildnerischer Bestrebungen im 18. Jahrhundert war – neben der bürgerlichen Selbstbildung und der städtischen handwerkerbezogenen Aus- und Fortbildung – die Volksaufklärung im ländlichen Bereich. Damit traten das ‚gemeine Volk', der Bauer und der Landmann als neue Zielgruppen in Erscheinung. Diese Konzentration auf das bäuerliche Umfeld war indes nicht zufällig, da die Volksaufklärer aufgrund ihres allgemeinen, an universalistischen Maßstäben orientierten Aufklärungsbestrebens auch die ländliche Bevölkerung am wissenschaftlichen Fortschritt teilhaben lassen wollten.

Im Zentrum der neuen Adressatenkonstruktion stand eine klare Defizitdiagnose hinsichtlich des gesellschaftlichen Wissensstandes der Bauernschaft. So formulierte beispielsweise der Pädagoge, Publizist und Verleger Rudolph Zacharias Becker in seinem *Versuch über die Aufklärung des Landmannes* von 1785 die Ansicht, dass „unsere Fortschritte in der Erkenntniß der zur Glückseligkeit nötigen Wahrheiten, und in der

Benutzung des Erdbodens zu unserm leiblichen Wohl meistens auf die höheren Stände und den vornehmen Bürger eingeschränkt bleiben, und nicht bis zur Hütte des Landmannes gelangen; welcher deren gleichwohl sehr bedarf" (Becker 1785, S. 61). Die fortschrittsbezogene Perspektive, die Becker sowohl auf geistig-geistlicher als auch auf materieller Ebene formulierte, war seiner Meinung nach auf alle Stände zu beziehen. Der Erkenntnisfortschritt sollte nach universalistischen Kriterien allen Menschen zuteil werden und Erkenntnis sich so von einem Exklusions- zu einem Inklusionsgut wandeln.

Die beabsichtigte Aufklärung des Landmannes hatte jedoch auch eine politische Dimension, die sie zu einer äußerst prekären Angelegenheit machte. Denn aufgrund ihres Demokratisierungspotenzials lief die Volksaufklärung – zumal in ihrer liberalen Strömung – langfristig auf die Ablösung der Ständegesellschaft hinaus. Viele Volksaufklärer, die unter Revolutionsverdacht gerieten, optierten daher für eine Defensivstrategie, indem sie politische Beteiligungsabsichten seitens ihrer Adressaten zu vermeiden trachteten. Sie formulierten neben der *allgemeinen* Aufklärung, die nach universalistischen Kriterien auf das allgemeine Menschentum abzielte, gleichzeitig eine *besondere* Aufklärung, die die Vervollkommnung des Einzelnen innerhalb seiner Standesgrenzen anstrebte. Diese besondere Aufklärung mit dem Ziel einer ständischen Bildungsbegrenzung wurde insbesondere gegen eine falsch verstandene ‚Aufklärerei' abgegrenzt, die den Menschen mit Ansprüchen konfrontierte, die jenseits seiner Verarbeitungsmöglichkeiten lagen. So skizzierte beispielsweise der Theologe und Generalsuperintendent Johann Ludwig Ewald in seinem 1790 erschienen Buch *„Über Volksaufklärung; ihre Gränzen und Vortheile"* folgendes Programm: „Falsch und schädlich ist jede allzu ausgedehnte Aufklärung; alles, was das Volk zu Vielwisserei bringt. Der Landmann ist bestimmt, in seinem eingeschränkten Kreise treu und stät zu wirken. Es kommt bei ihm gar nicht darauf an, Vielerlei zu wissen und vielerlei zu thun; sondern weniges recht zu wissen, treu und immer zu befolgen; die einfachen Arbeiten seines Berufs immer fort, und unermüdet zu thun ... Er soll seinen Aker besser bauen, seine Gärten besser nuzen, seine Bäume besser behandeln, sein Vieh besser warten; er soll sich helfen lernen in den Verlegenheiten, in die er leicht kommen kann. Er soll deutlich und genau wissen, was die Obrigkeit ihm befohlen oder verboten hat" (Ewald 1790, S. 18f. und 40f.).

Diese nicht so sehr von universalistischen, sondern von standes- und berufsbezogenen Kriterien geleitete Aufklärung stand überdies in Einklang mit der Kameralistik des 18. Jahrhunderts. Insbesondere die Physiokraten, die im Ackerbau die entscheidende Quelle staatlichen Reichtums erblickten, strebten eine Modernisierung und Rationalisierung der Landwirtschaft an und entdeckten in den Bauern eine neue Zielgruppe berufsbezogener Aufklärung. Das Motiv der Aufklärer und der stark tätigkeits- und berufsbezogene Charakter des von ihnen vermittelten Wissens wurden so durch das Rationalisierungs- und Modernisierungsmotiv der Kameralisten noch entscheidend gestärkt.

Im Kontrast zu dem von den Volksaufklärern entworfenen Positivbild des Musterbauern, des gebildeten oder reformwilligen Landmannes, standen faktisch die zahlreichen Negativbeschreibungen, mit denen die Volksaufklärer ihre neue Klientel charakterisierten und die ihrer Aufklärungsabsicht entgegenstanden: Unwissenheit, Trägheit, Gedankenlosigkeit, Leichtsinn, Schwerfälligkeit, Traditionsverhaftung, Irrtum, Voreingenommenheit, Aberglauben, Denkfaulheit, schwacher Wille, Zerstreuungssucht oder Mangel an wahrem Christentum. Die konstatierte ‚rohe Denkungsart' der anvisierten Klientel stimulierte daher die Reflexion über die Rezeptionsbedingungen und -möglichkeiten des ‚einfachen Mannes', über seine Bildungsbereitschaft und seinen motivationalen Erwartungshorizont. D. h., mit der Zielgruppenkonstruktion und der inhaltlichen Bestimmung der Bildungsarbeit – Vermittlung berufsspezifischer und standesbezogener Kenntnisse und Werte – wurde gleichzeitig auch eine Reflexion über die pädagogisch-didaktischen Möglichkeiten ihrer Umsetzung eingeleitet (vgl. dazu auch Kapitel 7.1). Diese Kombination von inhaltlichen und methodischen Dimensionen zeigte sich in besonders deutlicher Weise bei einem Hauptmedium der Volksaufklärung: der Volksliteratur. Die Volksaufklärer nutzten neben der Predigt, die sich unter den Bedingungen einer aufgeklärten rationalen Theologie zum herausragenden *mündlichen* Instrument der Volksbelehrung entwickelte, vor allem die populären Lesestoffe wie Kalender, Wochenblätter oder Volksschriften als bevorzugtes *schriftliches* Medium. Allerdings wollten sie Literatur nicht nur bereitstellen, sondern über entsprechende Methoden auch eine darüber hinausgehende „Pädagogisierung bäuerlichen Leseverhaltens" (Völpel 1996, S. 153) erreichen und eine „Änderung der Lektüretechnik, den Wechsel von der bisher dominierenden Unterhaltungs- und intensiven Erbauungs-

lektüre zum extensiven und vernunftbestimmten Lesen unterhaltsamer Lehrliteratur" (ebd.) herbeiführen.

Eine der erfolgreichsten Aufklärungsschriften stellte in diesem Zusammenhang das von Rudolph Zacharias Becker 1788 veröffentlichte *„Noth- und Hilfsbüchlein für Bauersleute oder lehrreiche Freuden- und Trauer-Geschichte des Dorfs Mildheim"* dar, von dem bereits 1799 ca. 150.000 Exemplare abgesetzt wurden und das die Verbreitung expertengeprüften Wissens durch die Vermittlung des Pfarrers und Lehrers in einen narrativen, zur eigenen Reflexion herausfordernden Rahmen einband (vgl. Hof 1995, S. 58ff.).[1] Es orientierte sich inhaltlich an der Lebenswelt seiner Adressaten, wobei die aufklärerische Sachlehre in eine fiktionale Erzählhandlung eingebettet wurde. Durch die Vielfalt der verwendeten literarischen Gattungen (Tagebücher, Gebete, Briefe, Lieder, Reden, Predigten, Abhandlungen, Zeitungsberichte, Illustrationen, Merkreime), die thematisch-sprachliche Anlehnung an die Bibel, die Anschaulichkeit des Erzählstils, die häufige Verwendung von Sprichwörtern sowie die Berücksichtigung irrationaler Leserinteressen (phantastische Erzählungen, Schauergeschichten) kam es einerseits dem wachsenden Bedürfnis nach Unterhaltung nach und behielt andererseits den Lehrcharakter der Erzählung bei. Das Notbüchlein „ist demgemäß als ein volksaufklärerisch veredeltes Volksbuchimitat zu bezeichnen, das schlechte Volkslesestoffe verdrängen und ersetzen sollte – und das hierfür, aus strategischer Einkalkulierung der notwendigen Lektüreakzeptanz beim lesenden Landmann, partiell den zu verdrängenden Volkslesestoffen angeglichen wurde" (Völpel 1996, S. 165). Methodisch innovativ war vor allem der Versuch, die volksaufklärerischen Vermittlungsstrategien und lesepädagogischen Bestrebungen den Lesern gegenüber offen zu legen und fehlgeleitetes Rezeptionsverhalten zu veranschaulichen. Damit wurde durch das Buch selbst die Notwendigkeit dokumentiert, eine kritische Mindestdistanz zum Text zu bewahren, Auswendiglernerei und mechanische Übernahme zu vermeiden sowie das eigene ‚Durchdenken' und erkenntnisgeleitete Handeln zu steigern.

Insgesamt dokumentiert das „Nothbüchlein" in besonders deutlicher Weise die von den Volksaufklärern angestrebte Verbindung von inhaltlicher Vermittlung und methodischer Reflexion. In seiner konkreten literarischen Ausgestaltung wurden die zeitgenössischen Überlegungen zu einer Theorie der Popularität so gekonnt zur Anwendung gebracht,

dass das Buch zum volksaufklärerischen Bestseller par excellence wurde und somit Standards für die weitere Entwicklung aufklärerischer Volksliteratur setzte.

4.2 Die partizipationswilligen unbemittelten Schichten

Eine andere Form der Adressatenkonstruktion, die insbesondere von dem leistungsorientierten Reformbeamtentum und der linksliberalen Bürgerschaft entworfen wurde, findet sich im großstädtischen Bereich um 1900. Sie wurde mit Blick auf die städtischen Unterschichten vor dem Hintergrund der Integrationsprobleme entwickelt, mit denen sich gerade die lokalen Stadtgesellschaften angesichts einer sich politisch und sozial formierenden Arbeiterbewegung konfrontiert sahen. Die Arbeiterschaft wurde so als Zielgruppe im Zusammenhang mit der sogenannten ‚Sozialen Frage', dem Problem der wohlfahrtsstaatlichen Integration der unbemittelten Schichten und insbesondere der Arbeiterschaft entdeckt.

Die Arbeiterschaft als politisch und sozial bedrohliche Gruppe war im Kaiserreich zunächst von bürgerlich-konservativer Seite durch Ausgrenzung (Sozialistengesetze) bekämpft worden. Der geringe Erfolg dieser Strategie führte dann in den 1890er Jahren zu der Absicht, die Arbeiterschaft durch wohlfahrtsstaatliche Betreuung sozial einzubinden. Durch den flächendeckenden Aufbau öffentlicher Einrichtungen auf wirtschaftlichem, technischem, sozialem und kulturellem Gebiet versuchten der Staat bzw. die Kommunen diejenigen sozialen Probleme zu lösen, die sich aufgrund der Urbanisierung und der aufkommenden Arbeiterbewegung immer schärfer artikulierten. Gestützt auf einen neuen Typ von Kommunalbeamten wollte der zunehmend leistungsorientierte Staat seine Bürger nicht mit Bildung, sondern auch durch Armen-, Hygiene- und Gesundheitspflege sowie durch wirtschaftliche und versicherungstechnische Leistungen zu versorgen, um dadurch eine breite Basis staatspolitischer Akzeptanz zu erzeugen. Mit linksliberalem Ideengut vertraut und in der preußischen Tradition der *Reform von oben* stehend konnte insbesondere die städtische Beamtenschaft die Kommune als Ort gesellschaftlicher Integration stärken und die gut organisierte, reformistische Arbeiterschaft für eine dauerhafte Zusammenarbeit gewinnen. Damit setzte sich in den Gemeindeverwaltungen der deutschen Großstädte allgemein die Tendenz durch, mittels Einrichtungen der kommunalen Daseinsvorsorge den

Lebensstandard und die Lebensqualität der Stadtbewohner zu erhöhen, die Integration der unbemittelten Schichten in die bürgerliche Stadtgesellschaft zu forcieren und zu einer partiellen Zusammenarbeit mit der organisierten Arbeiterbewegung zu gelangen. Das von bürgerlicher Seite favorisierte *Modell der sozialen Eingemeindung* konnte dabei umso leichter durchgesetzt werden, je mehr mit dem Erstarken des reformistischen Gewerkschafts- und Parteiflügels auch sozialdemokratische Repräsentanten eine Zusammenarbeit auf verschiedenen Gebieten befürworteten (vgl. Seitter 1993, S. 131ff. und 177ff.).

In diesem reform- und wohlfahrtsstaatlichen Diskurs wurden die ‚Arbeiterschaft', der ‚vierte Stand' oder die ‚unbemittelten Schichten' eher negativ charakterisiert: nämlich als eine Bevölkerungsgruppe, die durch zahlreiche wirtschaftliche, soziale und kulturelle Probleme in ihrer sozialen Stellung ungefestigt war. Hinsichtlich ihrer Bildung wurde sie als eine Zielgruppe konzipiert, die infolge objektiver Benachteiligungen den ihr adäquaten Bildungsstand nicht erreichen konnte. Da das niedrige Bildungsniveau nicht als Resultat eigenen Versagens, sondern als Ergebnis gesellschaftlichen Verschuldens interpretiert wurde, avancierte die Bildungsfrage zu einer entscheidenden Dimension der sozialen Frage insgesamt. Dementsprechend wurde auch die Forderung nach gleichberechtigter Teilhabe der unbemittelten Schichten an Bildung und Kultur als Ausdruck sozialer Gerechtigkeit aufgefasst. Die Volksbildung war in dieser Perspektive aufgerufen, alle Bevölkerungsschichten an Wissenschaft, Bildung und Kultur teilhaben zu lassen sowie für die Bereitstellung von Bildungsgütern, den Ausbau einer institutionellen Infrastruktur, die Öffnung von Theatern und Museen und die Verminderung von Zugangsbarrieren zu sorgen.

Diese Form der Konzeptionierung der sozialen Frage wurde insbesondere im *Verein für Sozialpolitik* vertreten, der auch zur maßgeblichen Stütze der *Universitätsausdehnungsbewegung* mit ihrem Programm der Popularisierung von Wissenschaft wurde. Der Verein optierte gesellschaftspolitisch für einen evolutionären Reformismus, der durch die Bündelung aller fortschrittlichen Kräfte ermöglicht und durch den Glauben gespeist werden sollte, dass die Nationalökonomie und mit ihr der Verein in der Lage seien, wissenschaftlich begründbare ethische Normen aufzustellen und verbindliche Anweisungen für das politische Handeln aus ihnen abzuleiten. Der Verein war damit Ausdruck einer

allgemeineren sozialpolitischen Aufbruchstimmung, die nicht nur große Teile der gebildeten Stände, der Pfarrer und Hochschullehrer umfasste, sondern nach dem Rücktritt Bismarcks auch mitverantwortlich war für den *Neuen Kurs* unter dem preußischen Handelsminister von Berlepsch (vgl. Kouri 1984, S. 99ff.; Berlepsch 1987).

Ein weiteres prononciertes Beispiel für eine sozialpolitisch orientierte Volksbildung, die mit dem Anspruch auftrat, die Arbeiterschaft und die unbemittelten Schichten anzusprechen, stellt die Arbeit des *Rhein-Mainischen Verbandes für Volksbildung* bzw. des *Frankfurter Ausschusses für Volksvorlesungen* dar (vgl. Seitter 1990). Die wichtigste Triebfeder für die konkrete Bildungsarbeit des 1889 gegründeten Ausschusses lag in der ‚Demokratisierung von Kultur'. Wissenschaft und Kunst sollten als „Volkserziehungsmittel" (Flesch 1904, S. 184) und „Kollektivgüter der Allgemeinheit" (ebd.) tatsächlich allen Bevölkerungsschichten unentgeltlich zugänglich gemacht werden und nicht als „Luxusgegenstände" (ebd.) nur den gehobenen Schichten vorbehalten sein. ‚Gleiches Anrecht aller auf alles Wissenswerte' war die Forderung, deren Einlösung der Ausschuss als eine ‚Pflicht der Gerechtigkeit' ansah. Aus dieser Perspektive verstand er seine Arbeit nicht so sehr als eine *pädagogische,* sondern vielmehr als eine *sozialpolitische* Maßnahme. Um von vornherein die unterstellten Vorbehalte der angesprochenen Zielgruppe gegenüber dem bürgerlichen Bildungsangebot zu minimieren, wurde in inhaltlicher Hinsicht strikte Neutralität bei der Themenstellung vereinbart, während in organisatorischer Hinsicht der Arbeiterschaft eine starke Vertretung – in einigen Fällen sogar die Stimmenmehrheit – in den entsprechenden Gremien des Ausschusses eingeräumt wurde.

Die Durchführung von Vorträgen, Lehrgängen, Volksvorstellungen, Volkskonzerten, Volksakademien etc. war für die Protagonisten jedoch nur eine von vielen Maßnahmen zur (versuchten) Integration der Arbeiterschaft. Aus der Sicht von Sozialpolitikern und Volksbildnern zeichnete sich die Arbeiterschaft als Adressat wohlfahrtsstaatlicher Maßnahmen durch eine krasse gesellschaftliche Benachteiligung aus. Insbesondere der Jurist und Vorsteher des Armenamtes in Frankfurt/Main, Karl Flesch, wollte daher die bisherige karitativ ausgerichtete Fürsorge durch eine moderne Sozialpolitik überflüssig machen. Ausgangspunkt seiner Überlegungen war der Arbeitsvertrag, den er von einem Gewalt- und Herrschaftsverhältnis in ein Rechtsverhältnis umwandeln wollte. Die

Erkenntnis, dass der durchschnittliche Lohn eines Arbeiters unter günstigen Voraussetzungen (feste Stelle, durchschnittliche Bezahlung) gerade die gewöhnlichen Lebenskosten abdeckte und dass außergewöhnliche Ausgaben oder das Eintreten von Lebensrisiken wie Krankheit oder Invalidität unweigerlich den Gang zum Armenamt nach sich zogen, veranlasste ihn, in lohnergänzenden Maßnahmen einen Ausgleich zu den dürftigen Arbeiterbudgets zu suchen.[2] Diese als Lohnregulierung und Lohnkorrektur aufgefassten Maßnahmen, die vor allem das Arbeiterversicherungswesen (Absicherung gegen Krankheit, Unfall und Invalidität), die Kinder- und Jugendfürsorge (Einrichtung von Brausebädern, Schwimmanstalten und Ferienkolonien, Durchführung unentgeltlicher Schulspeisungen), die Schul- und Volksbildung (Abschaffung des Schulgeldes, Einführung von Volksvorlesungen, Volksvorstellungen und Volkskonzerten zu mäßigen Preisen) und das Wohnungswesen (Bau billiger Arbeiterwohnungen) betrafen, sollten den Lebensstandard der wirtschaftlich, sozial und kulturell benachteiligten Schichten heben. Bei der konkreten Ausgestaltung dieser lohnergänzenden Maßnahmen war für Flesch jedoch entscheidend, dass die Arbeiterschaft durch das Instrument paritätisch besetzter Ausschüsse ein tatsächliches Mitspracherecht bekam.[3]

Die Volksbildungsarbeit des Frankfurter Ausschusses war somit eingebettet in ein breites Spektrum leistungsbezogener Maßnahmen, mit denen das linksliberale Bürgertum – nicht nur in Frankfurt – versuchte, der Arbeiterschaft die revolutionäre Spitze zu nehmen und sie allmählich mit den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen anzufreunden. Volksbildung wurde Teil eines sozialpolitischen Bündnisses, das zwischen dem leistungsorientierten Berufsbeamtentum, den sozialreformerischen, linksliberalen Kreisen und den reformistischen Partei- und Gewerkschaftszirkeln seit den 1890er Jahren in etlichen Großstädten eingegangen wurde und zumindest bis zum Ersten Weltkrieg eine bedeutsame integrative Kraft entwickelte.[4] Die Arbeiterschaft als bevorzugte Zielgruppe wurde zum ersten Mal als eine sozial benachteiligte und damit bildungsanspruchsberechtigte Bevölkerungsgruppe anerkannt. Dieser Bildungsanspruch ging jedoch nicht so weit, dass er durch entsprechende Gesetze juristisch kodifiziert wurde, sondern er blieb an den sozialpolitischen Konsens der lokalen Bündnisparteien gebunden.

4.3 Der bildungsberechtigte Erwachsene

Im Kontext der Bildungsreform entstand eine Form der Adressatenkonstruktion, die nicht mehr standes- oder zielgruppenbezogen konzipiert war, sondern sich auf den ‚generalisierten Erwachsenen' bezog. Der Erwachsene wurde dabei als eine Person gezeichnet, die sich einerseits aufgrund gesellschaftlicher Anforderungen einer permanenten Weiterbildung unterziehen und die andererseits in ihrem Qualifizierungsstreben durch entsprechende Rechtssicherungen unterstützt werden musste. (Erwachsenen-)Bildung war damit nicht mehr in das Belieben einzelner Teilgruppen oder willkürlicher Gewährung gestellt, sondern profilierte sich zu einem einklag- und erzwingbaren Recht.

Die Ausstattung des Erwachsenen mit bildungsbezogenen, über die Grundbildung hinausgehenden Rechten war Teil der sozial-liberalen Reformabsicht der 1970er Jahre, die sich „gesellschaftspolitisch im Ziel des kritischen und urteilsfähigen Bürgers, wirtschaftspolitisch in der Unabweisbarkeit ökonomischer Qualifikationsanforderungen und bildungspolitisch im Gedanken eines permanenten Lernprozesses" (Senzky 1982, S. 20) begründete. Sowohl die Erwachsenenbildung als auch der lernende Erwachsene erhielten dadurch eine neue gesellschaftliche Legitimation. Die Erwachsenenbildung wurde durch das Aufweisen der Allgemeinheit und Dauerhaftigkeit ihrer Aufgabenstellung (neu) legitimiert, da im Kontext der demokratietheoretischen und qualifikatorischen Argumente Erwachsenenbildung gerade nicht mehr auf Probleme der Vermassung und das Herauslösen aktiver Minderheiten aus der Masse bezogen sein sollte, sondern ihre Aufgabe bestand darin, gesellschaftliche Mobilität zu befördern und zu politischer Partizipation zu befähigen. Die Wertschätzung, die der Erwachsenenbildung entgegengebracht wurde, zeigte sich nicht nur in den neu etablierten Leitbegriffen wie ‚Weiterbildung' und ‚lebenslanges Lernen', sondern kam auch in der beabsichtigten Verzahnung von Erstausbildung und weiterführendem Lernen zum Ausdruck. Der Erwachsene wurde im Zuge dieser bildungspolitischen Neuvermessung als ein lernfähiges Wesen in seiner gesamten Lebensspanne thematisiert, wobei die Revision des statischen Erwachsenenbegriffs auch durch die neuen lernpsychologischen Erkenntnisse über Lernfähigkeit und Lernmodalitäten im Erwachsenenalter beschleunigt wurde (vgl. dazu auch Kapitel 8).

Die – einklagbaren – Bildungsansprüche von bildungsberechtigten, lernfähigen und dynamischen Erwachsenen wurden in verschiedener Hinsicht institutionell umgesetzt:[5]

Zunächst wurden indirekt – durch den flächendeckenden Ausbau der Erwachsenenbildung – die Zugangschancen von Erwachsenen zu Bildungsangeboten generell erhöht. Allerdings schwankte die *institutionelle* Förderung durch die Verabschiedung von Erwachsenenbildungs- und Volkshochschulgesetzen während der 1970er Jahre zwischen subsidiärer Hilfe und gewährleistender Unterstützung. Vor allem in Hessen und Nordrhein-Westfalen wurden die Kommunen verpflichtet, ein flächendeckendes Angebot gerade auch im ländlichen Bereich zu etablieren, wobei sie als Gegenleistung eine entsprechende Rechts- und Finanzierungssicherheit erhielten.

Neben der institutionellen Förderung sah das 1969 verabschiedete *Arbeitsförderungsgesetz* auch erstmals eine *individuelle* Förderung vor. Im Rahmen einer präventiven Arbeitsmarktpolitik wurde der *Bundesanstalt für Arbeit* mit diesem Gesetz die Förderung der beruflichen Fortbildung, Umschulung, Einarbeitung und Rehabilitation übertragen, deren Maßnahmen insbesondere dem Erhalt und der Steigerung der beruflichen Leistungsfähigkeit dienen sollten. Individuelle Förderung erhielt ein Anspruchsberechtigter einerseits durch die Gewährung von Unterhaltsgeld als Kompensation für Lohnausfall bei vollzeitlichen Weiterbildungsmaßnahmen, andererseits durch die Erstattung von Kosten, die durch die Teilnahme an einer Bildungsveranstaltung anfielen.[6]

Besonders deutlich wurde die programmatische Absicht, Bildung als einklagbares Recht zu verankern, beim Bildungsurlaub. Denn mit dem Bildungsurlaub wurde diejenige gesetzliche Regelung verwirklicht, die am stärksten die reformerischen Absichten individueller, rechtlich abgesicherter Weiterbildungsförderung verkörperte. Konzeptionell war mit der Etablierung des Bildungsurlaubs die Absicht verbunden, eine erste breitere Umsetzung des Prinzips des lebenslangen Lernens zu ermöglichen: „Der Bildungsurlaub soll sich von der bisherigen Weiterbildungspraxis nicht nur dadurch unterscheiden, daß er allen Arbeitnehmern Lernchancen einräumt; er soll darüber hinaus mit dem Prinzip des lebenslangen Lernens institutionell ernst machen, indem er Weiterbildungsmöglichkeiten nicht auf Ausnahmesituationen beschränkt, sondern fortlaufend Jahr

für Jahr eröffnet" (Boulboullé u. a. 1973, S. 14). Damit reflektierte der Bildungsurlaub am prägnantesten die neuen Prinzipien von Allgemeinheit und Permanenz, mit denen die Erwachsenenbildung während der Bildungsreform (neu) begründet wurde. Inhaltlich definierten die Bildungsurlaubsgesetze, die in den verschiedenen Ländern während der 1970er Jahre verabschiedet wurden, den Bildungsurlaub im Sinne der politischen, beruflichen und z. T. auch allgemeinen Weiterbildung. Das *individuelle Recht eines Arbeitnehmers auf bezahlte Freistellung von Arbeit für Bildung* blieb allerdings lange umstritten, da die Arbeitgeber gegen die einklagbare Durchsetzung dieses Anspruchs gerichtlich vorgingen. Sie kritisierten nicht nur die Finanzierungsmodalitäten, welche die Kosten ihrer Meinung nach einseitig auf die Unternehmen überwälzten, sondern bemängelten auch die inhaltliche Ausweitung des Bildungsurlaubs, der außer zu beruflichen auch zu allgemeinen Qualifizierungszwecken genutzt werden konnte.

Dem Ziel, Erwachsenenbildung für den einzelnen Erwachsenen möglichst an allen Orten gleichermaßen zugänglich zu machen, diente schließlich die Etablierung gestufter, aufeinander aufbauender und abschlussbezogener Bildungsangebote im Baukastensystem. Nach den Plänen von Wolfgang Schulenberg und Georg Picht sollte dadurch erreicht werden, Erwachsene in ihrem Bildungsstreben so zu unterstützen, dass sich ihr Lernen nicht nur geographisch unabhängig (durch genormte, überall verfügbare Module), sondern auch sozial folgenreich (im Sinne einer beruflichen, karrierebezogenen Anschlussfähigkeit) vollziehen konnte. Die Einbeziehung von Zertifikaten auf der Grundlage von methodisch aufgebauten, nach Bildungs- und Ausbildungsstufen gegliederten Lehrgängen zielte zudem auf eine bis dahin tabuisierte Dimension des Erwachsenenseins, nämlich die *Bekräftigung der Lernerrolle als Schülerrolle* auch im Erwachsenenalter (vgl. dazu Seitter 2000).

Diese verschiedenen Formen institutioneller und individueller Förderung, die über die Volkshochschulen, das Arbeitsförderungsgesetz, den Bildungsurlaub und die abschlussbezogenen, baukastenförmigen Bildungsmaßnahmen in den 1960er und 1970er Jahren gezielt ausgebaut wurden, waren insgesamt Ausdruck eines neuen Verständnisses von Erwachsenheit, das soziale und berufliche Mobilität zum selbstverständlichen Signum *aller* Erwachsenen machte. Mit dieser Adressatenkonstruktion wurde die Vorstellung aufgegeben, Erwachsenenbildung sei vorrangig

eine Sache für bildungsinteressierte Minderheiten – eine Position, wie sie noch 1960 der *Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen* in seinem Gutachten *„Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung"* formuliert hatte.

4.4 Arbeiterfrauen als Zielgruppe von Haushaltsunterricht: die Adressatinnenkonstruktion des Oberbürgermeisters Kraatz aus Pforzheim

Eine Zielgruppe, die im wohlfahrtsstaatlichen Diskurs des ausgehenden 19. Jahrhunderts eine besondere Beachtung fand, waren Arbeiterfrauen. Die Art und Weise, wie sie als zukünftige Adressatinnen der Erwachsenenbildung thematisiert wurden, betonte dabei vor allem die – tatsächlichen oder angeblichen – Ausbildungsmängel in Bezug auf ihre späteren häuslichen Pflichten. Die Sozialisationsdefizite, die der familiären Mädchenerziehung angelastet wurden, sollten daher durch Hauswirtschaftsunterricht in privaten Einrichtungen oder öffentlichen Schulen kompensiert werden. Der auf Hauswirtschaft bezogene Bildungsgedanke, gerade für Mädchen aus der Arbeiterschicht, wurde sowohl in bürgerlich-liberal als auch konservativ gesinnten Kreisen wohlwollend aufgenommen, „sah man doch in der mangelnden hauswirtschaftlichen Tüchtigkeit der proletarischen Frau eine entscheidende Ursache für die schlechte soziale Lage vieler Arbeiterfamilien und auch eine Gefahr für die bestehende gesellschaftliche Ordnung" (Mayer 1996, S. 24).

Einer derjenigen Kommunalbeamten, die in besonderer Weise die Notwendigkeit einer haushaltsbezogenen Bildungsarbeit für Arbeiterfrauen propagierten, war der Oberbürgermeister Kraatz aus Pforzheim. Der folgende Auszug stammt aus dem Vortrag *„Über Haushaltungsschulen"*, den Kraatz am 4. Dezember 1887 auf Einladung des *Vaterländischen Vereins Altstadt* in Frankfurt/Main hielt und der in der Folge auch dort zur Einrichtung einer Haushaltungsschule führte (Kraatz 1889, S. 8–10).

So ist die Frau die Seele der Familie; das Wohl und Wehe derselben hängt zumeist davon ab, ob jene im Stande ist, ihre großen und *wichtigen Aufgaben zu erfüllen* oder nicht, und das Wohl der Familie bildet wiederum die Grundlage für das Gedeihen der Gemeinde. Darum ist die Frau einer der wesentlichsten Factoren im gesammten Staatsleben, denn in ihrer Hand liegt die Verwaltung *eines großen Theiles des Nationalvermögens*, sie erzieht die Jugend und erhält die Erwachsenen durch ihre guten Eigenschaften auf dem Wege der Sitte und der Ordnung. Mit Recht verlangen wir darum, daß man endlich diesem wichtigen Theil der Volksbildung mehr wie bisher vollste Aufmerksamkeit zuwendet.

Nun ist aber das häusliche Wirthschaften durchaus keine Eigenschaft, die ohne Weiteres jedem weiblichen Wesen innewohnt; es muß das vielmehr ebenso erlernt werden, wie alle anderen technischen Fertigkeiten, wie das *Nähen und Flicken, das Lesen und Schreiben*.

Gewiß könnte man es nur als erwünscht bezeichnen, wenn es Sitte würde, daß alle jungen Mädchen, auch aus den höheren und mittleren Ständen, wie die Knaben, sich nach der Schule auf ihren natürlichen Beruf vorbereiteten durch Erlernen des Wirthschaftens in einem anderen Haushalt, es sollte das — sagt Böhnert — „zu einer Ehrenpflicht" für jedes junge Mädchen gemacht werden, weil man in einem fremden bürgerlichen Haushalt; gewöhnlich mehr lernt wie bei den Eltern im eigenen Hause und vor Allem, *weil man genöthigt wird, sich unterzuordnen* und anderen Verhältnissen anzupassen. Es würde dadurch allen Theilen geholfen werden und wenn junge Mädchen gezwungen würden, mit ihren Ansprüchen herabzusteigen, so wäre das für sie selbst nur um so vortheilhafter und für *ihre Zufriedenheit* mit dem eigenen Loose nur um so förderlicher.

Aber gerade, weil das nicht der Fall ist, weil die Töchter aus besser situirten Familien oft selbst das Haushalten nicht praktisch und in ausreichendem Maße erlernt haben, sind sie, wenn sie verheirathet sind, vielfach *auch nicht geeignet*, ein Mädchen anzulernen und einzuführen in die Thätigkeit des Haushaltens; sie brauchen vielmehr selbst Mädchen, die das häusliche Wirthschaften schon verstehen. In anderen Häusern wieder ist die Arbeit

vertheilt, die Köchin lernt nichts von der Wäsche und dem Ordnen der Zimmer, das Zimmermädchen wieder nichts von der Küche u. s. w. Solche, für unsere Zwecke geeignete Dienstverhältnisse gibt es also viel zu wenige, als daß durch die Ausnützung derselben einem so weit um sich gegriffenen Uebel mit Erfolg wird entgegen getreten werden können, umsomehr als die meisten Hauswirthschaften, in denen Dienstmädchen gehalten werden, auch überhaupt nicht geeignet sind, der späteren eigenen Wirthschaft als Beispiel zu dienen. Vor allen Dingen lernt das Dienstmädchen wohl schwerlich jemals das Disponiren und das Vertheilen der bestimmten, meist geringen Mittel auf die einzelnen, das ganze Hauswesen umfassenden Ausgaben. *Das aber ist eine Hauptsache für die Hausfrau, deren Mann nur ein* kleines Einkommen hat. Von der Kunst des Sparens hängt die Existenz des ganzen Hauswesens ab, keine noch so große Handfertigkeit kann diesen Mangel ersetzen; das Rechnen und Sparen aber muß ebenfalls erlernt werden.

Wer soll nun bei der heranwachsenden Generation die Tochter zur guten Wirthschafterin erziehen? Die Mutter — deren natürliche Aufgabe es wohl wäre — versteht es eben selbst nicht. Die Mädchen in einem geeigneten Dienstverhältniß unterzubringen, ist, wie wir gesehen haben, nur in den seltensten Fällen möglich, und außerdem können auch viele Eltern ihre erwachsenen Kinder nicht Jahrelang entbehren, weil sie den Verdienst der Tochter aus deren Arbeitsverhältniß nothwendig gebrauchen, namentlich wenn sie eine größere Familie haben. Und gerade den Mädchen, welche in Fabriken arbeiten, ist das Erlernen der häuslichen Arbeiten ganz besonders nothwendig. Die Frauenarbeit, bei welcher die geistige und körperliche Thätigkeit und Aufmerksamkeit nur stets auf einen Punkt, auf eine gleichmäßige Leistung, oft sogar auf nur eine bestimmte Handbewegung gerichtet *sein muß, ist eine sehr ungeeignete, ja geradezu schädliche Vorbereitung für* den häuslichen Beruf, der das Gegentheil verlangt, nämlich eine große geistige und körperliche Beweglichkeit für seine stets wachsenden Anforderungen und Aufgaben.

Wenn auch zugegeben werden soll, daß die Frauenarbeit im Großen und Ganzen nicht wird entbehrt werden können, so darf man doch die Hoffnung hegen, daß wenigstens die verheiratheten Frauen immer mehr und mehr dem häuslichen Herd und der Pflege ihrer Kinder wieder zurückgegeben werden können. Eine Arbeiterfrau, welche gut zu wirthschaften und ihre Kinder zu erziehen versteht, kann den Ihren und dadurch mittelbar Staat und Gemeinden viel mehr nützen und ersparen, als was sie an *Lohn in der Fabrik verdienen kann.*

— 10 —

Im Mangel am Können ist fast immer der Grund für die arg zerrüttete und grenzenlos traurige Hauswirthschaft der ärmeren Klassen zu finden, selten im Mangel an Wollen. Darum muß Gelegenheit geschaffen werden, welche den Mädchen die *Möglichkeit* gewährt, *sich diejenigen Kenntnisse* anzueignen, welche sie fähig machen ihren hauswirthschaftlichen Beruf erfüllen zu können.

Solche Gelegenheiten glaubt man nun gefunden zu haben in der Errichtung von sogenannten Haushaltungsschulen.

Zur Erreichung dieses Zweckes bedürfen wir aber des Zusammenwirkens vieler und verschiedener Kräfte. Den Frauenvereinen, welche vor allen zur Mitwirkung berufen sind, müssen die Männer, Beamte, Lehrer, Geistliche und *Volksfreunde aus allen Klassen helfend zur Seite stehen*, und die Arbeitgeber müssen namentlich zur Erreichung des angestrebten Zieles beitragen.

In dieser Erkenntniß haben auch einige Großfabrikanten diesen Weg beschritten, indem sie für die eigenen Arbeiterinnen Schulen einrichteten, worin wöchentlich mehrere Stunden Unterricht in weiblichen Handarbeiten und Zubereiten von Speisen ertheilt wird. Es seien hier erwähnt die Arbeiterinnenschule zu Linden bei Hannover, das Arbeiterinnenhospiz des *Fabrikanten Brand in Gladbach am Rhein*, die Haushaltungsschulen der Fabrikbesitzer David Reviges bei Elberfeld, von Gustav Werner in Reutlingen und die beiden kleineren Anstalten in Sontheim und in Wiesenthal bei Heilbronn. Dann haben einige Vereine hier und dort in Sachsen, Bayern, Württemberg, Preußen, Baden und der Schweiz sogenannte Kochkurse eingerichtet, wo die Zubereitung einfacher Kost gelehrt wird, und endlich hat man namentlich in Baden, Dank der energischen Unterstützung und Aufmunterung Seitens der Frau Großherzogin, welche notorisch alle, auf das Wohl des *Volkes gerichteten* Bestrebungen mit thätigem Wohlwollen fördert, ganze Haushaltungsschulen, vorerst namentlich für landwirthschaftliche Arbeiten errichtet, so in Adolfszell und Neckarbischofsheim, welche sich lebhaften Zuspruchs erfreuen.

5. Erwachsenenbildung als subjektive Aneignung

Während die bisherigen vier Kapitel Erwachsenenbildungsgeschichte aus einer institutions- und professionszentrierten Perspektive heraus fokussierten, da die Dimensionen ‚Institution', ‚Beruf', ‚Lernarrangement' und ‚Adressatenkonstruktion' trotz ihrer je unterschiedlichen Perspektivik gewissermaßen eine Einheit bilden, bringt die Perspektive ‚Erwachsenenbildung als subjektive Aneignung' eine neue Sichtweise. Nicht die Institution und ihr Blick auf den Teilnehmer steht im Vordergrund, vielmehr interessiert das Individuum in seinen vielfältigen Lern- und Bildungsbezügen. Die Fokussierung auf den Erwachsenen als Rezipienten von Erwachsenenbildung kann deutlich machen, dass – gerade auch in historischer Perspektive – organisierte Erwachsenenbildung nicht den Normalfall, sondern eher den Sonderfall des individuellen Lernens darstellt. Denn neben dem organisierten Lernen in Einrichtungen der Erwachsenenbildung bilden vor allem informelles Lernen, Lernen ‚en passant', selbstorganisiertes und autodidaktisches Lernen den Kranz der verschiedenen Institutionalisierungsformen, in und mit denen Erwachsene lernen. Mit dieser Ausweitung auf die unterschiedlichen Institutionalisierungsformen des Lernens und der Betonung der subjektiv-biographischen Perspektive kommt auch das Spannungs- und Komplementärverhältnis von erwachsenenbildnerischem Angebot und subjektiver Aneignung stärker in den Blick. Hier wird – so die These – sichtbar, dass sich der Erwachsene in der subjektbezogenen Sicht seiner eigenen Biographie selbständig und autonom – und z. T. entgegen den programmatischen Intentionen von Veranstaltern – Bildungsangebote aneignet, dass er sich als lernresistent oder lernwiderständig erweist oder dass sein Aneignungsverhalten von vielfältigen lebensweltlich gebundenen Alltagspraktiken bestimmt ist.

Die über Autobiographien, Tagebücher, Briefe, Reiseberichte oder biographische Erzählungen rekonstruierbaren Lernbiographien und die institutionell-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die den Horizont der biographischen Aneignungsformen abstecken, sollen im Folgenden anhand von Beispielen aus drei zeitlichen Perioden verdeutlicht werden:

- die Bildungserfahrungen von – bürgerlichen – Frauen des 18. Jahrhunderts, die wesentlich über das Medium Brief gesteuert wurden;

- die individuellen Lebens- und Lernschicksale, wie sie über Arbeiterautobiographien um 1900 zugänglich sind;
- die bildungskompensatorischen und/oder emanzipativen Lernbiographien, die im Kontext der Bildungsreform z. B. über den Zweiten Bildungsweg oder das Funkkolleg möglich wurden.

5.1 Selbstbildung von Frauen

Ein wesentliches Medium frauenbezogener und frauenspezifischer Kommunikation des 18. Jahrhunderts stellte – zumal in schriftlicher Form – der Brief dar. Im Medium des Briefes war es auch bürgerlichen Frauen möglich und erlaubt, sich am geistigen und wissenschaftlichen Leben ihrer Zeit zu beteiligen und eine – wenn auch eingeschränkte – Form von Öffentlichkeit herzustellen.[1]

Der Brief avancierte im 18. Jahrhundert allgemein zum bürgerlichen Kommunikationsmittel schlechthin, da der flächendeckende Ausbau des Postwesens einerseits eine zeitlich kalkulierbare Zustellung ermöglichte und andererseits mit der Abkehr vom Lateinischen als schriftlichem Kommunikationsmedium auch humanistisch nicht vorgebildeten Sozialgruppierungen die Nutzung dieser Kommunikationsform eröffnet wurde. Als Lehrmittel und Kommunikationsinstrument fanden Briefe bereits in der Gelehrtenkorrespondenz des 17. Jahrhundert eine weite Verbreitung, wo sie dem Informationsaustausch sowie der akademischen Meinungsbildung und Urteilsfindung dienten. Mit dem Aufkommen wissenschaftlicher Zeitschriften wurde der Gelehrtenbrief jedoch mehr und mehr durch den Freundschaftsbrief ersetzt. Er wurde zum herausragenden Medium des literarischen Freundschaftskults, aber auch zur Mitteilungsform persönlicher und privater Lebensumstände. Der Brief galt als verlängertes Gespräch, als Dialog über die räumliche Entfernung hinweg, der gerade auch für Frauen die Möglichkeit bot, die eigene räumliche Gebundenheit an Haus und Hof zu überwinden.

Als Kommunikationsinstrument von und mit Frauen hatte der Brief zunächst verschiedene bildungsrelevante Funktionen, indem er beispielsweise der Verbesserung des sprachlichen Ausdrucksvermögens diente, die kontrollierte Gedankenführung verlangte (Zwang zur schriftlichen Formulierung) oder das Erlernen fremder Sprachen förderte (Abfassen von Briefen in französischer oder englischer Sprache). Des Weiteren

war der Brief ein vielfältig eingesetztes Informationsmittel sowohl im familiären als auch im geschäftlichen Bereich. Ebenso konnte er als persönlicher Rechenschaftsbericht im Sinne einer moralischen Selbstvergewisserung genutzt werden. Vor allem aber wurde er zum bevorzugten Ausdrucksmedium persönlich-freundschaftlicher Gedanken, Gefühle und Erfahrungen. Er diente dem Aufbau sozialer Beziehungsnetze, die die raumbezogene Kommunikation unter Freund(inn)en ersetzen konnten, er ermöglichte das Ausloten eigener Erfahrungen in verschriftlichter Form, und er bot als publikumsbezogenes Darstellungsmedium Frauen die „Möglichkeit zur Selbstaussage bzw. -vergewisserung, rückgekoppelt an ein Gegenüber, das sowohl männlich als auch weiblich sein konnte" (Sträter 1991, S. 1).

Gerade im Hinblick auf die soziale Positionierung der Geschlechter trug die Briefkommunikation wesentlich mit dazu bei, das bürgerliche Geschlechterverhältnis auszuformulieren und Frauen mit der „bürgerlichen Weiblichkeitsideologie" vertraut zu machen. „Das Schreiben von Briefen diente der Einübung von weiblichen Verhaltensmustern, es wurde zur weiblichen Tätigkeit erklärt und fungierte als eine Präsentationsform von Weiblichkeit" (Niemeyer 1996, S. 447). Andererseits wurde das Briefeschreiben selbst zum Bildungsmoment, da in diesem gesellschaftlich tolerierten Medium sowohl eigene Ideen und Kritik formuliert als auch weibliche Selbstentwürfe inszeniert und ausprobiert werden konnten. In den Briefen von Frauen dokumentierte sich somit das „Spannungsfeld zwischen normativen Erwartungen an weibliches Verhalten und eigenem Bildungsanspruch von Frauen" (ebd., S. 450).

Der Spagat zwischen der Erfüllung bürgerlicher Weiblichkeitserwartungen und dem Anspruch auf eigenes Denken und selbständige Urteilskraft zeigt sich auch und gerade bei den bekanntesten Briefeschreiberinnen des 18. Jahrhunderts wie Louise Gottsched (geb. Kulmus), Meta Klopstock (geb. Moller), Anna Louisa Karsch (geb. Dürbach) oder Sophie Laroche (geb. Gutermann) (vgl. Nickisch 1976). Auch sie akzeptierten die spezifischen gesellschaftlichen Restriktionen ihres Standes, setzten sich jedoch in ihrem Schreiben geistig weit über diese aus ihrem minderen sozialen Status resultierenden Beschränkungen hinweg.[2] Ein besonders ausgeprägtes Beispiel standesuntypischer sprachlich-geistiger Ausdruckskraft stellte die Briefkommunikation der Dichterin Anna Louisa Karsch (1722–1791) dar. Sie entstammte ärmlichen Verhältnissen in

Schlesien, musste sich in ihrer Kindheit und Jugend als Magd und Hirtin verdingen, wurde mit 15 Jahren an einen Tuchweber verheiratet, wurde Mutter von vier Kindern und lebte aufgrund zerrütteter Eheverhältnisse oft im äußersten Elend. Trotz ihrer widrigen Lebensumstände nutzte sie als Autodidaktin jede Gelegenheit, sich durch Lektüre fortzubilden. Mit ihrer Improvisationskunst und Leichtigkeit des Gedichteschreibens verblüffte sie ihre bürgerlich-adelige Umgebung und fand zunächst in Schulrektoren und Pfarrern, später dann in bekannten Dichtern (Sulzer, Ramler, Gleim) und Adligen zahlreiche Förderer und Gönner. Insbesondere die Residenzstädte Magdeburg und Berlin boten ihr eine Existenzmöglichkeit als Gelegenheits- und Huldigungsdichterin, wo sie durch ihr Naturtalent als ‚deutsche Sappho' gefeiert wurde. Ihren größten finanziellen Erfolg erreichte sie mit der im Jahre 1763 veröffentlichen Ausgabe der *„Auserlesenen Gedichte"*, die mit einer längeren Vorrede des mit ihr befreundeten Philosophen und Pädagogen Johann Georg Sulzer eingeleitet wurde (vgl. Anger 1987a). Hierfür schrieb sie zur Erleichterung seiner Arbeit im September 1762 vier autobiographische Briefe an Sulzer, die u. a. ihren mühsamen bildungsbiographischen Werdegang reflektieren (vgl. Karsch 1987). Von besonderer Bedeutung für ihren autodidaktisch geprägten Bildungsgang war das Wechselspiel zwischen intensiver Lektüre und lektüregestützter Einbildungskraft, nachdem sie ihrem Onkel die Unterweisung in Lesen und Schreiben abgetrotzt hatte. „Ich fing an zu denken, was ich las, und von unbeschreiblicher Begierde angeflammt, lag ich unaufhörlich über dem Buche, aus welchem wir die Grundsätze unserer Religion erlernen" (ebd., S. 6). Gegen den Widerstand ihrer Eltern nahm sie heimlich an Vorleserunden teil, welche ein älterer Hirtenjunge für die Kinder der Umgebung organisierte. Diese Form des kollektiven Lesens wurde auch in den Wintermonaten im Hause des Hirtenjungen fortgesetzt. Doch „unsere Zusammenkünfte blieben nicht lange verborgen. Mein Stiefvater donnerte wegen meiner Lesesucht auf mich los! Ich versteckte meine Bücher unter verschwiegene Schatten eines Holunderstrauchs und suchte von Zeit zu Zeit mich in den Garten zu schleichen, um meiner Seele Nahrung zu geben. Diese verstohlenen Vergnügungen dauerten beinahe ein Jahr" (ebd.). Während der niederen Dienste, die Anna Karsch als Magd und Spinnerin in ihrer Jugend und als verheiratete Frau zu verrichten hatte, erholte sie sich beim Memorieren von Gedichten und geistlichen Liedern. „Hundert geistliche Lieder waren in meinem Gedächtnis; meine Geschäfte hinderten mich nicht, die schönsten davon zu singen. Vorzüglich waren Loblieder meine

Wahl; ich fühlte Zufriedenheit, wenn ich sie sang, und tat mir selbst die Frage: sollte es wohl möglich sein, ein Lied zu machen?“ (ebd., S. 13). Schon ihre ersten Versuche, Gelegenheitsgedichte zu verfassen, erregten das Aufmerksamkeit der ländlichen Pastoren der Umgebung, die sie durch entsprechende Lektüre zu fördern suchten und zum Schreiben ermunterten.

Dieser – hier nur ansatzweise referierte – Bildungsgang der Anna Karsch zeigt in besonders krasser Weise die Spannung zwischen einer untergeordneten sozialen Stellung, die seitens der Eltern und des Ehemanns noch verfestigt wurde, und dem Streben nach eigenständigem Denk- und Sprachausdruck, das sozial höher positionierte Förderer verständnisvoll unterstützten. Das Lesen und Gedichteschreiben wurde hier zum Ankerpunkt eines von äußeren Belastungen übervollen Lebens, das gleichzeitig die außerordentliche Fähigkeit einer Unterschichtangehörigen dokumentiert, „an einer der großen geistigen Leistungen des aufsteigenden zeitgenössischen Bürgertums – der Briefkultur – voll zu partizipieren“ (Nickisch 1976, S. 51).

5.2 Bildungswege im Spiegel von Arbeiterautobiographien der Jahrhundertwende

Eine weitere Form bildungsbiographischer Rekonstruktion bieten die zahlreichen Arbeiterautobiographien, die gegen Ende des 19. Jahrhunderts verfasst und z. T. zu literarischen Beststellern wurden. Die Häufung proletarischer Selbstdarstellungen um die Jahrhundertwende verdankte sich auch dem Umstand, dass autobiographische Texte innerhalb der Arbeiterbewegung als Aufklärungs- und Lehrinstrumente genutzt wurden. Die selbstverfassten Lebensläufe von Fabrik- und Landarbeitern konnten nämlich als Exempel für das Leben der Arbeiterschaft insgesamt gedeutet werden, ja, proletarische Lebensläufe enthielten in ihrer Darstellung des Beispielhaften selbst oft ein didaktisches Element: Sie wollten die eigenen Klassengenossen über ihre Verhältnisse aufklären und den Appell an sie richten, sich als die Subjekte ihrer eigenen Geschichte zu begreifen. Indem sie das am eigenen Leibe erfahrene Lohnarbeiterdasein sowie den daraus resultierenden politischen Lernprozess schilderten, initiierten sie, zumindest potenziell, ihrerseits politische Lernprozesse (vgl. Emmerich 1974, S. 23). Allerdings waren nicht alle Arbeiterautobiographien Selbstdarstellungen von klassenbewussten, organisierten Proletariern.

Vielmehr gab es auch den Typus des mehr oder weniger hilflosen Opfers der gesellschaftlichen Verhältnisse oder den Typus des proletarischen Aufsteigers, der seine proletarische Existenz bereits hinter sich gelassen hatte.

Neben ihrer Verwendung als Aufklärungsmedium innerhalb der Arbeiterschaft erhielt die autobiographische proletarische Literaturproduktion eine tatkräftige Unterstützung durch Vertreter der bürgerlichen Sozialreform. Insbesondere der 1873 gegründete *Verein für Socialpolitik* sowie der 1896 von Friedrich Naumann initiierte *National-soziale Verein* hatten ein Interesse daran, über die Schilderung individueller Schicksale die Lebensumstände der Arbeiterschaft detaillierter kennen zu lernen und das Bürgertum für die Probleme der Arbeiterschaft zu sensibilisieren. Hintergrund dieses Interesses waren die immer stärker aufbrechenden Klassengegensätze, die die bürgerlichen Sozialreformer auf dem Wege eines evolutionären Reformismus aufheben wollten. Vor allem in der Sozial- und Bildungspolitik sahen sie ein privilegiertes Instrument der Klassenaussöhnung, zu der auch die genauere Kenntnis über die Lage der Arbeiterschaft beitragen sollte (vgl. dazu auch Kapitel 4.2).[3]

Einer der wichtigsten Anreger und Promotoren von Arbeiterautobiographien war der Pfarrer und spätere Sozialdemokrat und Reichstagsabgeordnete Paul Göhre, der – ohne sich erkennen zu geben – drei Monate in einer Chemnitzer Fabrik gearbeitet und darüber den 1891 veröffentlichten Bericht *„Drei Monate Fabrikarbeiter und Handwerksbursche“* verfasst hatte. Neben seiner eigenen Sozialreportage, mit der er „die volle Wahrheit über die Gesinnung der arbeitenden Klassen, ihre materiellen Wünsche, ihren geistigen, sittlichen, religiösen Charakter“ (Göhre 1891, S. 16) herausfinden wollte, regte Göhre auch die Niederschrift von proletarischen Lebensläufen durch die Beteiligten selbst an. Er gab insgesamt vier Autobiographien heraus, deren Autoren sich sowohl von ihrer arbeitsbezogenen Lage (Fabrik-, Landarbeiter) als auch hinsichtlich ihrer politischen Sozialisation (unorganisiert, organisiert) deutlich voneinander unterschieden: Carl Fischers *„Denkwürdigkeiten und Erinnerungen eines Arbeiters“* (1903), Moritz W. T. Brommes *„Lebensgeschichte eines modernen Fabrikarbeiters“* (1905), Wenzel Holeks *„Lebensgang eines deutsch-tschechischen Handarbeiters“* (1909) sowie Franz Rehbeins *„Das Leben eines Landarbeiters“* (1911) (vgl. Münchow 1973, S. 18ff.).

Unter den vier Autobiographien ragt diejenige von Wenzel Holek insofern hervor, als er den ersten Band seiner Erinnerungen durch zwei weitere Bände – *„Vom Handarbeiter zum Jugenderzieher"* (1921) sowie *„Religiöses Erleben eines Handarbeiters"* (1924) – ergänzte, wohingegen ein vierter, bereits fertiggestellter Band – *„Meine Erfahrungen in Berlin Ost"* – zu Lebzeiten Holeks nicht mehr veröffentlicht wurde.[4] Der zwischen Böhmen und Sachsen hin und her pendelnde Wander- und Gelegenheitsarbeiter Wenzel Holek (1864–1936) war schon seit seiner Kindheit den Erfahrungen eines harten Arbeitslebens ausgesetzt. Er verdingte sich u. a. als Ziegelei-, Glas- und Bauarbeiter, als Lagerhalter, Ablader und Kaufmann, als Agent und Redakteur einer Arbeiterzeitung und stand – auch als Vater von fünf Kindern – fast immer am Rande des finanziellen Ruins. Trotz seiner prekären Arbeitssituation nutzte er seine spärliche Freizeit für intensive Selbststudien, um die Lücken seiner rudimentären Schulbildung aufzufüllen. 1904 siedelte er nach Dresden um, wo er den ersten Teil seiner (dann im Eugen Diederichs Verlag erschienenen) Autobiographie verfasste und auch regelmäßig die von Walter Hofmann geleitete *Freie Öffentliche Bibliothek* aufsuchte. Auf Vermittlung von Diederichs und Hofmann erhielt Holek 1909 einen Arbeitsplatz als Arbeiter an der Bandsäge beim *Deutschen Werkbund* in Hellerau. Nach einem von Hofmann mitorganisierten Stipendium zur persönlichen Weiterbildung wurde er 1912 Jugenderzieher im *Leipziger Volksheim*, ab 1916 in der *Sozialen Arbeitsgemeinschaft* von Friedrich Siegmund-Schultze in Ostberlin (vgl. Heilfurth 1973; Marwinski 1983, S. 51ff.).

Holek galt seinen verschiedenen bürgerlichen Mentoren als idealer Protagonist einer aufstrebenden, bildungswilligen Arbeiterschaft, der später das bürgerliche Prinzip der Klassenversöhnung selbst vehement vertreten sollte. Aufgrund seiner Intelligenz und Disziplin versuchte er, den Begrenzungen seines Standes zu entkommen bzw. als Vertreter der ‚respectable working class' ein ehrbares, durch Alkoholabstinenz, Bildungseifer und Sittlichkeit geprägtes Leben zu führen. Besonders aufschlussreich für die Art und Weise, wie der Autodidakt Holek seinen Bildungsgang zu organisieren und vervollständigen trachtete, sind sein Umgang mit Literatur und seine Entwicklung als Leser. Bereits als Kind übte er sich durch Märchenbücher und Geschichten im Lesen, im späteren Alter wurden dann sozialistische Kollegen, die Teilnahme an Veranstaltungen von Arbeiterbildungsvereinen und seine Begegnung mit

dem Volksbibliothekar Hofmann zu Katalysatoren seiner Leseentwicklung. Die Kombination der unterschiedlichsten Lernelemente und Institutionen, mit denen er seine Lesebiographie organisierte, schilderte Holek ausführlich am Beispiel seiner philosophischen Lektüreerfahrungen im zweiten Band seiner Autobiographie im Kapitel *„Die Bibliothek in Dresden-Plauen"*:

„Es war schon über ein Jahr her, daß ich versuchte, aus dem tiefen Tale des Lebens in die höheren Regionen der Philosophie zu steigen, um auch von dort aus das Leben zu betrachten. Das war wirklich ein schweres Stück Arbeit, denn ich besaß keinen Freund, der mich in diese Wissenschaft eingeführt hätte. So tastete ich eine lange Zeit, bis mir eine Einführung in die Hände fiel. Die vielen Fremdwörter und philosophischen Begriffe machten mir zu schaffen, obwohl ich im Lesen schon ziemlich geübt war und so viel Geduld hatte, manches auch dreimal zu lesen, wenn ich's nicht gleich begriff ... Nachher fiel mir aber ein, mich doch an den richtigen und viel gerühmten Mann zu wenden, an Kant selbst. Bei dem glaubte ich am kürzesten zu erfahren, was eigentlich die Philosophie sei und was sie lehrt. Die ‚Kritik der reinen Vernunft' und die der ‚praktischen Vernunft' kostete ja bei Reclam nur drei Mark, die holte ich mir also. Ich las diese Bücher einmal. Das apriorische ‚Ding an sich', die zwölf ‚Kategorien', ‚a priori' und ‚a posteriori' mit ihrer Begründung waren allzu schwere Dinge, die Sprache ungewöhnlich ... Der Kant mußte einstweilen liegen bleiben und ich suchte einen andern Weg, um später doch noch zu ihm hinauf zu krabbeln. Der Bibliothekar Hofmann, den ich meine Verlegenheit unauffällig merken ließ, spielte mir ‚Die Einführung in die Philosophie' von Paulsen, dann die Einleitung von Külpe und noch andere kleinere Abhandlungen in die Hände. Die Sache machte sich dann zu meiner Zufriedenheit" (Holek 1921, S. 112f.).

Der Eintritt in das Reich der Philosophie gestaltete sich für Holek äußerst schwierig, da er für das bislang unbekannte Gebiet nicht auf die vertraute Praxis der kollektiven Selbstbelehrung durch einen Freund zurückgreifen konnte. Stattdessen versuchte er sich – mehr zufällig als geplant – an einer philosophischen Einführung, deren lexikalisch-begrifflichen Anforderungscharakter er durch geduldiges mehrfaches Lesen auszugleichen suchte. Sein autodidaktisches Studium geriet jedoch spätestens mit der Lektüre von Kant an eine unüberwindbare intellektuelle Grenze, obwohl er durch die preiswerten Reclam-Hefte die materiellen Voraus-

setzungen für das Studium seines philosophischen Gewährsmannes noch selbst schaffen konnte. Erst in dem Volksbibliothekar Walter Hofmann fand Holek einen verständigen und diskreten Förderer, der ihm nach den gescheiterten Stationen seiner selbstorganisierten philosophischen Literaturaneignung die seinem Kenntnisstand angemessenen Bücher vermittelte.

Dieses Zusammenspiel von lebensweltlich-gebundenem Lernen und organisierter Erwachsenenbildung war nicht nur für Holeks Leseerfahrungen charakteristisch. Vielmehr wurde seine gesamte Bildungsbiographie vom Neben- und Nacheinander unterschiedlichster Lernformen geprägt. Die hartnäckige Verfolgung seiner bildungsbezogenen Ziele sowie die finanzielle Förderung durch seine bürgerlichen Mentoren führten ihn schließlich dazu, selbst zu einem kulturellen ‚Randseiter' zu werden, der durch seine gleichzeitige Distanz zur bürgerlichen *und* zur proletarischen Seite Vermittlungsfunktionen zwischen Klassen und Kulturen übernehmen konnte. Bereits den Arbeiterlesebeirat der *Freien Öffentlichen Bibliothek*, in dem er sich über mehrere Jahre lang aktiv engagierte, verstand Holek – wie auch Hofmann – als eine Stätte der Begegnung, als einen Ort der sozialen Utopie, bei der die Aktivierung der Leserschaft mit schichtübergreifender Zusammenarbeit und Kommunikation zusammenfiel. Doch vor allem durch seine langjährige Mitarbeit in der *Sozialen Arbeitsgemeinschaft* wurde Holek zum kulturellen (Ver-)Mittler, der von seinen bürgerlichen Mitstreitern gerade in seiner Funktion als arbeiterbezogener ‚volkskundlicher Gewährsmann' anerkannt und respektiert wurde, der sich durch seinen Lebensweg jedoch bereits weit von seinen Standesgenossen entfernt hatte (vgl. Vogelsberg 1997).

5.3 Biographische Mobilisierung im Kontext der Bildungsreform

Ein weiteres Beispiel für die starken Veränderungen, die Individuen im Medium von Bildung(-sbeteiligung) durchlaufen (können), findet sich im Kontext der Bildungsreform. Denn gerade hier entstand ein Netz neuer Bildungseinrichtungen, das Begabungsreserven ausschöpfen und damit Möglichkeiten des Weiterlernens auch im Erwachsenenalter institutionell gewährleisten sollte. Zwei Institutionen, die in besonderer Weise die mobilitätsfördernden Intentionen der Bildungsreform unterstützten, waren die Abendgymnasien (Kollegs) und die Medienverbünde (Funkkolleg).

Für den Ausbau des zweiten Bildungsweges als Teilreform des allgemeinen Bildungswesens war die Vorstellung leitend, einen dem gymnasialen Zweig gleichberechtigten, berufsbezogenen Bildungsweg zu etablieren. Die Diskussion um eine alternative Begabtenförderung reichte dabei schon in die 1920er Jahre zurück, in denen zum ersten Mal Institutionalisierungsformen der Hochschulzugangsberechtigung jenseits des gymnasialen Weges etabliert wurden. Neben den Arbeiterabiturientenkursen fungierten insbesondere die großstädtischen Abendgymnasien als Mobilitätsschleusen für begabte Arbeiterkinder. Eine der bedeutendsten Einrichtungen dieser Art war das Berliner Abendgymnasium unter seinem Leiter Alphons Silbermann. Auch während der Nazizeit und nach 1945 wurde dieser alternative Qualifikationszweig fortgeführt. Doch erst im Rahmen der Bildungsreform wurde in verstärktem Maße versucht, den zweiten Bildungsweg aufzuwerten und ihn zu einem – auch quantitativ – bedeutsamen Bildungsweg auszubauen. Die bildungsökonomische Begründung der Mobilisierung von Begabungsreserven wurde dabei gekoppelt mit der demokratietheoretischen Begründung der Teilhabe von unterprivilegierten Bevölkerungsschichten.

Die Einrichtungen des zweiten Bildungsweges wurden bereits in den 1970er Jahren vielfach wissenschaftlich untersucht (vgl. dazu den Literaturbericht von Jütting/Scherer 1986). Neben Studien zur historischen und institutionellen Formierung gab es zum einen Begleitstudien, die den Ausbau und die Auswirkungen dieses mit starken gesellschaftspolitischen Ambitionen versehenen Bildungssegments in statistischer Hinsicht untersuchten und insbesondere Faktoren wie soziale Zusammensetzung, Bildungsmotivation, Studienquote oder Anteil der bildungsbenachteiligten Bevölkerungsgruppen (Frauen, ländliche und katholische Bevölkerung, Arbeiter) dokumentierten (vgl. Zapf 1971). Zum anderen gab es Untersuchungen, die die biographische Entwicklung bzw. den bildungsbezogenen Aufstieg aus der Sicht der Betroffenen zu rekonstruieren suchten. Dabei stützte man sich jedoch nicht auf autobiographische Materialien, Tagebücher oder Briefe, sondern die entsprechenden Daten wurden mit Hilfe von sozialwissenschaftlichen Methoden (narrative Interviews) erhoben. So interessierte sich beispielsweise Erika Hörning in ihrer Studie *„Statuspassagen bei Erwachsenen am Beispiel des Zweiten Bildungsweges"* vor allem für die tiefgreifenden Prozesse biographischer Neustrukturierung bei Personen, die die in den 1960er Jahren noch gültige Regel von ‚Ausbildung und (lebenslanger) Beschäftigung' durchbrachen

und nach einer Reihe von Jahren im Beschäftigungssystem wieder in das Ausbildungssystem (Zweiter Bildungsweg) eintraten (vgl. Hörning 1977, 1978). Sie unterschied aufgrund ihrer Interviewmaterialien drei Typen von Teilnehmern am zweiten Bildungsweg: die Statuserhalter als Personen mit abgebrochener Schulbildung, die diesen Abbruch als biographischen Riss interpretierten und ihn durch eine erneute Ausbildung zu korrigieren suchten; die Statuserwerber, die sich Schritt für Schritt am Ausbildungsangebot hocharbeiteten, um ihre subjektiven Aufstiegswünsche zu befriedigen; sowie die Statussucher, die wegen fehlender Identifikationsmöglichkeiten aus dem Beschäftigungssystem ausstiegen und den zweiten Bildungsweg als eine alternative Lebensform ansahen. Bei allen drei Gruppen führte die Distanzierung von der bisherigen Lebens- und Berufserfahrung zu tiefgreifenden Veränderungen des eigenen Selbstbildes, da die in den 1960er und 1970er Jahren noch seltene Trias von Ausbildung – Beschäftigung – erneuter Ausbildung sowohl institutionell als auch biographisch mit einem ‚Besonderheitsethos' versehen und der zweite Bildungsweg von den Teilnehmern häufig als Verwirklichung „antizipatorisch entwickelter Identitätsentwürfe" (Hörning 1977, S. 628) verarbeitet wurde.

Neben dem zweiten Bildungsweg gab es im Kontext der Bildungsreform noch weitere Einrichtungen, die ebenfalls der demokratischen und bildungsökonomisch legitimierten Öffnung von Bildungswissen verpflichtet waren und die – wie etwa das Funkkolleg – durch ihren spezifischen didaktischen Aufbau Lernprozesse individuell gestaltbar machen sollten (vgl. Kapitel 3.3). Das Funkkolleg betrat unter institutionellen Gesichtspunkten insofern Neuland, als es in einem Medien- und Institutionenverbund mit dem Leitmedium Hörfunk wissenschaftlich aufbereitete Themen einem breiten Publikum zugänglich machen wollte. Entscheidend war dabei die lockere Kopplung unterschiedlichster Lernelemente und Lernmedien, die den Teilnehmern ein hohes Maß an Wahlmöglichkeiten und individueller Gestaltung des eigenen Lernprozesses übertrug. Sowohl hinsichtlich der konkreten lernbezogenen Ausgestaltung der Funkkollegteilnahme als auch im Hinblick auf die Bedeutungszuweisung innerhalb der eigenen Bildungsbiographie konnten höchst unterschiedliche und z. T. auch eigenwillige Nutzungsweisen und Aneignungsformen nachgewiesen werden (vgl. dazu die Befunde von Kade/Seitter 1996, 1998):

- *Biographische Dynamisierung und Steigerung*: Bei einigen Teilnehmern wurde das Funkkolleg zu einem dynamischen Ele-

ment der gesamten Biographie, indem es als Katalysator wirkte, Prozesse anstieß und reifen ließ, Übergänge schaffte oder sich auf Krisensituationen bezog. Es konnte beispielsweise als langjähriges Zentrum von Bildungsaktivitäten einen Reifungsprozess ermöglichen, in dessen Verlauf sich allmählich Prioritäten verschoben und neue Bildungsaktivitäten – und Bildungsinstitutionen – an Bedeutung gewannen; es konnte aber auch in verschiedenen Phasen von Biographien sehr unterschiedliche Funktionen erfüllen und gerade dadurch seine Bindungskraft erhalten; und es konnte schließlich in Biographien, die durch eine Zweiteilung (Vorher-Nachher-Phasierung) gekennzeichnet waren, akute Krisenphänomene abmildern helfen und dadurch quasitherapeutische Funktionen ausüben.

- *Biographische Aufbewahrung und Aktualisierung vergangener Chancen*: Bei anderen Funkkollegteilnehmern stellte das Funkkolleg einen bildungsbiographischen Aufbewahrungsort vergangener Möglichkeiten in dem Sinne dar, dass abgebrochene Entwicklungsstränge wieder aufgenommen wurden. Dies war insbesondere der Fall bei kriegsbedingten Defiziterfahrungen von älteren Teilnehmern, die über das Funkkolleg an unterbrochene Lernwege anknüpfen wollten. Aber auch Erfahrungen schulischen Versagens konnten neutralisiert werden, indem das Funkkolleg Beteiligungsformen bereitstellte, die eine Teilhabe an akademischem Wissen ohne schulische Zertifikate erlaubten. Das Funkkolleg bot eine Kontinuität der Verheißung im Bildungsbereich – die Chance permanenten Neuanfangs – und stellte auch unabhängig von der konkreten Nutzung und Umsetzung Beteiligungsvarianten in der Möglichkeitsform – z. B. Studienbriefe – als jederzeit abrufbares Wissen zur Verfügung.
- *Biographische Kontinuierung und Stabilisierung*: Die Funkkollegteilnahme konnte jedoch auch als ein mehr oder weniger dauerhaftes Anhängsel in den Lebensalltag von Teilnehmern eingewoben sein, in dem es zwar keinen zentralen Stellenwert besaß, aber doch zur Kontinuierung gewisser lebenspraktischer Routinen beitrug. So konnte das Funkkolleg durch seine periodische Wiederkehr in der Zeit ein fester Bezugspunkt im Jahresablauf sein, der zu einem bestimmten Zeitpunkt – ähnlich den anderen tatsächlichen oder vorgestellten Fixpunkten des Jahres wie Fastnacht, Geburtstag, Urlaub, Tomatenaussaat oder Steuer-

erklärung – absolviert wurde; es konnte aber auch zum Begleiter kultureller Aktivitäten werden, als Vor- oder Nachbereitungsinstanz, als Ergänzung oder Vertiefung, als enzyklopädischer, selektiv nutzbarer Kommentar im Kulturabonnement; oder es wurde zum bildungsbiographischen Auffangbecken, zum billigen, ständig verfügbaren Medium der Selbstreflexion, das auch pathologische Formen seiner Bezugnahme konservierte, indem es durch seine Wiederholbarkeit und die Unverbindlichkeit der Teilnahme Möglichkeiten der permanenten Lernreflexion einerseits immer wieder neu anstachelte, andererseits ein selbstbezügliches Kreisen um die eigenen Lernschwierigkeiten auf Dauer stellte.

Insgesamt lag die Stärke des Funkkollegs gerade darin, diese unterschiedlichen Modi von biographischer Dynamisierung, Aufbewahrung und Kontinuierung gleichzeitig zu ermöglichen, d. h. einerseits Veränderungsprozesse und Wandlungen mit anzustoßen, in deren Verlauf alte biographische Muster aufgelöst wurden und neue entstanden, andererseits Gleichgewichtszustände, Kontinuitäten und zyklische Prozesse mitzutragen, in denen bekannte biographische Strukturen sich wiederholten und reproduzierten. Fortschritt *und* Fortsetzung, Steigerung *und* Entlastung, Zukunfts- *und* Gegenwartsbezug bildeten daher die beiden Pole des Kontinuums, auf das die empirischen Ausprägungsformen der Funkkollegteilnahme – als eines Mediums der Subjektkonstitution im Erwachsenenalter – projiziert werden konnten.

Ein besonders interessanter Fall bildungsbiographischer Aneignung des Funkkollegs, der zudem noch in den zweiten Bildungsweg sowie in die Aufnahme eines Studiums einmündete, stellt die Biographie von Frau Gandel dar (der Name wurde anonymisiert, vgl. Kade/Seitter 1996, S. 41ff.). Das Funkkolleg war in ihrem Leben nicht die erste Lernstation im Erwachsenenalter, sondern reihte sich ein in eine Kette von Lernerfahrungen mit unterschiedlichsten Bildungsträgern. Dieses kontinuierliche Interesse, das Frau Gandel dem lebenslangen Lernen entgegenbrachte, hatte einen stark biographisch gefärbten Hintergrund. Sie erfuhr ihren Bildungsabschluss – Mittlere Reife – in ihrem sozialen Umfeld als defizitär und nutzte daher die ihr offen stehenden Weiterbildungsmöglichkeiten, um dieses Defizit auszugleichen. Das Funkkolleg, zu dem sie zufällig

über einen Literaturkurs an der Volkshochschule stieß, wurde für sie zu einer Bildungsinstitution mit einem quasi-wissenschaftlichen Standard, der sie herausforderte und einen aktiven Einsatz verlangte. Während ihrer langjährigen Funkkollegteilnahme konnte Frau Gandel jedoch nicht nur ihre eigenen gehobenen Bildungsaspirationen realisieren, sondern auch immer deutlicher den sich allmählich herauskristallisierenden Fluchtpunkt ihrer Lernpraxis – das Studium an einer Universität – formulieren. Das Funkkolleg blieb für Frau Gandel nicht der Aufbewahrungsort einer letztlich unerfüllten Bildungsverheißung, sondern wurde zu einer Bildungsform, die sich ideell durch die Transformation ihrer eigenen Bildungsansprüche und institutionell durch das nachgeholte Abitur als Eingangsvoraussetzung für das Studium allmählich überflüssig machte. Dieser Transformationsprozess wurde durch drei grundlegende Funktionen abgestützt, die das Funkkolleg für Frau Gandel während der Zeit ihrer Teilnahme wahrnahm: es wurde erstens zum Medium, gegenüber den Ansprüchen der Familie eigene Zeit, eigene ‚Bildungszeit', dauerhaft durchzusetzen; es wurde zweitens zum Ort der langjährigen und systematischen Erprobung von Lernpraktiken; und es wurde drittens zum Forum, das die Suche nach Verbündeten und den Kontakt zu Gleichaltrigen motivierte und auf Dauer stellte.

5.4 Bildung im biographischen Rückblick: Lebensläufe und bildungsbiographische Deutungen von ehemaligen Schülern der Heimvolkshochschule Dreißigacker

Im Juni 1928 erschienen im *„Mitteilungsblatt des Bundes der Schüler und Freunde der Volkshochschulheime Dreißigacker und Sachsenburg e.V."* vierzig biographische Stellungnahmen von ehemaligen Schülern und Schülerinnen der Heimvolkshochschule Dreißigacker. Sie waren das Ergebnis einer Befragung, welche der Bund mit der Absicht durchgeführt hatte, zuverlässige Informationen über die – positive wie negative – biographische Prägung durch den Heimaufenthalt zu gewinnen. Die genaue Fragestellung lautete: „Wie bist Du nach Dreißigacker gekommen, was ist nach Dreißigacker äußerlich und innerlich aus Dir geworden und wie hat sich das Heim dabei ausgewirkt?" Die Stellungnahmen von zwei Teilnehmern des ersten Kurses und der Bericht einer Teilnehmerin des zweiten Kursus sind im Folgenden abgedruckt (Mitteilungsblatt 1928, S. 4–7):

Erich Thier (1. Kursus).

Der äußere Verlauf meines Lebens vom Ende der Dreißigackerer Zeit an war so: Ich kam nach Leipzig in den Arbeitskreis, der sich um Walter Hofmann, den Leiter der dortigen Bücherhallen, gebildet hat. Nach dem Besuch der den Bücherhallen angegliederten Fachschule und nachdem ich die bibliothekarische Staatsprüfung abgelegt hatte, wurde ich Bibliothekar. Ich blieb es allerdings nur kurze Zeit, da ich auf Grund einer größeren Katalogarbeit über sozialistische Literatur zum Fachreferenten für Sozialwissenschaft bestellt wurde und somit einen neuen Arbeitsbezirk erhielt. Ich hoffe, in diesem längere Zeit verweilen zu können und freue mich dessen, denn er gibt mir Gelegenheit, meine Kräfte zu brauchen und zu üben, hoffentlich nicht allein zu meinem Nutzen. Neben dem Dienst studiere ich an der Leipziger Universität Philosophie

4

und Soziologie, zu welchem Studium ich auf Grund der sächsischen sog. Immaturenprüfung zugelassen wurde. Ich hoffe, das Studium innerhalb der nächsten zwei Jahre äußerlich zum Abschluß bringen zu können. Die Doppelbelastung — Dienst und Studium — glaube ich bis dahin ertragen zu können. Schmerzlich ist es jedoch, daß ich auf diese Weise mit meiner Frau und meinem nunmehr einhalbjährigen Töchterlein weniger zusammen sein kann, als ich wohl möchte.

Die innere Entwicklung zu beschreiben ist schwer. Mehr noch: Ich glaube nicht, daß ich schon den nötigen Abstand von den Dingen habe, um einigermaßen das Wesentliche „ohne Zorn und Eifer" sagen zu können. Ich begnüge mich deshalb mit einem Bekenntnis: Ueber allen Irrtum und allen Zweifel hinweg bin ich Dreißigacker innerlich verbunden geblieben. Die dort verlebte Zeit — so demütigend und beglückend sie war — war für mich Wendezeit. Ich suche nach einem Ausdruck für das, was ich dort erfuhr, und was ich mehr und mehr als lebentragende Arbeit erkannte. Der Ausdruck ist nur stammelnd, aber erlebt ist er durchaus: Es gilt zu schaffen, so lange es für uns Tag ist, und es gilt gläubig darauf zu vertrauen, daß in dem Schaffen ein Sinn liegt, auch wenn er nicht sichtbar ist, und es gilt das Leid geduldig zu tragen, das mit dem Schaffen immer verbunden ist.

*

Karl Stockhaus (1. Kursus).

Der Kursus in Dreißigacker hatte in mir einen Wissensdurst hervorgerufen, der wohl bereits vor dem Besuche des Volkshochschulheims vorhanden war, der aber durch Dreißigacker in geregelte Bahnen gelenkt wurde. Lange hielt ich es in meinem Berufe nicht aus, ich wollte und mußte etwas lernen. Darum gab ich im Oktober 1921 meine Tätigkeit auf der Grube wieder auf und siedelte nach Leipzig über. Ich wollte studieren. In den Semesterferien 1922 arbeitete ich wieder, um dann nach Jena zu gehen. Die Universität in Jena war mir als freiheitlich bekannt geworden. Bis zum Februar des Jahres 1923 hielt ich es in Jena aus. Doch die Inflation spielte mir zu stark mit. Ich mußte das Studium aufgeben, da meine Mittel erschöpft waren. An Geld sparen konnte ich auch nicht denken, weil der Wert der deutschen Mark zu schnell abnahm.

Ich vertröstete mich auf das Jahr 1924. Doch dieses Jahr wurde für mich, bezw. für mein Studium noch verhängnisvoller. Mit Beginn der Deflationskrise wurde ich erwerbslos. Kaum hatte ich einige Wochen wieder gearbeitet, da traf mich wieder eine Aussperrung. Jetzt hatte ich den Mut, gegen die Widerwärtigkeiten, die sich mir entgegenstemmten, zu kämpfen,

5

verloren. Ich gab die Absicht auf zu studieren. Die Folge dieser Mißerfolge war eine Lethargie, die lange Zeit anhielt. Aus diesem Zustande heraus heiratete ich noch im Dezember 1924. Doch heute geht es mir um vieles besser. Ich bin wahrscheinlich von meiner Gewerkschaft dazu ausersehen, die staatliche Fachschule für Wirtschaft und Verwaltung in Düsseldorf zu besuchen.

In politischer und gewerkschaftlicher Beziehung haben sich meine Ansichten nicht durch den Kursus in Dreißigacker geändert. Sollte schon vor dem Kursus mein Leben der Hebung des Bergarbeiterstandes gehören, so hatte ich diesen Entschluß in einem viel stärkeren Maße nach dem Kursus.

Nachteile hat mir der Besuch des Heimes nicht gebracht. Dagegen kann ich eine ganze Reihe von Vorteilen aufzählen. Der größte Vorteil ist wohl auf dem Gebiete der Allgemeinbildung zu suchen. Seit Oktober des Jahres 1926 nehme ich an dem Fernunterricht der staatlichen Fachschule in Düsseldorf teil. Auf Grund meiner Vorbildung gelang es mir, Zensuren zu bekommen, die sich sehen lassen konnten. Diesen Zensuren habe ich es wohl zu verdanken, daß ich nach Düsseldorf entsandt werde. Den Grund aber zu meinem Wissen hat Dreißigacker gelegt.

*

Jlse Theiß (2. Kursus).

Kleinstadt. — Vater Gymnasiallehrer, Lyzeumsbesuch bis zum 16. Jahre. — Der Schule, des Tanzstundenbetriebes überdrüssig. Verachtung für Menschen. Liebe zu Blumen, Bäumen, Tieren. — Freundschaft mit einem Primaner, Zarathustra und Faust lesend. Gemeinsam opponierend gegen konventionelle Geselligkeit, Tanz. — Bekanntwerden mit evangelischer Jugendbewegung! Nicht allein, nicht mehr vereinzelt. „Die neue Jugend!" „Freiheit von der Versklavung durch die Alten und ihre Sitten!" „Kampf der Lüge, Kampf dem Schein!" Hoch das Ziel: „Der reine, freie Mensch!" — — 14 Tage nach dem Begegnen mit der Jugendbewegung ist das Städtchen alarmiert. Aufruf an die Jugend steht in der Zeitung. Redner und größter Saal zur Werbeversammlung gewonnen! — Die Menschen strömen zusammen. Uns beiden wird eine Minute angesichts der wartenden Menge bange vor eigener Kühnheit. — Es gelingt. Die Menschen, die Jugend ist gepackt! Wir glühen. Aus der Menge kommen uns Freunde, die von der Einsamkeit ihrer Not — unserer Not — stammeln. Ein Jugendbund von über zweihundert wird gegründet. Gymnasiasten und Arbeiter. — Die alten Tanten kommen verzweifelt: Der Jungfrauenverein ist ruiniert! Drei Monate bin ich (mit meinen siebzehn Jahren) Führerin der Mädchen. Wir lesen Märchen, singen,

spielen, wandern, volkstanzen, sprechen von Aenderung der Welt durch Verbundenheit der Menschen mit der Natur, — durch Streben nach Wahrheit! — — Allein, Zweifel rühren sich an der eigenen Verkündung. Ausgeschöpft. Karl Wilker kommt zu uns. Er: „Du mußt nach Dreißigacker!" Und ich schrieb dorthin: „Ich will mir Rüstzeug holen für mein Führersein". Erster Frauenkursus dort. Zusammenleben mit Proletarierinnen aus Großstädten. Hörte, erlebte durch sie die Not des arbeitenden Großstädters. — „Erlösung der Welt durch Verbundenheit mit der Natur" fiel wie ein Kartenhaus zusammen. „Streben nach Wahrheit?" Ja, was besagt das gegenüber dem Massenschicksal der Wohnungsnot, der Arbeitslosigkeit, den schlechten Löhnen? — All das Unumstößliche fiel um. Dafür nahm ich zwei Dinge mit von Dreißigacker: Das Bewußtsein, daß der Kreis der an der Aenderung der Welt Schaffenden größer sei, als die Jugendbewegung, daß alle nach Freiheit Strebenden zusammen gehören! Und zum anderen: Daß der Befreiungskampf gegen wirtschaftliche Unterdrückung die nächste Aufgabe sei!

Die Tatsache meiner bürgerlichen Herkunft hinderte nicht ein immer stärker werdendes Solidaritätsgefühl mit der arbeitenden Klasse. Das Ziel war: Arbeiterin werden, um aus eigener Anschauung das Leben des Proletariates kennen zu lernen und Möglichkeiten der Aenderung abschätzen zu können. — Versuche, in Berlin Fabrikarbeit zu bekommen, scheiterten angesichts der großen Arbeitslosigkeit. So nahm ich in einer anderen Großstadt eine Stellung als Hausangestellte an. Währenddessen Arbeit im Jugendring. —

Mit achtzehn Jahren Eintritt als Lehrschwester in großem Krankenhaus. Mit Rucksack, Laute und fröhlichem Mut. — Nach zwei Jahren trauerten andere um mein „verlorenes Lachen". — Ich hatte Menschen sterben sehen. Kinder und Greise. Und konnte nicht an Gott glauben, suchte den „Sinn". — Weitere zwei Jahre Wohlfahrtsschule in Berlin. Studium soziologischer Zusammenhänge und der sozialpolitischen Gesetzgebung. Arbeit in Wohlfahrts- und Jugendämtern, Fürsorgeerziehung und Gefangenenfürsorge. — Seit zwei Jahren bin ich Fürsorgerin. Seit einem Jahr in selbständiger Stellung mit der Möglichkeit, in Mutterschulkursen Volkshochschularbeit im Sinne Dreißigackers zu tun.

Sieben Jahre sind es her, seit ich in Dreißigacker Schülerin war, d. h. ich „war" es nicht, ich bin es noch immer!

6. Erwachsenenbildung als internationaler Rezeptionsprozess

Das Interesse für die pädagogischen Bestrebungen des Auslandes in praxisdienlicher Absicht ist in der Geschichte der Pädagogik ein kontinuierlicher Motivstrang. Ein solches stetiges Interesse an ausländischen Modellen und Vorbildern hat es seit dem 18. Jahrhundert, verstärkt dann seit Beginn des 20. Jahrhunderts, auch in der deutschen Erwachsenenbildung gegeben. Zugespitzt formuliert lässt sich die These aufstellen, dass sich die Erwachsenenbildung in all ihren formativen Perioden stark mit ausländischen Vorbildern, Modellen, Institutionen etc. beschäftigt und diese Beschäftigung durch persönliche und wissenschaftliche Kontakte z. T. systematisch gefördert hat. Hauptmedien der Kontaktaufnahme und Kontaktverstetigung waren einerseits die verschiedenen Formen des Reisens wie gezielte Informationsreisen ins Ausland oder Dozentenaustauschprogramme, andererseits die institutionalisierten Austauschbeziehungen durch wissenschaftliche und internationale Vereinigungen wie den *Weltbund der Erwachsenenbildung*.[1] Allerdings lag der Formulierung auslandskundlicher Fragestellungen und der Rezeption ausländischer Vorbilder nicht in erster Linie ein realer Bedarf an internationaler Verflechtung zugrunde. Vielmehr resultierte der Verweis auf das – vorzugsweise als weiter entwickelt unterstellte bzw. dargestellte – Ausland aus einem internen Reflexions- und Legitimationsbedarf (vgl. Schriewer u. a. 1998; Seitter 2000). Die *inländische* Problemlage, nicht der internationale Problemdruck formte „die Suchmatrix der Aufmerksamkeit, und die mutmaßliche Verwendbarkeit des sorgsam Beobachteten war das Entscheidungskriterium für einen Übernahmeversuch. Der interessierte Blick in die Fremde, die sorgsame Beobachtung der Pädagogik des Auslands, kulminierte stets im pragmatischen Urteil" (Dräger 1991, S. 217).

In diesem Spannungsfeld von Internationalisierung als realhistorischem Prozess und Internationalität als inlandsbezogener Reformsemantik ist jedoch nicht zu übersehen, dass es in der Geschichte der Erwachsenenbildung eine Zunahme an systematisierten Diskursen über auslandskundliche Themen und Möglichkeiten internationalen Kulturtransfers gibt. Die unterschiedlichen Formen dieser auslandskundlichen Rezeptionsbemühungen sollen an folgenden drei Beispielen verdeutlicht werden:

- der Revolutionstourismus um 1800 und die Entstehung republikanischer Gesellschaften mit weitreichenden politisch-aufklärerischen, an den Idealen der Französischen Revolution orientierten Zielen;
- die Bedeutung der englischen Universitätsausdehnungsbewegung und der dänisch-skandinavischen Heimvolkshochschule für die Konstituierung der Erwachsenenbildung um 1900;
- die Modernisierung der Erwachsenenbildung zwischen 1960 und 1975 im Kontext der Bildungsreform als einem internationalen Programm mit Leitbegriffen wie ‚lifelong learning', ‚recurrent education' oder ‚éducation permanente'.

6.1 Revolutionstourismus und republikanische Gesellschaften im Gefolge der Französischen Revolution

Die Französische Revolution stellt nicht nur in der allgemein-politischen Geschichtsschreibung einen epochalen Einschnitt moderner Geschichte dar. Bereits die Zeitgenossen thematisierten die durch die Revolution entstandenen Veränderungen als historische Zeitzäsur. Frankreich wurde daher sowohl als Land der Aufklärung und politischen Emanzipation als auch als Land der Gefahren und des Umsturzes zum Anziehungspunkt für viele Reisende, die sich gerade in den ersten Jahren der Revolution ein Bild von den neuen Menschheitsidealen und ihrer praktischen Realisierung machen und dementsprechend in ihren Heimatländern berichten wollten. Ein herausragendes Beispiel für den Revolutionstourismus in aufklärerisch-pädagogischer Absicht war der Frankreichbesuch des Pädagogen, Schulpolitikers, Jugendschriftstellers, Buchhändlers und Verlegers Joachim Heinrich Campe. Campe, der vom 4. bis 26. August 1789 in Paris weilte und auf dieser Reise von seinem ehemaligen Schüler Wilhelm von Humboldt begleitet wurde, erlebte die französische Millionenstadt in geographischer, kultureller und politischer Hinsicht als sensibler und aufmerksamer Beobachter. Seine vielfältigen Eindrücke schilderte er in acht an seine Mitarbeiter der Braunschweiger Schulverwaltung adressierten Briefen, die er von Oktober 1789 bis Februar 1790 in dem von ihm 1788 mitbegründeten *„Braunschweigischen Journal philosophischen, philologischen und pädagogischen Inhalts"* veröffentlichte. Zusätzlich wurden die Briefe im Frühjahr 1790 in Buchform publiziert und erlangten insgesamt drei Auflagen sowie zwei holländische Übersetzungen.

Campe begrüßte die Revolution in der festen Überzeugung, „dass diese französische Staatsumwälzung die größte und allgemeinste Wohlthat ist, welche die Vorsehung, seit Luthers Glaubensverbesserung, der Menschheit zugewandt hat" (Campe 1790, S. 325). Allerdings war er ebenso überzeugt davon, dass nicht die großen, bekannten Persönlichkeiten, nicht die eingesessenen Bürger der Stadt, sondern die „stürmende Menge des Pöbels" dieses „große Werk der bürgerlichen Erlösung" (ebd., S. 93) vollbracht hatte. Und die mutige, geschickte, übereinstimmende, planmäßige und ordentliche Inkraftsetzung der Revolution durch den sogenannten Pöbel konnte seiner Meinung nach nur durch „Cultur und Aufklärung" (ebd., S. 102) bewirkt worden sein. Diese positive Einschätzung der Masse, die er als eine Ansammlung selbständiger Individuen verstand, beschränkte Campe – und mit ihm seine philanthropischen Mitstreiter Johann Stuve und Ernst Christian Trapp – keineswegs auf die französischen Verhältnisse, sondern bezog sie auch auf die eigene Braunschweiger und deutsche Situation. Die Rezeptionswirkung der *„Briefe aus Paris zur Zeit der Revolution"*, die zwischen euphorischer Zustimmung und schroffer Ablehnung schwankte (vgl. dazu die Dokumentation in Jäger 1977), verdankte sich daher nicht nur dem überregionalen Bekanntheitsgrad des Autors, sondern resultierte auch aus ihrer (indirekten) Bezugnahme auf die deutschen Verhältnisse im Rahmen der gesellschaftspolitischen Positionierung des Braunschweigischen Journals. Trotz ihres radikal-aufklärerischen Standpunktes glaubten dessen Herausgeber allerdings, die Ausübung der bürgerlichen Freiheitsrechte – im Gegensatz zu Frankreich – mit einer aufgeklärt-absolutistischen Landesherrschaft vereinbaren zu können. Sie warben auch dann noch für ihre Position, als das Journal aufgrund der Zensurbestimmungen des Braunschweigischen Herzogs ins dänische Altona verlegt werden musste (vgl. Schmitt 1989).

Neben der eher beobachtend-rezipierenden Berichterstattung von Campe, der selbst nicht am Revolutionsgeschehen beteiligt war, stand die publizistische Betätigung der deutschen politischen Emigranten, die freiwillig oder erzwungenermaßen in Frankreich politisches Asyl gesucht hatten, die revolutionären Prinzipien selbst mit verwirklichen wollten und auch für deren Umsetzung in ihrem Geburtsland arbeiteten. Neben Paris wurde insbesondere das Elsass zum Sammelbecken revolutionsfreudiger Emigranten aus Deutschland. So hatte beispielsweise der Straßburger Jakobinerklub ca. 50 deutsche Mitglieder, die eine Flut militanter jakobinischer Literatur-Zeitschriften, Broschüren, Flugblätter, Gedichte

und Lieder von Frankreich aus nach Deutschland schleusten und für die Übertragung französischer Modelle auf deutschem Boden warben. Anknüpfungspunkt für diesen Ideen- und Organisationstransfer war das bereits bestehende Netz von Aufklärern, Illuminaten, Geheimbündlern und Freimaurern, das schon vor Ausbruch der Französischen Revolution eine internationale Ausrichtung hatte, sich nun von den Idealen der Französischen Revolution inspirieren ließ und auch vielfältige Kontakte zu französischen Jakobinerklubs unterhielt.

Eine Sozietätsform, die besonders intensiv die französischen Vorbilder rezipierte, waren die deutschen Volksgesellschaften und Jakobinerklubs. Bei ihrer Entstehung spielte die geographische Nähe zu Frankreich eine besondere Bedeutung. Vor allem die linksrheinischen Gebiete, die seit 1792 unter französischer Kontrolle standen, brachten diese zwar kurzlebige, aber bedeutsame radikal-demokratische Sozietätsform hervor, die nicht nur die bestehenden Verhältnisse aufklären wollte, sondern auf eine neue Gesellschaftsform zielte. Bereits die Bezeichnungen der Volksgesellschaften und Jakobinerklubs verdeutlichten ihr politisches Programm: Sie nannten sich *Gesellschaft der Freunde der Freiheit und Gleichheit* (Mainz), *Patriotische Gesellschaft zur gemeinnützigen Belehrung und Aufklärung* (Köln) oder *Gesellschaft der Freunde der Konstitution* (Landau). Es waren Sozietäten radikaler politischer Aufklärung, die auf Änderung der politischen Verfassung drängten und sich dafür in Wort und Schrift einsetzten (vgl. van Dülmen 1986, S. 112ff.). Dabei verbanden sie die Idee der zensurfreien Kommunikation, der Freundschaft und Brüderlichkeit und der gemeinnützigen patriotischen Gesinnung mit einer eindeutig demokratischen Organisationsstruktur.

Der direkte Kontakt und Einfluss von französischen Klubs lässt sich besonders deutlich bei der Mainzer *Gesellschaft der Freunde der Freiheit und Gleichheit* und in der Entwicklung der Mainzer Republik insgesamt nachweisen (vgl. Dumont 1982). Vor allem der Straßburger Jakobinerklub unterhielt enge Verbindungen zu der Mainzer Gesellschaft, die er u. a. durch die Übersendung seiner Statuten und durch die Delegierung einzelner Mitglieder zur Organisierung der Mainzer Klublebens unterstützte. Entscheidend für die festen Beziehungen zwischen dem Straßburger und dem Mainzer Jakobinerklub wurde der Personentransfer von politischen Emigranten, die beim Aufbau des Mainzer Klubs mithelfen sollten. So wurde beispielsweise der früherer Mainzer Philosophieprofessor Anton

Joseph Dorsch, der als Kantianer mit der klerikalen Reaktion aneinandergeraten, nach Straßburg emigriert und rühriger Parteigänger des dortigen Klubs geworden war, im November 1792 im Auftrage des Klubs nach Mainz delegiert, um bei der Einrichtung der Mainzer Gesellschaft tatkräftig mitzuwirken. Neben Dorsch, der zu einem führenden Mainzer Klubisten avancierte und als Präsident der Ziviladministration einen erheblichen Einfluss auf die innere Ausgestaltung der Mainzer Republik insgesamt erlangte, wirkten noch andere Emigranten und Delegierte des Straßburger Klubs in Mainz: so etwa der ehemalige Französischlehrer an der Salzmannschen Erziehungsanstalt in Schnepfental, Andreas Meyer, Mitherausgeber der Zeitung *„Geschichte der gegenwärtigen Zeit"* und gewählter Leutnant des ersten Freiwilligenbataillons des Niederrheins, oder Friedrich Christoph Cotta, einstiger Lehrer an der Stuttgarter Karlsschule und seit 1792 Herausgeber des *„Straßburgischen politischen Journals"*, der mit dem ausdrücklichen Auftrag nach Mainz gekommen war, ‚die Menschenrechte zu predigen und überall dort Volksgesellschaften zu gründen, wo es noch keine gibt' (vgl. Scheel 1975, S. 218).

Trotz ihrer sozialgeschichtlichen Bedeutung bestand die Mainzer Gesellschaft nur 150 Tage (von Oktober 1792 bis März 1793). Allerdings hatte sie einen institutionellen Vorläufer, da eine direkte Kontinuität zu der 1782 gegründeten Lesegesellschaft nachweisbar ist. Ehemalige Illuminaten waren die führenden Kräfte der Gesellschaft, die 1789 in einen politischen Klub umgewandelt wurde und nach der Besetzung von Mainz durch die Franzosen in der *Gesellschaft der Freunde der Freiheit und Gleichheit* aufging. In der kurzen Zeit seiner Existenz hatte der Klub fast 500 Mitglieder, die aus unterschiedlichsten Berufsfeldern stammten. Neben dem Klerus, den Juristen, Professoren und Kaufleuten stellte die Handwerkerschaft mit ca. 40 Prozent die größte Berufsgruppe, ca. 6 Prozent der Mitglieder waren Franzosen. Ihre wichtigsten Aufgaben sah die Mainzer Gesellschaft in der Aufklärung über die Ziele der französischen Revolution, der Einübung demokratischer Strukturen innerhalb des Klublebens und der Missionierung der umliegenden Umgebung zwecks Aktivierung der Bauernschaft. Fast täglich wurden Versammlungen abgehalten, Petitionen verlesen, Aufrufe formuliert, Vorträge gehalten und Debatten geführt. Besonders wichtig für den nationalen und internationalen Austausch war die Schaffung eines engen Korrespondenznetzes zwischen bekannten Gesellschaften und Persönlichkeiten – eine Aufgabe, die der Korrespondenzausschuss übernahm.

Die Anzahl von und der Rückhalt durch ‚Affiliationen' waren insofern von großer Bedeutung, als sie den Mainzer Klub – wie die Klubs insgesamt – als Teil einer internationalen Bewegung mit universellen Zielen erscheinen ließen. Neben dem Korrespondenzausschuss wurden zur besseren Koordinierung der Klubaufgaben noch vier weitere Ausschüsse gebildet, der Wohltätigkeits-, Ökonomie-, Sicherheits- und Unterrichtsausschuss. Letzterem fiel die Aufgabe zu, „zweimal wöchentlich öffentliche Sitzungen für das Volk zu veranstalten, auf die Beschlüsse des französischen Konvents aufmerksam zu machen, die Gesetze der Republik und die Vorschriften der Administration zu erläutern und Belehrungen über Staatsverfassung, Gesetzgebung und Rechtsprechung zu erteilen" (Grab 1984, S. 184). Besondere Aufmerksamkeit wandten die Mainzer Klubisten dem Pressewesen zu, dem sie bei ihrer Aufklärungsarbeit eine wichtige Erziehungsaufgabe beimaßen und das die mündliche Aufklärung verstetigen sollte. So berichteten die Presseorgane über den Fortgang der Revolution in Frankreich, kommentierten die Dekrete des Pariser Konvents oder dokumentierten den Inhalt der wichtigsten Klubreden. Die Verbreitung aufklärerisch-revolutionären Gedankenguts erfolgte jedoch nicht nur über Wort und Schrift, sondern auch durch die Organisierung republikanischer Feste (Errichtung von Freiheitsbäumen), durch die Etablierung einer Liebhaberbühne (Mainzer-National-Bürgertheater) oder durch Zugehörigkeitsbekundungen wie den Eintrag in das ‚Rote Buch'.

Die Ausbreitung revolutionärer Ideen durch Volksgesellschaften und Jakobinerklubs beschränkte sich jedoch nicht nur auf Mainz und die stark französisch dominierten (links-)rheinischen Gebiete. Auch in geographisch entfernteren Orten wie in Kiel, Hamburg, Berlin oder Göttingen zeigten sich die Rezeptionswirkungen radikal-demokratischer Aufklärung und Propaganda mit ihrem Glauben an die Allmacht von Erziehung und Belehrung. Die Jakobinerbewegung samt ihrer organisatorischen Verkörperungen kann daher als eine gesamtdeutsche – und gesamteuropäische – Bewegung interpretiert werden, die einen starken Rezeptionsimplus aus der französischen Bezugsgesellschaft erhielt (vgl. Reinalter 1993).

6.2 England und Dänemark als Bezugsgesellschaften für die Erwachsenenbildung um 1900

Im gesamten 19. Jahrhundert kam es immer wieder zu Formen internationalen Ideen- und Organisationstransfers, die für die Entwicklung der Erwachsenenbildung von Bedeutung waren – so etwa durch die Revolutionszeit von 1848 mit dem Entstehen der ersten deutschen Arbeiterorganisation (Arbeiterverbrüderung), durch die Weltausstellungen seit der Jahrhundertmitte mit ihrem technologisch orientierten Nationenwettkampf oder durch die *Sozialistische Internationale* mit ihrem Einfluss auf die Entwicklung der deutschen Arbeitervereine. Doch erst mit der verstärkten Institutionalisierung, Professionalisierung und Differenzierung der Erwachsenenbildung gegen Ende des 19. Jahrhunderts erhielt die Aufmerksamkeit für die Erfahrungen und Entwicklungen im Ausland einen erneuten Schub. Diese Aufmerksamkeitserhöhung geschah nicht so sehr durch den mehr oder weniger zufälligen Auslandsbezug einzelner Personen oder Personengruppen, vielmehr resultierte sie aus einer gezielten Institutionalisierung auslandskundlicher Berichterstattung und Kontaktaufnahme. Einerseits wurde die auslandskundliche Rezeption in der (erwachsenen-)pädagogischen Presse verstetigt: Zeitschriften wie die *„Comeniusblätter"* oder das *„Volksbildungsarchiv"* berichteten kontinuierlich über ausländische Erfahrungen, in Buchreihen wie der von Wilhelm Rein herausgegebenen Reihe *„Die Deutsche Volkshochschule"* erschienen in regelmäßigen Abständen Studien über die Pädagogik des Auslands, selbst Studien in Nachbardisziplinen – wie etwa das Buch des Agrarwissenschaftlers Anton Hollman über die dänische Erwachsenenbildung – bedienten das auslandskundliche Interesse der deutschen Erwachsenenbildung. Andererseits wurde der auslandskundliche Blick durch die Institutionalisierung persönlich-fach-licher Beziehungen gestärkt, wie beispielsweise durch vorbereitete Informationsreisen ins Ausland, durch die Abhaltung von Kongressen, durch multinationale Einrichtungen wie den *Weltbund der Erwachsenenbildung*, durch vielfältige international ausgerichtete Tagungskulturen wie etwa diejenige der religiösen Sozialisten, durch Dozentenaustauschprogramme oder reisepraktische Versuche in erwachsenenbildnerischer Absicht.

Insgesamt beschäftigte sich die deutsche Volksbildung/Erwachsenenbildung in einer Phase verstärkter institutioneller Expansion seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert – und bis in die 1930er Jahre hinein – in

kontinuierlicher Form mit ausländischen Modellen, wobei England, Dänemark, Schweden, Österreich, die Schweiz, Frankreich, die Tschechoslowakei, die Sowjetunion und die USA von besonderer Bedeutung waren (vgl. Seitter 2000). Das Spektrum der rezipierten Themen war breit angelegt und konnte sich sowohl auf die Volksbildung als Ganzes beziehen als auch einzelne Themen oder Institutionalformen wie Gesetzesregelungen, Soldatenbildung oder Volksbüchereien umfassen. Die Mehrheit der auslandskundlichen Studien und Berichte bezog sich allerdings auf die englische Universitätsausdehnungs- und Settlementbewegung sowie auf die dänisch-skandinavische Heimvolkshochschule. England und Dänemark wurden so zu den wichtigsten Bezugsgesellschaften der deutschen Volksbildung der Jahrhundertwende, die in der intensiven Auseinandersetzung mit den ausländischen Vorbildern ihre eigenen erwachsenenbildnerischen Institutionalisierungsformen wie z. B. die Volkshochschule schuf.

Besonders aufschlussreich für die nuancenreiche, komplexe und z. T. auch gegenläufige Verarbeitung ausländischer Vorbilder ist die *Grundtvig-Rezeption* in der deutschen Erwachsenenbildung (zum Folgenden vgl. Vogel 1994). An ihr kann deutlich werden, wie nicht so sehr die Offenheit für das Ausland, sondern die inländische Problemlage das Rezeptionsinteresse und auch den Rezeptionsausschnitt mitbestimmte. Die Institutionalform der dänischen Heimvolkshochschule, wie sie vor allem durch Nikolaj Frederik Severin Grundtvig und Christen Kold geprägt wurde,[2] sowie ihre Auswirkungen auf die dänische Sozial- und Kulturgeschichte standen seit den 1890er Jahren kontinuierlich im Zentrum der erwachsenenbildnerischen auslandskundlichen Berichterstattung. Die Grundtvigsche Volkshochschule war insofern ein äußerst attraktives Modell, als sie ganz unterschiedliche Bezüge erlaubte und dementsprechend von unterschiedlichen Interessengruppen ‚entdeckt' und rezipiert wurde. Sie konnte aus der Perspektive der Wohlfahrtspflege, der Frauenbildung, der Fortbildungsschule, der Grenzlandarbeit oder der Volksbildung in ihren verschiedenen weltanschaulich-politischen Spielarten interpretiert werden und damit in unterschiedliche institutionelle Diskurse eingebettet sein. Dementsprechend umfangreich gestaltete sich auch die Berichterstattung in den einrichtungsbezogenen Publikationen, wissenschaftlichen Zeitschriften, Lexika und Handbüchern, wobei neben der *Comeniusgesellschaft* vor allem der Herbartianer und Pädagogikprofessor Wilhelm Rein für eine inten-

sivierte Auseinandersetzung mit der dänischen – und skandinavischen – Heimvolkshochschule sorgte.

Neben der Impulsgeberfunktion, welche die *Institution* der Grundtvigschen Volkshochschule mit ihrer Einheit von Leben, Arbeiten, Lernen für die sich ausdifferenzierende deutsche Volksbildungslandschaft hatte, trat die *Idee* der Grundtvigschen Volkshochschule, die gemäß der eigenen ideologischen Verortung ganz unterschiedlich akzentuiert wurde. So thematisierten die liberale, die konfessionelle, die ländliche und die völkisch-nationale Erwachsenenbildung den ideengeschichtlichen Hintergrund der dänischen Volkshochschule in einer je selektiven Überspitzung und stellten entweder den demokratischen, den religiösen, den bäuerlich-ökonomischen oder den nationalen Gesichtspunkt besonders heraus. Die dänische Volkshochschule wurde damit zu einem Ort der politischen Bildung und der Einübung demokratischer Verhaltensweisen, zu einer Einrichtung mit dezidiert religiösem Charakter und der Betonung christlicher Werte, zu einer Schule der Aktivierung des Bauernstandes und der intelligenten Nutzung von Begabungsressourcen oder zu einem Medium nationalistisch-völkischer Gesinnungsbildung und der Wiederaufrichtung autochthoner Kulturwerte stilisiert. Die Rezeption bediente vor allem klientenbezogene und einrichtungsspezifische Erwartungen, sie suchte Legitimationen für die eigene Bildungsarbeit im Rekurs auf das – vermeintliche – ausländische Vorbild und löste damit die Grundtvigsche Volkshochschule – wie das Werk Grundtvigs generell – in eine Vielzahl selektiv nutzbarer Einzelteile auf, deren Bedeutung sich erst mit Blick auf die Motivlage des jeweiligen Rezipienten entschlüsseln lässt (vgl. auch Friedenthal 1983).

Eine entgegengesetzte Form der Bezugnahme auf das Ausland lässt sich bei dem Volksbibliothekar Walter Hofmann und der deutschen Büchereibewegung nachweisen (vgl. Seitter 1996). Bei Hofmann ging es nicht um Anregung, Impulsgebung oder Übernahme ausländischer Vorbilder, sondern im Gegenteil um eine dezidierte Profilierung des eigenen Weges durch Abgrenzung gegenüber ausländischen Modellen. In der von ihm verfolgten Variante *individualisierender Büchereiarbeit* war das Ausland ein Kontrastprogramm, durch dessen Rezeption die eigenen Vorstellungen umso deutlicher formuliert werden konnten. Zudem nutzte Hofmann die Rezeptionserfolge seiner eigenen Arbeit im Ausland auch als Argument in den innerbibliothekarischen Kämpfen des Richtungsstreites (s. u.).

Ausgehend von der Frage, wie das richtige Buch zum richtigen Leser komme, maß Hofmann vor allem der Beratungs- und Vermittlungsarbeit des Bibliothekars eine entscheidende Bedeutung zu. Daher lehnte er das insbesondere im angelsächsischen Raum erprobte Freihandverfahren der öffentlichen Bücherhallen, das auch in Deutschland seit der Jahrhundertwende propagiert wurde, entschieden ab. Stattdessen favorisierte er das Schalterverfahren, bei dem der Leser zwangsläufig mit dem Bibliothekar in Berührung kommen musste und dieser dann versuchen konnte, auf die Lesegewohnheiten des Publikums pädagogisch einzuwirken (vgl. Kapitel 10.2).

Seine Ausleihtheorie entwickelte Hofmann vor allem in der Auseinandersetzung mit der angelsächsischen *public library*. Für ihn war der *open acces* diejenige Lösung des Vermittlungsproblems der Bibliothek, die den Bibliothekar als Mittler zwischen Buch und Leser radikal ausschaltete. Unabdingbare Voraussetzung für das Gelingen des Freihandverfahrens als der unmittelbaren sinnlichen Anschauung des Buchbestandes war seiner Meinung nach die Selbstorientierungs- und Selbstentscheidungsfähigkeit des Lesers, die er für die Klientel der Volksbücherei als nicht gegeben ansah. Zwar bescheinigte Hofmann dem angelsächsischen Bibliothekswesen eine enorme technische Ausgereiftheit, vermisste aber die pädagogischen Einflussmöglichkeiten, die er von der Volksbibliothek forderte.

Auf der 1914 in Leipzig abgehaltenen *Internationalen Ausstellung für Buchgewerbe und Graphik* hatte Hofmann selbst die Gelegenheit, sich mehrere Monate lang mit Vertretern der amerikanischen *public library*, dem Glanzstück der Ausstellung, auszutauschen und dabei seine Auffassung von dem „wesenhaften Anderssein" (Hofmann 1967, S. 161) des amerikanischen Büchereiwesens im Vergleich zur deutschen Volksbibliothek erneut zu zementieren. Er attestierte den amerikanischen Bibliothekaren ein „unbegrenztes Vertrauen auf die objektiven Gegebenheiten der Institution Öffentliche Bücherei: ein möglichst reichhaltiger, alle Eventualitäten vorhersehender Bücherbestand und durch Aufstellung und Kataloge eine umfassende Sichtbarmachung dieses geistigen Arsenals" (ebd.). Seine Versuche, das eigene Anliegen der persönlichen Vermittlung oder der pädagogischen Einwirkung auf die Leserschaft den ausländischen Kollegen verständlich zu machen, scheiterten jedoch an der liberal-demokratischen Prägung seiner Gesprächspartner, die in der

Bibliothek eine umfassende Dienstleistungseinrichtung *ohne* erzieherische Einwirkungsabsichten sahen.

Eine zweite Form der Hofmannschen Kontaktnahme mit dem Ausland bestand in der Nutzung positiver ausländischer Resonanz auf seine Büchereipraxis für die innenpolitische Auseinandersetzung mit seinen Gegnern. Denn die von Hofmann aggressiv vertretene Position der strengen Bücherauswahl, der pädagogischen Einwirkung am Schalter und der Beschränkung auf eine Arbeiteraristokratie hatte unter den deutschen Volksbibliothekaren eine Auseinandersetzung provoziert, die bis weit in die 1920er Jahre hinein das Volksbibliothekswesen in zwei unversöhnliche Lager spaltete (vgl. Kuhlmann 1961). In dieser Auseinandersetzung stilisierte sich Hofmann zu einem verkannten Propheten und verwies auf die Rezeption seiner Anschauungen im Ausland. Die Umgestaltung einzelner ausländischer Bibliotheken nach den von Hofmann entwickelten Grundsätzen bzw. die lobende Erwähnung seiner Bibliotheksarbeit in ausländischen Zeitschriften nutzte er als innenpolitisches Kampfargument zur Durchsetzung der eigenen Vorstellungen.[3] Dank seiner Kontakte gelang es ihm, zum Präsidenten des 1929 gegründeten Internationalen Büchereikomitees im *Weltbund für Erwachsenenbildung* gewählt zu werden und diese internationale Stellung zur Einflussnahme und Verbreitung seiner Ideen zu nutzen.

6.3 Modernisierung der Erwachsenenbildung durch das internationale Programm der Bildungsreform

Nachdem die Phase der ‚Reeducation' nach dem Zweiten Weltkrieg einen erneuten Schub an Versuchen des *educational borrowing* gebracht hatte, die sowohl von den Allierten als auch von Remigranten wie Fritz Borinski (aus England) oder Willy Strzelewicz (aus Schweden) forciert worden waren, kam es im Kontext der Bildungsreform zu einer weiteren Intensivierung internationalen Kulturtransfers. Diese Intensivierung lag einerseits an der institutionellen Verstetigung von Erwachsenenbildungsforschung mit auslandskundlichem bzw. international-vergleichendem Akzent durch die Etablierung universitärer Erwachsenenbildung, die mit der Gründung des *„Internationalen Jahrbuchs der Erwachsenenbildung"* Ende der 1960er Jahre zudem über ein periodisches Publikationsorgan verfügte. Andererseits war die Bildungsreform selbst auf internationale Reformdiskurse mit Leit-

begriffen wie ‚lifelong learning', ‚recurrent education' oder ‚éducation permanente' bezogen, die maßgeblich von der UNESCO und der OECD mit bildungsökonomischen und bildungsdemokratischen Argumenten lanciert wurden.

Die Ausgestaltung internationaler Reformdiskussionen während der 1960er und 1970er Jahre wurde schwerpunktmäßig von der UNESCO gesteuert. Hier waren nicht nur die beiden *Weltkonferenzen über Erwachsenenbildung* in Montreal (1960) und Tokio (1972) von entscheidender Bedeutung, sondern auch eine ganze Reihe von Veröffentlichungen über ‚Learning Society', ‚Lifelong Education' und ‚Lifelong Learning'. Wichtigstes Dokument dieser Phase wurde der 1972 publizierte „*FaureE-Report*", der Prinzipien wie Solidarität, Demokratie und Persönlichkeitsbildung mit dem Konzept des lebenslangen Lernens verband: „We should no longer assiduously acquire knowledge once and for all, but learn how to build up a continually evolving body of knowledge all through life – learn to be" (Faure u. a. 1972, S. vi). Die internationalen Diskussionen basierten insgesamt auf der Überzeugung, „dass alle Bildungsbereiche einschließlich der Erwachsenenbildung nur innerhalb eines Gesamtbildungskonzeptes des lebenslangen Lernens verwirklicht werden können" (Günter 1982, S. 211) und dass vorschulische, schulische und nachschulische Bildungsprozesse gleichermaßen auf organisiertes, partiell organisiertes und unorganisiertes Lernen zu beziehen seien (vgl. Knoll 1996, ¯¯45ff.).

Die *nationale* Rezeption dieser internationalen Diskussionsstränge vollzog sich jedoch entlang bestimmter thematischer Präferenzen. In Deutschland – und nicht nur dort – kam es zwar zu einer schnellen Akzeptanz der neuen Begrifflichkeiten, so dass ‚Lifelong learning' oder ‚Lebenslanges Lernen' zu einem Leitbegriff der Bildungsreform avancierte und als Grundbedingung humaner Existenz, als Bürgerrecht verstanden wurde. Allerdings wurde der Begriff nicht – wie ursprünglich intendiert – auf das Bildungswesen als Ganzes bezogen, sondern mehr oder weniger als Synonym für Erwachsenenbildung genutzt. Das lebenslange Lernen wurde damit zu einer international abgestützten Legitimationsformel für die gesellschaftliche Begründung von Erwachsenenbildung, die ihren bis dahin prägenden kompensatorisch-okkasionellen Charakter zugunsten einer komplementär-permanenten Aufgabe abstreifen wollte (vgl. dazu Schulenberg 1961). Erwachsenenbildung wurde als *die* Institutionalisierungsform des lebenslangen Lernens propagiert und damit im Kontext

der Bildungsreform als ein wesentlicher und mit öffentlichen Geldern auszubauender Bereich legitimiert.

Mit dieser Reduzierung und Gleichsetzung des lebenslangen Lernens mit der organisierten Erwachsenenbildung ging jedoch der kritische Impetus verloren, der sich im Begriff des ‚Lifelong Learning' gegen die – tatsächliche oder angebliche – Ineffizienz des öffentlichen Bildungswesens gerichtet und eine radikale Neujustierung der Bildungsanteile im Lebenslauf gefordert hatte. Nicht die Verschlankung der schulischen und beruflichen Erstausbildung mit Blick auf den Bedeutungszuwachs der Erwachsenenbildung, nicht die integrale und gegenwartsbezogene Verzahnung sämtlicher Bildungsbereiche war die Konsequenz, die mit der Rezeption der internationalen Begrifflichkeiten erreicht wurde, sondern die Legitimation und Stärkung der Erwachsenenbildung durch den Aufweis der Notwendigkeit ihrer Permanenz. Der angestrebte Ausbau der Erwachsenenbildung zur quartären Säule und ihre Absicherung im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens ließen daher die traditionelle Bildungsverfassung unangetastet. Das Prinzip des lebenslangen Lernens wurde nicht auf die Gesamtheit des Bildungswesens bezogen, sondern auf den Gegenstand der Erwachsenenbildung fixiert (vgl. auch Dräger 1979).

Ein ähnliches Rezeptionsschicksal erfuhr das von der OECD lancierte Konzept der ‚Recurrent Education', des permanenten Wechsels von Arbeit und Weiterbildung (vgl. OECD 1973). Mit diesem Konzept des institutionalisierten Alternierens von Phasen der Arbeit und Phasen des Lernens zielte die OECD ebenfalls auf eine radikale Veränderung des Verhältnisses von beruflicher Erstausbildung und berufsbezogener Weiterbildung. Die Aufwertung der Weiterbildung stand in engem Zusammenhang mit der zeitlichen Verkürzung der Erstausbildung. In Deutschland wurde das Konzept allerdings weitgehend auf die Phase *nach* der schulischen und beruflichen Erstausbildung bezogen und verlor damit seine kritischen Implikationen hinsichtlich der traditionellen Bildungsstrukturen. ‚Recurrent Education' wurde vor allem im Rahmen der Gesetzgebung zum Bildungsurlaub thematisiert als eine zeitliche begrenzte und von Arbeitgeberseite teilweise heftig bekämpfte Form der bezahlten Freistellung für Bildung (vgl. dazu auch Kapitel 4.3).[4]

Interessanterweise reproduzierten auch die Gegner des lebenslangen Lernens und der ‚Recurrent Education' ähnliche Engführungen wie die

Befürworter dieser Konzepte. So wurden beispielsweise im *„Manifest von Cuernavaca"* das lebenslange Lernen als eine lebenslängliche, institutionell und professionell abgestützte Verschulung interpretiert und damit gerade die informellen, selbstorganisierten Anteile des Konzepts ausgeblendet (vgl. Dauber/Verne 1976). Mit ihrer Kritik an den Folgen der – ihrer Meinung nach – unbegrenzten Ausdehnung schulförmiger Betreuungsmaßnahmen plädierten die Unterzeichner des Manifests für radikal entschulte Formen des Lernens ohne Prüfungen, Abschlusszeugnisse oder professionelle Deutungsmonopole. Diese dichotome Gegenüberstellung von verschultem und entschultem Lernen sowie das einseitige Plädoyer für autonome, selbstgesteuerte Lernformen verkürzten den ursprünglichen Bedeutungsumfang des ‚Lifelong Learning' und der ‚Recurrent Education' ebenso wie ihre Engführung auf die institutionell-professionellen Formen der organisierten Erwachsenenbildung.

Auch die internationalen Bezüge der Bildungsreform können insgesamt zeigen, dass das auslandskundliche Rezeptionsinteresse aus einem inlandsbezogenen Reformimpuls gesteuert wurde. Nicht das lebenslange Lernen als umfassendes Strukturprinzip, sondern thematische Engführungen, die aus nationalspezifischer Sicht von Interesse waren, bestimmten die Rezeptionsrichtung. Die Eingrenzung des lebenslangen Lernens auf die Erwachsenenbildung bedeutete dabei eine Aufwertung des organisierten, professionell betreuten Lernens unter Ausblendung derjenigen Reformansätze, die auch das selbstorganisierte Lernen *beyond schooling* anvisierten. Die internationalen Bezüge wurden so zu einer Legitimationsbasis für die nationalstaatliche Modernisierung des Bildungswesens, die verstanden wurde als Ausbau organisierter Bildung im vorschulischen, schulischen und nachschulischen Bereich unter Maßgabe von Kriterien wie Durchlässigkeit, Transparenz oder Curriculumreform. Ausgeblendet wurden dabei die strukturbezogenen Implikationen, welche in den internationalen Diskussionen immer zentral mitbedacht wurden. Insofern spiegelt auch die auslandskundlich-internationale Rezeption im Rahmen der Bildungsreform einen Prozess wider, bei dem es sich gerade nicht um Internationalisierung im Sinne einer nationalstaatlichen Dezentrierung oder pädagogischen Universalisierung, sondern im Gegenteil um die Beharrungskraft, Reformierung und Optimierung nationaler Bildungsstrukturen handelte.

6.4 Erwachsenenbildnerischer Kulturtransfer nach 1945: Deutsche Erwachsenenbildner in schwedischen Ausbildungskursen

Reisen von Multiplikatoren in die Länder der Besatzungsmächte stellte im Rahmen der ‚Reeducation' nach 1945 eine gezielte Form demokratischer Aufbauhilfe dar. Neben England und Amerika beteiligten sich von Anfang an auch die skandinavischen Länder und insbesondere Schweden an den Austauschprogrammen, die deutschen Erwachsenenbildnern die Möglichkeit geben sollten, die erwachsenenbildnerischen Einrichtungen der Gastgeberländer kennen zu lernen. Bedeutenden Anteil an den schwedischen Hilfsmaßnahmen und Studienmöglichkeiten hatte der nach Schweden emigrierte Erwachsenenbildner Franz Mockrauer, der zusammen mit Heiner Lotze auf der deutschen Seite ein entsprechendes Ausbildungsprogramm ins Leben rief. Im September 1947 wurde eine erste Gruppe von insgesamt 53 Personen zu einem Studienkurs nach Schweden geschickt, um während der Wintermonate an einer größeren Anzahl schwedischer Volkshochschulen zu hospitieren. Die Teilnehmer hatten u. a. die Aufgabe, „ihre Erfahrungen und Beobachtungen in ausführlichen Berichten niederzulegen und diese den schwedischen Komitees, die sie eingeladen hatten, zur Verfügung zu stellen" (Mockrauer 1950, S. 6).

Der nachfolgende Bericht stammt von dem Studenten Christoph Angermann, dem Sohn Franz Angermanns und einem der jüngsten Teilnehmer dieses ersten schwedischen Ausbildungskurses (vgl. Angermann 1947).

Studienkursus für deutsche Volksbildner in Schweden.

Auf Initiative des Hilfskomitees der schwedischen Volkshochschullehrer für Deutschland (Svenska folkhögskollärares hjälpkommitté för Tyskland) veranstaltete das Schwedische Komitee für den demokratischen Wiederaufbau (Samarbetskommittén för Demokratiskt Uppbyggnadsarbete) vom 8. 9. 1947 — 12. 10. 1947 auf der Heimvolkshochschule Asa in Södermanland einen Studienkursus für jüngere Kräfte der deutschen Volksbildung. Die Kosten für den Kurs wurden aus Mitteln bestritten, die SDU von der schwedischen Regierung für Zwecke des Wiederaufbaus erhalten hat. Der Kurs wurde am 9. 9. 1947 von Prof. Einar Tegen, Stockholm, dem Vorsitzenden des SDU, offiziell eröffnet. Leiter des Lehrgangs war Rektor Allan Degermann, Asa. Als ständige Lehrer wirkten Dr. Franz Mockrauer, Stockholm, Rektor Sven Söderquist, Oennestad, und fil. kand. Torgil Ringmar, Asa.

Der Kurs bezweckte die Vorbereitung der Teilnehmer für einen Aufenthalt an schwedischen Heimvolkshochschulen im Winter 1947/48; darüber hinaus war das Bestreben, den jungen deutschen Erziehern und Studenten einen Einblick in Wesen und Arbeitsweise der schwedischen Volksbildung zu geben, richtungweisend für die Gestaltung des Arbeitsplanes. Ursprünglich waren Teilnehmer aus allen vier Besatzungszonen Deutschlands eingeladen worden, doch konnten nur solche aus den vereinigten Westzonen der Einladung folgen. Von den insgesamt 53 Teilnehmern kamen 27 aus der britischen Zone, 3 aus dem britischen Sektor Berlins, 19 aus der amerikanischen Zone, 3 aus dem amerikanischen Sektor Berlins und 1 aus der Enklave Bremen. Im kommenden Winter werden 39 Deutsche, darunter 11 Frauen, an 26 schwedischen Heimvolkshochschulen unterschiedlicher Prägung hospitieren, nachdem sie an dem Studienkursus auf Asa teilgenommen haben. Die 3 Teilnehmer aus dem amerikanischen Sektor Berlins und 11 Teilnehmer aus der amerikanischen Zone kehren zu ihrer Arbeit in Deutschland zurück. Vorher haben sie Gelegenheit, mehrere Tage in Stockholm und auf den beiden Heimvolkshochschulen Sigtuna und Lunnevad zuzubringen.

Die Kursteilnehmer waren der Einladung nach Schweden unter ziemlich verschiedenen Voraussetzungen gefolgt. Die Vertreter der britischen Zone und des britischen Sektors von Berlin waren auf drei Kurzlehrgängen an der Heimvolkshochschule Jagdschloß Göhrde nach bestimmten Gesichtspunkten ausgewählt worden. Es handelte sich vornehmlich um jüngere Leiter, Lehrer und Mitarbeiter an nord- und westdeutschen Abendvolkshochschulen und um Studenten der Universitäten Hamburg und Göttingen. Die Voraussetzungen, unter denen sie gekommen waren, standen sämtlich im Einklang mit den Absichten, welche die schwedischen Gastgeber bei der Veranstaltung des Kurses verfolgten. Von den Teilnehmern aus der amerikanischen Zone und aus dem amerikanischen Sektor Berlins, bei denen eine planmäßige Auswahl nur in weit geringerem Umfange stattgefunden hatte, waren nur wenige jüngere Volkshochschulleute und Studenten, auf deren Bedürfnisse der Kurs ursprünglich zugeschnitten war; die meisten waren Leiter oder

691

Mitarbeiter an süddeutschen Abendvolkshochschulen, gehörten zum größten Teil schon einer älteren Generation an und kamen von vornherein nicht in der Absicht, den kommenden Winter als Hospitanten an schwedischen Volkshochschulen zuzubringen, sondern wollten in den vor ihnen liegenden fünf Wochen möglichst viel praktische Erfahrung aus der Arbeit der schwedischen Volkshochschulen sammeln. Sie waren am Programm eines ausgesprochenen Vorbereitungslehrganges weniger interessiert. Aus dem Bestreben der Kursleitung, auch ihren Plänen und Wünschen sowie ihrer Stellung im deutschen Volksbildungswesen gerecht zu werden, ergab sich die Notwendigkeit, den geplanten Ablauf in mancher Hinsicht abzuändern.

Die Hauptlehrgegenstände waren jedoch, dem ursprünglichen Ziel des Lehrgangs entsprechend, die schwedische Sprache und eine eingehende Darstellung der Voraussetzungen, Triebkräfte und Zielsetzungen sowie der Organisation des nordischen, insbesondere des schwedischen Volksbildungswesens. Außerdem wurden noch die folgenden Vortragsreihen abgehalten: Schwedische Geschichte, Das Weltgeschehen seit 1918, unter besonderer Berücksichtigung der Zeit nach 1935, Erziehung zur Gemeinschaft auf der Volkshochschule (Degerman), Geschichte und Tradition der deutschen Volksbildung und Volkshochschule, Politische Bildung als Aufgabe der Volkshochschule im heutigen Deutschland, Die geistigen Grundlagen der Volkshochschularbeit in der Weimarer Republik, Lage und Arbeitsweise der deutschen Abendvolkshochschule in der Gegenwart, Die geistige Situation der deutschen Jugend, Die Bedeutung Lessings, Goethes und Schillers für die neue deutsche Volksbildung, Die Bedeutung des Judentums für die abendländische Kultur und die Judenfrage (Mockrauer), Die schwedische Landkarte, Entwicklung und jetzige Lage der schwedischen Wirtschaft, Die „fliegende Volkshochschule", Deutschland-Schau eines Schweden (Söderquist), Schwedens soziale Entwicklung nach 1866, Die schwedischen Volksbewegungen, Die sozialen Einrichtungen im modernen Schweden (Ringmar). Soweit die Themen auf Deutschland und die deutschen Verhältnisse bezogen waren, wurden die Stunden meist von vorneherein in Form freier Rundgespräche abgehalten; die reichen geistigen Anregungen sowie neu auftauchende oder mehr am Rande liegende Fragen wurden sowohl während der Stunden, als auch in der Freizeit zum Teil in Anwesenheit der Vortragenden lebhaft und manchmal scharf diskutiert. Im Verlauf solcher Diskussionen und im persönlichen Gespräch wurde viel Wichtiges und besonders auch menschlich Wesentliches gegeben, das sich unter keinem Titel zusammenfassen läßt.

Neben diesem festen Programm fand noch eine ganze Reihe von Einzelvorträgen statt, die von hervorragenden Vertretern der schwedischen Volksbildung und der deutschen Emigration gehalten wurden. Von besonderer Wichtigkeit war der Vortrag von Dr. Otto F r i e d l ä n d e r über Lehr- und Wanderjahre der Emigration, der Vortrag über internationale Volkshochschulverbindungen von Rektor B o s s o n, und schließlich ein Vortrag mit anschließender Diskussion über Organisation und Arbeit der UN von E. Birger S t o l p e, dem stellvertretenden Direktor des UN-Informationsbüros in Kopenhagen.

Die besondere Liebe und Aufmerksamkeit der Lehrer wie auch der Kursteilnehmer gehörte der althergebrachten Lebensweise auf schwedischen Volkshochschulen, dem schwedischen Volkslied und Volkstanz, vor allem aber dem Zusammenklang all dieser Dinge auf den geselligen Zusammenhünften („samkväm") an den Samstagabenden.

692

Besuche in Stockholm und Katrineholm verschafften uns die unmittelbare Bekanntschaft mit den sozialen Einrichtungen Schwedens und vor allem mit dem schwedischen Genossenschaftswesen. Die schwedische Landschaft lernten wir auf kürzeren Reisen und Ausflügen in die Umgebung von Asa kennen und lieben, eine enge und fruchtbare Berührung mit dem schwedischen Menschen im eigenen Kreis entstand durch zahlreiche Einladungen bei in der Nähe der Schule ansässigen Familien und wurde durch eine Diskussion über den demokratischen Wiederaufbau Deutschlands mit Vertretern der Jugendorganisationen der politischen Parteien in Katrineholm noch vertieft.

Der Kurs kann von deutscher Seite vor allem deswegen als gelungen betrachtet werden, weil es trotz unüberwindlich scheinenden Gegensätzen, die bald hervortraten und sich bis zum Schluß nicht beseitigen ließen, gelungen ist, bis in die Bezirke echter und wahrhaft menschlicher Gemeinschaft vorzudringen, sodaß allen das Scheiden von Asa und die äußere Auflösung dieser Gemeinschaft ungemein schwer wurde.

Auch der angeregte Meinungsaustausch und das intensive Zusammenleben haben sicher zur Verbesserung der Fühlung innerhalb der deutschen Volksbildung und zur klareren Herausarbeitung der gemeinsamen Ziele ein Wesentliches beigetragen. Noch ist es zu früh, genau die Bedeutung abzuwägen, die diesem Kurs für die deutsche Volksbildung und darüber hinaus für die Verständigung der Völker untereinander zukommt; aber ganz sicher ist durch ihn eine Bresche in die Mauern der erstarrten Meinungen und Vorurteile geschlagen worden. Zwar genießen die meisten von uns noch das Gastrecht in Schweden, zwar ist es angesichts der unerhörten und dabei so menschlichen Großzügigkeit dieses Landes im materiellen wie auch im geistigen Bereich schwer, Worte zu finden, doch wollen wir dafür den verantwortlichen Menschen warmen Dank sagen, besonders unserem Gastgeber in Asa, Rektor Allan Degerman, Dr. Franz Mockrauer, Rektor Sven Söderquist und fil. kand. Torgil Ringmar, die durch den starken Einsatz ihrer ganzen Person erst möglich gemacht haben, daß 53 Deutsche zu diesem Zeitpunkt nach Schweden kommen konnten und dort vorurteilslos, ja wir dürfen sagen freundschaftlich aufgenommen worden sind.

Christoph Angermann.

7. Erwachsenenbildung als Wissenschaft

Obwohl die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Praxisfeld der Erwachsenenbildung erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts einsetzte, lässt sich schon weitaus früher ein – mehr oder weniger – systematisches Denken über Erwachsenenbildung nachweisen; ja, man kann sogar sagen, dass die erwachsenenbildnerische Praxis und die erwachsenenpädagogische Reflexion gleichursprünglich entstanden sind bzw. sich schon immer parallel vollzogen haben. Diese Gleichursprünglichkeit und Parallelität sind u. a. auch dafür verantwortlich, dass das – wissenschaftliche – Denken über Erwachsenenbildung untrennbar mit den institutionellen, personellen und infrastrukturellen Voraussetzungen der praktischen Bildungsarbeit von und mit Erwachsenen verknüpft ist. Eine Geschichte der erwachsenenpädagogischen Reflexion und Analyse impliziert daher immer auch eine Geschichte der Erwachsenenbildungspraxis, d. h. der gesellschaftlichen Einbettung, der beteiligten Institutionen, der Teilnehmer und sozialen Gruppen, des erwachsenenbildnerischen Lehrpersonals sowie der vorhandenen Kommunikationskanäle, die eine von der Bildungspraxis getrennte Reflexion steuern und mittragen.

Trotz dieses gegenseitigen Bezugs gibt es gleichwohl auch eine *unhintergehbare Differenz* zwischen Institutional- und Ideengeschichte, zwischen erwachsenenbildnerischer Praxis und Reflexion dieser Praxis, zwischen professioneller Betätigung und disziplinärer Analyse. Beide Bereiche folgen je unterschiedlichen Logiken, die nicht bruchlos ineinander überführbar sind. Während das Feld der Praxis und der Profession handlungsorientiert nach konkreten Wissensformen und Entscheidungshilfen verlangt, kommt das Feld der Theorie und Disziplin erkenntnisorientiert zu systematischen Differenzen und Analysen. Insofern sind gegenseitiger Bezug *und* gegenseitige Differenz konstitutive Bestimmungsmerkmale beider Bereiche, die sich erst in einem langsamen Prozess allmählich institutionell getrennt und rollenförmig ausdifferenziert haben. Während bis ins 20. Jahrhundert hinein fast ausschließlich die Personalunion von praktisch handelnden und theoretisch reflektierenden Erwachsenenbildnern anzutreffen war, wurde seit den 1920er und verstärkt dann seit den 1960er Jahren die erwachsenenbildnerische Praxis auch von Personen bzw. Institutionen wissenschaftlich beobachtet und analysiert, die nicht gleichzeitig im Praxisfeld der Erwachsenenbildung beheimatet waren.

Erst mit dieser institutionellen Separierung der erwachsenenbildnerischen Reflexion und Forschung konnte sich – so die These – die wissenschaftliche Bearbeitung der Erwachsenenbildung von einer reflektierenden Bezugnahme in praxisdienlicher Absicht zu einer disziplinär orientierten Institutionalisierungsform wandeln. Dieser Prozess soll im Folgenden anhand von drei zeitlichen Phasen rekonstruiert werden:

- Diskurs der Volksaufklärung;
- erste Ansätze erwachsenenpädagogischer Forschung um 1900;
- Expansion und Verdichtung akademischer Erwachsenenbildung im Kontext der Bildungsreform.

7.1 Diskurs der Volksaufklärung

Der Diskurs der Volksaufklärung stand – ebenso wie die volksbildnerischen Bestrebungen um 1800 – in einem Spannungsverhältnis zwischen partikularen und allgemeinen Zielsetzungen. Einerseits bezog sich die volksaufklärerische Reflexion auf die konkreten situativen Aufgabenstellungen und Notwendigkeiten vor Ort, wie sie sowohl für die handwerklich-technische Fortbildung als auch für die bäuerliche Volksaufklärung charakteristisch waren (vgl. dazu Kapitel 1). Andererseits waren die Volksbildungsaktivitäten auf den allgemeinen gesellschaftlichen Wandel der ständischen zur bürgerlichen Gesellschaft bezogen und wurden in diesem Bezug auch diskutiert, zumal durch die institutionellen und personellen Träger der Volksaufklärung vielfältige Vernetzungen über die lokalen Gegebenheiten hinaus bestanden. Neben der Kirche mit ihrem überregionalen Kommunikationsnetz hatten vor allem große Vereinigungen wie die gemeinnützig-patriotischen bzw. ökonomisch-landwirtschaftlichen Gesellschaften durch ihre institutionelle Kontinuität und ihre finanziellen Ressourcen die Möglichkeit, Kontakte zu ähnlichen Institutionen zu suchen, den geistigen Austausch zu pflegen, praktische Versuche zu koordinieren und sich über die Ziele und Methoden der eigenen Arbeit zu verständigen. So ist es nicht verwunderlich, dass das volksaufklärerische Denken insbesondere im kirchlich-pastoralen Rahmen und innerhalb der liberal-aufgeklärten, akademisch-wissenschaftsorientierten Bürgerschaft stattfand.

Der Diskurs über die Volksaufklärung wurde im Wesentlichen über das Medium Schrift integriert: über fachbezogene Periodika und Prediger-

journale, über Veröffentlichungen der ökonomischen und landwirtschaftlichen Gesellschaften sowie über Schriften, welche sich auf Preisfragen bezogen, die von den akademischen, literarischen oder ökonomischen Sozietäten zur öffentlichen Diskussion gestellt wurden. Inhaltlich umfasste der Aufklärungs- und Reformdiskurs zunächst allgemeine Zielbestimmungen sowie die Klärung der Voraussetzungen für deren gesellschaftliche Umsetzung. Die Bekämpfung des Aberglaubens, die Hebung der Sittlichkeit, die Durchsetzung einer wissensgestützten Lebensführung oder die Beförderung des Gewerbes durch die Verbreitung nützlicher Kenntnisse standen ebenso im Zentrum der Debatten wie grundlegende gesellschaftliche und gesellschaftskritische Erörterungen über die Bedingungen einer erfolgreichen Handwerker- und Bauernaufklärung (z. B. Aufhebung der Leibeigenschaft und der Frondienste). Allerdings wurde immer wieder auch auf die Gefahren einer falsch verstandenen ‚Aufklärerei' hingewiesen, die den Bauer oder Handwerker von seinen beruflichen Pflichten ablenkte und ihn daran hinderte, in der richtigen Kenntnis seines persönlichen Wirkungskreises zu leben.

Des Weiteren wurden im Diskurs der Volksaufklärung Fragen der inhaltlichen und methodischen Ausgestaltung thematisiert. Trotz des stark tätigkeits- und berufsbezogenen Charakters des vermittelten Wissens kam es immer wieder zu Diskussionen über die Rezeptionsbarrieren vor allem der bäuerlichen Bevölkerung, zu Überlegungen über literarische Gattungsauswahl und Darstellungsart sowie zu Fragen über bäuerliche Mentalitätsstrukturen. Die Anmahnung von Volksaufklärern wie dem Pfarrer Philipp Ernst Lüders, dass „auch die schriftliche Aufklärung ihre je spezielle Gestaltung finden und mehr Mühe auf Sprache und Stil, auf das Finden verständlicher Beispiele verwandt werden müsse" (Böning/Siegert 1990, S. XXXVIII), führte daher zu einer Auseinandersetzung über den Stellenwert von schriftlicher Belehrung in Abgrenzung zum mündlichen Unterricht, zu einer Didaktisierung und Pädagogisierung der Volksliteratur und zu einem Votum für die narrative Einkleidung der Volkslesestoffe.

Vereinzelt präsentierten die Volksaufklärer auch Systementwürfe und – nach 1800 – Nationalerziehungspläne, die sich auf das Volk als Ganzes bezogen und im Kontext eines fortschrittsoptimistischen Vervollkommnungsglaubens angesiedelt waren. So legte beispielsweise der Theologe und Konsistorialrat Heinrich Stephani 1797 einen *„Grundriß der Staatserziehungs-Wissenschaft"* vor, in dem er die politische Bedeutung

einer öffentlichen Erziehung des ganzen Volkes für die ‚Melioration' der Gesellschaft verdeutlichte. Für Stephani umfasste die öffentliche Erziehung sowohl die Schulen für die Jugend (Elementar-, Gewerbe-, staatsbeamtliche und Mädchenschulen) als auch die Erziehungsanstalten für Volljährige (Kirchen, Leseanstalten, Nationalinstitute), die in religiös-moralischer, berufsspezifisch-reformerischer und wissenschaftlich-künstlerischer Absicht zur „weiteren Ausbildung des volljährigen Theils der Nazion" beitragen sollten.[1] Diese Systementwürfe blieben jedoch ohne direkten bildungspraktischen Einfluss, da sie in ihrer Allgemeinheit und in ihrem umfassenden Anspruch nicht den konkreten Erfordernissen entsprachen und nur ein Teilsegment – nämlich die Schule – zunehmend als eine Veranstaltung des Staates mit entsprechender Förderung begriffen wurde.

7.2 Ansätze erwachsenenpädagogischer Forschung um 1900

Um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert veränderte sich das Denken über Erwachsenenbildung bzw. das Verhältnis von praktischer Betätigung und theoretischer Reflexion in entscheidender Weise. Diese Veränderung hing einerseits mit der institutionellen Verdichtung und Differenzierung volksbildnerischer Angebote zusammen, andererseits mit der damit einhergehenden Pluralisierung von Arbeitsformen und insbesondere mit der Zunahme hauptamtlicher Berufstätigkeit. Die Ausweitung und Verstetigung institutioneller Arbeitsmöglichkeiten führte zumindest für das Leitungspersonal zu einer teilweisen Freistellung von konkreten unterrichtsbezogenen Aufgaben, um auch Zeit für die Reflexion und Analyse der bestehenden Praxis zu gewinnen.

Institutionelle Verdichtung und arbeitsfeldbezogene Pluralisierung waren somit die beiden entscheidenden Voraussetzungen für die Zunahme erwachsenenbildnerischer Reflexion und Kommunikation. Konkrete Träger dieses Prozesses waren drei Personengruppen, die sich in unterschiedlicher Weise und in unterschiedlichen Rollen an der Ausbildung systematisierten Wissens über Erwachsenenbildung beteiligten. Die wichtigste Gruppierung waren die hauptberuflichen Volksbildner und Volksbildnerinnen – wie etwa Johannes Tews, Wilhelm Epstein, Eduard Weitsch, Fritz Klatt, Alfred Mann, Gertrud Hermes oder Carola Rosenberg-Blume –, die Reflexion und Theoriebildung aus einer Doppelrolle

heraus – als Praktiker *und* Theoretiker – betrieben. Eine weitere Personengruppe waren die Ministerialbeamten und Referenten in den Volksbildungsämtern bzw. -abteilungen der Länder (vor allem in Preußen, Sachsen und Thüringen), die sich nach dem Ersten Weltkrieg in der Konsequenz der gesellschaftspolitischen Akzeptanz von Volksbildung etablierten.[2] Dieser eher bildungspolitisch orientierte Personenkreis, zu dem u. a. Robert von Erdberg, Werner Picht und Fritz Kaphan gehörten, konnte aufgrund seiner Aufgabenstellung und seiner finanziellen Möglichkeiten den volksbildnerischen Diskurs zentral mitsteuern. Eine dritte Gruppe von reflexionsorientierten Volksbildnern stellten diejenigen Wissenschaftler dar, die – wie etwa Paul Natorp, Julius Ziehen, Gustav Radbruch, Leopold von Wiese oder Paul Honigsheim – aus ihrer jeweiligen fachspezifischen Perspektive heraus theoretische Beiträge zur Volksbildung formulierten und sich gleichzeitig auch in mehr oder weniger direkter Weise an der praktischen Volksbildungsarbeit beteiligten.

Die Zunahme erwachsenenbildnerischer Reflexionsmöglichkeiten war jedoch nicht nur an bestimmte institutionelle und personelle Voraussetzungen gebunden, sondern hing auch von der Etablierung spezifischer wissensorientierter Kommunikationskanäle ab. Die beiden zentralen Medien, die in dieser Hinsicht seit der Jahrhundertwende von den Volksbildnern stetig ausgebaut wurden, waren einerseits die vielen regionalen, überregionalen und internationalen Jahresversammlungen, Treffen oder Tagungen, andererseits das sich zunehmend ausdifferenzierende volksbildnerische Zeitschriftenwesen. Als wichtigste überregionalinternationale Tagung dienten die seit 1904 abgehaltenen *Volkshochschultage*, die als der zentrale Ort des Austausches zwischen der deutschen und österreichischen Universitätsausdehnungsbewegung fungierten und Fachleute aus beiden Ländern zusammenbrachten (vgl. Keilhacker 1929). Auf den Tagungen, die alle zwei Jahre in unterschiedlichen Großstädten (Wien, Berlin, Dresden, Frankfurt/Main) stattfanden, konnten nicht nur die verschiedenen theoretischen, z. T. nationalspezifisch gefärbten Konzeptionen und Positionen konstrastiert, sondern auch die jeweiligen Volksbildungseinrichtungen vor Ort genauer studiert werden. Der volksbildnerische Zeitschriftensektor war zweigeteilt und entsprechend themenspezifisch sortiert. Das Hauptkontingent stellten Zeitschriften, die von führenden Volksbildungsinstitutionen als jeweilige Organe herausgegeben wurden – wie z. B. der *„Bildungsverein"*, die *„Concordia"*, die *„Comeniusblätter für Volkserziehung"* oder der *„Kunstwart"* – und

in denen einrichtungsspezifische Themen dominierten. Daneben gab es Zeitschriften, die sich nicht an einzelne Institutionen banden, obgleich auch sie zumeist einer bestimmten Richtung zuzuordnen waren, wie beispielsweise das *„Volksbildungsarchiv"* als das theoretisch ambitionierteste Organ der Volkshochschulbewegung und späterer Publikationsort der *Neuen Richtung* und des *Hohenrodter Bundes* (vgl. Wirth 1978, S. 716ff.).

Die bei den Tagungen und in den Zeitschriften entfachten Diskussionen dienten nicht nur der Klärung konkreter volksbildnerischer Detailfragen, sondern hatten auch stark programmatischen und bildungspolitischen Charakter. Gerade die Reflexionen der 1920er Jahre waren maßgeblich bestimmt durch die Kontroversen des Richtungsstreites, in dem u. a. die volksbildnerische Beschränkung auf die kleine Gruppe der ‚Empfänglichen' gefordert, die Güter des traditionellen Bildungskanons delegitimiert und eine veränderte Sichtweise auf den Erwachsenen eingeklagt wurden, dessen Lebenserfahrung, Biographie und Autonomie als persönliche Grundlage *und* als methodisch-didaktische Voraussetzung für den Bildungsprozess angesehen wurden. Mit der Problematisierung der eigenen Arbeit und der konfrontativen Auseinandersetzung zwischen *Alter* und *Neuer Richtung*[3] ging auch die – bei den Tagungen und in den Zeitschriften forcierte – Propagierung einer neuen Unterrichtsmethode einher, die das Problembewusstsein gleichzeitig widerspiegeln und methodisch abarbeiten sollte: die *Arbeitsgemeinschaft*. Sie wurde als Leitmethode der *Neuen Richtung* ausgerufen und sollte die gleichberechtigte gemeinschaftliche Kommunikation stimulieren, den gegenseitigen Wechsel der Perspektiven einüben, die Abhängigkeit des Wissens von der eingesetzten Methode verdeutlichen, das Alltagswissen der Teilnehmer aktivieren und den eigenen Standpunkt auch durch biographisches Erzählen verständlich machen.

Die Diskussionen über die ‚richtigen' Ziele und Methoden der Unterrichtsgestaltung fanden jedoch nicht nur innerhalb der *freien* Volksbildung statt; sie wurden auch in der *gebundenen* Erwachsenenbildung geführt. Insbesondere innerhalb der sozialistischen Arbeiterbildung gab es Diskussionsforen, bei denen die Frage der Ziele (Menschenbildung versus Funktionärsbildung), Lehrmethoden und Lehrfächer intensiv debattiert wurde. Als Gegengewicht zum *Hohenrodter Bund* fungierte die 1926 gegründete *Arbeitsgemeinschaft für sozialistische Bildungsarbeit*, die sich

jährlich ein- bis zweimal traf und u. a. über ‚Bildungsziele der Arbeiterbildung', ‚Methodik der Arbeiterbildung', ‚Bedeutung der Psychologie im Arbeiterunterricht', ‚Organisationsformen der Arbeiterbewegung' und ‚Volkshochschule und ihre Beziehung zur sozialistischen Bildungsarbeit' debattierte (vgl. Hermberg/Seiferth 1932, S. 157).

Neben dem Tagungs- und Zeitschriftenwesen sowie den verschiedenen Aus- und Fortbildungsvarianten für den volksbildnerischen Nachwuchs (vgl. Kapitel 2.2) stellte die erwachsenenpädagogische Forschungspraxis im engeren Sinne den dritten Ort erwachsenenbildnerischer Reflexions- und Theorieproduktion dar. Bereits um die Jahrhundertwende etablierten sich erste Ansätze erwachsenenpädagogischer Forschung, die in den 1920er Jahren dann zwar zunehmend ausgebaut wurden, insgesamt jedoch nur schwach ausgeprägt blieben. Innerhalb der stark praxisorientierten bzw. von Legitimationsaufgaben bestimmten erwachsenenpädagogischen Forschung lassen sich zwei Hauptformen bestimmen, einerseits die Erforschung der Bildungsinteressen von Hörern über eher quantitative Verfahren, andererseits unterrichtsbezogene Untersuchungen mit meist qualitativen Methoden.

Versuche, sich mit Hilfe der Statistik Rechenschaft über die eigene Bildungsarbeit abzulegen und genauere sozialbiographische Daten über die Hörerschaft zu erlangen, begannen in Deutschland Anfang des 20. Jahrhunderts, nachdem die österreichische Universitätsausdehnungsbewegung – insbesondere in Wien – bereits gegen Ende des 19. Jahrhunderts erste derartige Versuche unternommen hatte. Neben dem Legitimationsinteresse – gerade auch bei öffentlicher Subventionierung – richtete sich das Hauptaugenmerk auf die Erfassung geschlechts-, alters-, ausbildungs-, berufsspezifischer und motivationaler Daten, um sowohl Grundlagen für die eigene Planung zu schaffen als auch das Angebot besser den Bedürfnissen der Hörer anzupassen. Allerdings scheiterten auf dem fünften Volkshochschultag in Frankfurt/Main (1912) die Bestrebungen, die Zählkarten, mit denen die Statistiken erarbeitet wurden, zu vereinheitlichen und so eine Vergleichbarkeit und Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse zu ermöglichen. Erst mit der Gründung der *Statistischen Zentralstelle* in Leipzig (1925) unter Leitung von Paul Hermberg kam es zu einer Vereinheitlichung und Systematisierung der Sammel- und Auswertungsarbeit, die sich zunächst nur auf die sächsischen Volkshochschulen bezog, ab 1927 dann alle im *Reichsverband der deutschen Volkshoch-*

schulen zusammengeschlossenen Einrichtungen umfasste. Auf dem Gebiet des Büchereiwesens wurden ebenfalls Versuche unternommen, mit Hilfe statistischer Methoden die Bildungsinteressen der Leserschaft exakt zu beschreiben, den Buchbestand entsprechend zu sortieren und dadurch eine individualisierende Bildungsarbeit zu ermöglichen. Pionier auf diesem Gebiet wurde Walter Hofmann, der über mehrere Jahrzehnte hinweg die Statistik als Instrument der Massenbeobachtung nutzte, um zu einer differenzierten, nach Lesertypen gegliederten Erfassung der ‚Psyche' der Arbeiterschaft und der Frauen zu gelangen. In seinem 1926 gegründeten *Institut für Leser- und Schrifttumskunde* erreichte die empirische Forschung innerhalb der Volksbildung zum ersten Mal eine institutionelle Absicherung (vgl. Boese 1981; Born 1991, S. 35ff.).

Den zweiten Hauptstrang erwachsenenpädagogischer Forschung bildeten methodisch-didaktische Untersuchungen, die in Verbindung mit praktischer Unterrichtstätigkeit durchgeführt wurden. Sie dienten weniger den bildungssoziologischen Interessen der allgemeinen potenziellen Hörerschaft als vielmehr der veranstaltungsbezogenen Erforschung tatsächlicher Teilnehmer. Bildungseinrichtungen wurden als Beobachtungslaboratorien mit bildungspraktischen Implementierungsabsichten genutzt. Charakteristikum dieser Forschung war die Reflexions- und Analysefähigkeit der beteiligten Volksbildner, die in Personalunion Volksbildner *und* Forscher waren. Zeitlich fiel diese Forschungsvariante in die 1920er Jahre, wobei insbesondere dem Heimvolkshochschulbereich eine Vorreiterrolle bei der Durchführung derartiger Studien zufiel. So unternahm beispielsweise der Freizeitpädagoge Fritz Klatt in seinem *Volkshochschul- und Freizeitheim Prerow* ausgiebige zeittheoretische Studien, um die gruppendynamischen Verlaufskurven innerhalb seiner Kurse zu bestimmen und sein didaktisches Angebot entsprechend zu variieren (vgl. Klatt 1929). Eduard Weitsch versuchte in seiner *Heimvolkshochschule Dreißigacker* die Spezifika einer Bildungspraxis mit Erwachsenen herauszuarbeiten und die unterschiedlichen Methoden der Bildungsarbeit (geschlossener Vortrag, vordenkender Vortrag, Arbeitsgemeinschaft) auf ihre Eignung hin zu überprüfen (vgl. Seitter 1997). Und Alfred Mann war an der *Volkshochschule Breslau* bemüht, über die wortgetreue Protokollierung von Unterrichtssequenzen und die Veröffentlichung derartiger Protokolle die Dynamik des Volkshochschulunterrichts zu rekonstruieren (vgl. Mann 1924). Während Klatt und Weitsch Beobachtungstechniken nutzten, die an eine Person gebunden waren, stellte der von Mann unternommene Ver-

such der Protokollierung eine Frühform qualitativer Lehr-/Lernforschung dar, die personenunabhängig – auf Textbasis – einen Pool an Daten und „eine (jederzeit analysierbare) geronnene pädagogische Erfahrung von schier unübertrefflicher Lebensfülle (bereitstellen sollte), durch die die Erfahrung der erfahrensten Routiniers vielleicht ganz bedenklich ins Wackeln gebracht werden könnte“ (Mann 1930, S. 65).

Insgesamt kann man seit der Jahrhundertwende eine enorme Zunahme des Denkens über Volks-/Erwachsenenbildung konstatieren, wobei unterschiedliche Gruppierungen und unterschiedliche soziale Orte an der Produktion und Verstetigung dieses Denkens beteiligt waren. Die vollzeitberuflichen Erwachsenenbildungspraktiker, die bildungspolitisch agierenden Ministerialbeamten der Volksbildungsämter sowie die in der Volksbildung engagierten Wissenschaftler kommunizierten ihr erwachsenenpädagogisches Wissen auf Tagungen und in Zeitschriften, systematisierten es für praktische Ausbildungszwecke und nutzten ihre Bildungsstätten als Beobachtungslaboratorien zur Erzeugung neuen Wissens. Hauptcharakteristikum dieser pragmatisch orientierten Forschung war ihr starker Handlungsbezug, der die Verbindung von Theorie und Praxis suchte und die Praxis nicht nur analysieren, sondern auch verbessern wollte. Herausragender Typus dieser Art von reflektierender Bezugnahme in praxisdienlicher Absicht war der Praktiker und Forscher in Personalunion, der genau diese Verbindung von Theorie und Praxis repräsentierte.

7.3 Expansion der Forschung im Kontext der Bildungsreform

Mit der Einrichtung des Diplomstudienganges und der Etablierung erwachsenenpädagogischer Lehrstühle wurde im Zuge der Bildungsreform das wissenschaftlich angeleitete Denken über Erwachsenenbildung erneut stark ausgeweitet. Dabei kam es zum ersten Mal zu einer klaren institutionellen Trennung zwischen professionellen und disziplinären Diskursen, die allerdings durch den engen Bezug der Disziplin auf Probleme der Praxis – zumindest vorläufig – überbrückt wurde.

Bereits vor der Einrichtung von Lehrstühlen für Erwachsenenbildung wurden innerhalb der Universitäten über Verbindungen zwischen akademischer Reflexion und erwachsenenbildnerischer Praxis nach-

gedacht und entsprechende institutionelle Möglichkeiten ausprobiert. So kam es beispielsweise in Kiel (Fritz Blättner) und Frankfurt (Heinrich Weinstock) zur Etablierung von ‚Seminaren für Erwachsenenbildung', die fakultätsübergreifende Angebote zur Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung machten, das Gespräch zwischen Wissenschaftlern und Praktikern förderten, der Fortbildung von Erwachsenenbildnern dienten und erwachsenenpädagogische Forschungen initiierten. In Göttingen wurden in den 1950er Jahren nach dem Vorbild der englischen Universitätsausdehnungsbewegung sogenannte extra-murale Seminarkurse eingerichtet, in denen wissenschaftliche Inhalte unter der Leitung akademischer Tutoren von einem breiten Publikum außerhalb der Mauern der Universität erarbeitet wurden. In Berlin gelang es Fritz Borinski Ende der 1950er Jahre, die Freie Universität ebenfalls zu einem Zentrum erwachsenenpädagogischer Arbeit zu machen, indem er neben dem Abendstudium für Berufstätige und den internationalen Ferienkursen systematisch extra-murale Universitätskurse für Erwachsene aufbaute und ein Forum erwachsenenpädagogischer Reflexion für den Großraum Berlin einrichtete. Trotz dieser frühen Versuche wurde die erwachsenenpädagogische Reflexion und Forschung allerdings erst mit der Etablierung entsprechender Lehrstühle seit Beginn der 1970er Jahre dauerhaft institutionalisiert und das Denken über Erwachsenenbildung zunehmend entlang disziplinärer Fragestellungen ausdifferenziert.

Inhaltlich führte die Akademisierung der Erwachsenenbildung zu einer Pluralisierung von Theorie- und Forschungskonzepten.[4] So wurden einerseits bildungsplanerische, bildungsökonomische, kapitalismuskritische und systemtheoretische Ansätze (u. a. Axmacher, Edding, Jüchter, Olbrich) ausgearbeitet, die vorrangig die *gesellschaftlichen* Rahmenbedingungen für die bildungspolitisch aufgewertete Erwachsenenbildung fokussierten. Die unterschiedliche wissenschaftstheoretische und auch wissenschaftspolitische Verortung dieser Ansätze entsprach den unterschiedlichen Anforderungen, die im Kontext der Bildungsreform an die Erwachsenenbildung gestellt wurden und die sowohl bildungsökonomisch-qualifikatorische als auch emanzipatorisch-demokratische Elemente umfasste. Andererseits kam es gleichzeitig zur verstärkten Ausformulierung didaktisch-methodischer Ansätze, die vor allem die *unterrichtsbezogenen* Problemstellungen der Erwachsenenbildung in den Blick nahmen. Insbesondere die Studien von Tietgens/Weinberg (1971) und Siebert/Gerl (1975) versuchten, das Lehren und Lernen von Erwach-

senen auf der Grundlage feldtheoretischer Überlegungen zu bestimmen bzw. die unterschiedlichen Lehr-/Lernstile in der Erwachsenenbildung empirisch zu fassen. Beide Forschungsrichtungen, sowohl die eher soziologisch inspirierten Arbeiten über die gesellschaftlichen Voraussetzungen als auch die eher erziehungswissenschaftlich ausgerichteten Studien zur Lehr-/Lernforschung, waren Ausdruck des enormen Planungs- und Gestaltungsbedarfs, den die Erwachsenenbildungspraxis in dieser Phase hatte und auf den auch die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Erwachsenenbildung bezogen blieb.

Der Expansionsschub erwachsenenpädagogischer Theorie- und Forschungsproduktion beschränkte sich jedoch nicht nur auf die Universitäten, sondern wurde auch durch die erwachsenenpädagogische Reflexion der Verbände – der *Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes* als eine intermediäre Instanz zwischen Theorie und Praxis *und* verschiedener internationaler Organisationen wie OECD und UNESCO – flankiert.

Die praxisbezogene Reflexion vollzog sich vor allem innerhalb der großen erwachsenenbildnerischen Verbände. Sowohl die Volkshochschulen als auch die Gewerkschaften und Kirchen verfügten über genügend Ressourcen, um entsprechende Zeitschriften zu unterhalten und in ihren Dachverbänden reflexionsorientierte Unterabteilungen zu etablieren. Zeitschriften wie die *„Volkshochschule im Westen"* (seit 1949), die *„Hessischen Blätter für Volksbildung"* (seit 1951) oder *„Das Forum"* (seit 1961), die katholische *„Erwachsenenbildung"* (seit 1955) und das *„Mitteilungsblatt für die gewerkschaftliche Kultur- und Bildungsarbeit"* (seit 1949) waren zentrale Foren eines stark einrichtungsbezogenen Diskurses. Für den Volkshochschulbereich intensivierten vor allem die pädagogischen Arbeitsstellen der Landesverbände die Diskussion, für den Bereich der katholischen Erwachsenenbildung das 1953 gegründete *Institut für Erwachsenenbildung*.[5]

Eine Sonderrolle hinsichtlich der Förderung und institutionellen Verstetigung erwachsenenpädagogischer Reflexion kam der *Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes* zu, die 1957 als wissenschaftliche Dienstleistungseinrichtung zur pädagogisch-organisatorischen Beratung und Unterstützung der Landesverbände der Volkshochschulen gegründet wurde. Als Servicebetrieb an der

Scharnierstelle von wissenschaftlicher Forschung und erwachsenenbildnerischer Praxis hatte sie u. a. folgende Aufgaben: die Unterhaltung einer Präsenzbibliothek, die Erstellung jährlicher Bibliographien über die deutschsprachige Literatur zur Erwachsenenbildung, die Ausarbeitung von Statistiken zum jeweiligen Stand der Volkshochschularbeit, die Erarbeitung von Grundlagen-Informationen für das pädagogische Personal, die Aus- und Fortbildung hauptberuflicher Mitarbeiter, die Konzeptionierung und Erprobung didaktischer Modelle. Insbesondere durch das vielgestaltige Publikationswesen mit seinen Buchreihen (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), Fortsetzungswerken (Die Volkshochschule), Materialsammlungen (Statistische Mitteilungen, Selbststudienmaterial) sowie kursbegleitenden Materialien und Arbeitshilfen förderte die Arbeitsstelle unter ihrem langjährigen Leiter Hans Tietgens nachhaltig die erwachsenenpädagogische Reflexion, indem sie auch Entwicklungen und Ergebnisse der sich etablierenden Sozialwissenschaften für die Erwachsenenbildung fruchtbar zu machen suchte.[6]

Einen ebenfalls entscheidenden, wenngleich auch weniger deutlich sichtbaren Beitrag zur theoretischen Klärung und Profilierung der Erwachsenenbildung leisteten verschiedene internationale Organisationen, darunter insbesondere die UNESCO und die OECD. Beide supranationalen Vereinigungen forcierten – abgestützt durch eigene Forschungsarbeiten und intensiven internationalen Austausch – in je unterschiedlicher Akzentuierung grundlegende erwachsenenbildnerische Konzepte wie ‚Lifelong Learning' und ‚Recurrent Education' und plädierten in bildungsökonomischer (Humankapital-Konzept), demokratietheoretischer (Recht auf Bildung, Grundbildung für alle) und lernpsychologischer (Lernfähigkeit im Erwachsenenalter) Hinsicht für eine stärkere gesellschaftspolitische Aufwertung der Erwachsenenbildung. Die Argumentationslinien beider Institutionen wurden auch in der Bundesrepublik – mit entsprechenden nationalspezifischen Abwandlungen – rezipiert und stellten ein wichtiges Legitimationsarsenal für den Ausbau der Erwachsenenbildung dar (vgl. dazu auch Kapitel 6.3).

Insgesamt wurde der wissenschaftliche Diskurs über Erwachsenenbildung während der 1960er und 1970er Jahre nicht nur stark ausgeweitet, sondern auch an verschiedenen Orten (in Universitäten, Verbänden, supranationalen Organisationen) institutionalisiert, die sich in unterschiedlichem Maße an der Intensivierung erwachsenenpädagogischer Theorie- und

Forschungsproduktion beteiligten. Allerdings blieb der wissenschaftliche Diskurs während der 1970er Jahre noch stark von den wissenschaftspolitischen Vorgaben der Bildungsreform geprägt. Erwachsenenbildung als Wissenschaft verstand sich im Kontext der Reformbestrebungen als normative Orientierungswissenschaft, Professionsbetreuungswissenschaft und didaktische Handlungswissenschaft, die mit ihren Konzepten und Befunden die mit der Bildungsreform eingeleitete Expansion der Erwachsenenbildung auf eine wissenschaftliche Grundlage stellen sollte. Die akademische Erwachsenenbildung thematisierte vorrangig die Frage nach der professionell verantworteten Gestaltung des Lernens im Erwachsenenalter und nach den beruflichen Perspektiven in diesem Feld. Sie gewann ihre fachlich-disziplinäre Autonomie über die unterstellte Autonomie ihrer empirischen Referenz, nämlich der in den Institutionen der Erwachsenenbildung verkörperten sozialen Realität des Lernens im Erwachsenenalter.

Die starke Ausrichtung der Erwachsenenbildung als Disziplin auf Probleme der Erwachsenenbildung als Profession löste sich erst im Verlauf der 1980er Jahre, in denen die akademische Erwachsenenbildung Fragestellungen aufgriff, die aus wissenschaftsbezogenen disziplinären Kontexten entstanden waren und die eher in Distanz zu praktischem Verwertungsansinnen bearbeitet wurden. Allerdings zeichnet sich die Erwachsenenbildung auch gegenwärtig nach wie vor durch die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher theoretischer Zugänge aus, denen – schematisch formuliert – entweder ein eher interventionistisches oder ein eher rekonstruktives Wissenschaftsverständnis zugrunde liegt (vgl. dazu Kade u. a. 2007, S. 65ff.).

7.4 Wissenschaftliche Adressatenforschung der 1960er Jahre: die ‚Göttinger Studie'

Ein entscheidender wissenschaftlicher Wegbereiter für die Bildungsreform war die bildungssoziologische Adressatenforschung der 1960er Jahre. Sie lieferte u. a. wesentliche Argumente für den Ausbau der Erwachsenenbildung durch empirisch gestützte Analysen der Bildungsvorstellungen und Bildungsinteressen breiter Bevölkerungsschichten. Durch den Aufweis der Bedeutung, den die berufliche Fortbildung in der Perspektive potenzieller Teilnehmer an Erwachsenenbildungsangeboten besaß, schuf sie gleichzeitig die sozialwissenschaftliche Fundierung für

die sogenannte realistische Wende (vgl. Strzelewicz 1973). Zentrale Untersuchung dieser sozialwissenschaftlichen Adressatenforschung war die sog. ‚Göttinger Studie' über *„Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein"*, die in einem mehrstufigen Untersuchungsdesign (repräsentative Umfrage, Gruppendiskussionen, Intensivinterviews) die Frage nach den Bildungsvorstellungen der westdeutschen Bevölkerung mit geschlechts-, schicht- und ausbildungsspezifischen Merkmalen korrelierte. Der folgende Text gibt die Fragestellung der Untersuchung wieder (vgl. Strzelewicz u. a. 1966, S. 39–42).

Kapitel II

Einführung in Fragestellung, Planung, Methoden und Ablauf des ganzen Forschungsunternehmens

A. Fragestellung

Die folgende knappe Darstellung der Fragen und hypothetischen Überlegungen, zu deren Beantwortung oder Überprüfung die hier vorgelegten empirischen Untersuchungen angesetzt wurden, kann nach dem vorangegangenen Kapitel auf alle historischen Ableitungen verzichten. Andererseits gehören zu jedem Passus des Fragebogens, zu jeder Wendung in den Anreizen der Gruppendiskussionen und zu jeder Anweisung des Interviewschemas viele detaillierte Fragen, wenn man diese operationalen Sätze als Elemente dem Kontext der grundlegenden Fragen und Hypothesen unterordnen und doch jedem dieser Elemente seine spezifische Ergiebigkeit erhalten will; diese Erwägungen werden erst in den methodologischen Abschnitten der späteren Kapitel behandelt.

Eine so entlastete Darstellung der Untersuchungsgegenstände geht von der Frage nach den Bildungsvorstellungen der westdeutschen Bevölkerung aus, die zu den zentralen Fragen gehört. Dabei handelt es sich wohlverstanden nicht um eine theoretische Untersuchung, was Bildung allgemein sein solle, und auch nicht um eine Untersuchung, welcher pädagogische oder philosophische Begriff von Bildung Vorzug verdiene, sondern um die empirische Feststellung, welche Vorstellungen die breite Bevölkerung mit dem Wort Bildung verbindet, was nach Meinung der Bevölkerung zur Bildung gehört, wozu sie verhilft, was einen Menschen, den man für gebildet hält, auszeichnet. Verbunden mit dieser Frage nach den in der Bevölkerung wirksamen Bildungsvorstellungen ist sogleich die nächste, ob sich nämlich bei den zu erwartenden Unterschieden zwischen diesen Vorstellungsbildern Regelmäßigkeiten beobachten lassen, die eine Klassifizierung oder gar die Unterscheidung von deutlichen Typen unter den Bildungsvorstellungen erlauben.

An dieser Frage läßt sich eine erste Beziehung zu sozialen Zusammenhängen aufzeigen, die in der Prüfung von möglichen Übereinstimmungen zwischen einzelnen Zügen oder Typen der Bildungsvorstellungen mit bestimmten sozialen Merkmalen besteht. Haben Männer andere Vorstellun-

gen und Auffassungen von der Bildung als Frauen? Arbeiter andere als Beamte? Spielt die Schulbildung oder das Lebensalter dabei eine Rolle?

Aber fast noch interessanter als die Frage nach den Korrelationen zwischen bestimmten Bildungsvorstellungen oder Auffassungen über Rolle und Bedeutung der Bildung einerseits und bestimmten sozialen Gruppen andererseits erscheint die hypothetische Erwartung, daß sich in den Bildungsvorstellungen selbst wiederum Vorstellungen von der Gesellschaft niedergeschlagen haben werden. Oder gibt es etwa in der Bevölkerung Bildungsvorstellungen, die in keiner Weise das Gesellschaftsbild oder die sozialen Erfahrungen ihrer Träger widerspiegeln? Wenn ja, gilt das für bestimmte Gesellschaftsgruppen und für welche?

Die von den Bildungsvorstellungen ausgehende Skizze führt unmittelbar zu dem zweiten Pol unseres Erhebungsfeldes: dem gesellschaftlichen Bewußtsein. Wenn man von den Auffassungen und Vorstellungen von der Bildung und ihrer Bedeutung für den einzelnen mit guten Gründen annehmen kann, daß sie mitgeprägt seien von den Auffassungen und Vorstellungen der Sprecher über die gesellschaftlichen Zustände oder von ihren gesellschaftlichen Normvorstellungen, so wird man mit nicht weniger Grund bei bestimmten primär gesellschaftlichen Phänomenen eine deutliche Wechselbeziehung zu Bildungsfragen unterstellen können. Das gilt etwa für das Verhältnis zur Vergangenheit im Vergleich zur eigenen Zeit und ihren Lebensumständen. Weiter wird man solche Einschläge bei den bewußtgewordenen oder doch empfundenen strukturellen Zügen der Gesellschaft, wie Schichtung, Gleichheit oder Ungleichheit der Chancen, Funktion des Berufes, Rolle der Massenmedien und dergleichen erwarten können. Die Erhebungsinstrumente aller drei Stufen der vorliegenden Untersuchungen enthalten demgemäß entsprechende Sonden. Denn zu fragen bleibt, inwieweit auch breitere Bevölkerungsschichten diese Wechselwirkungen deutlich genug erkennen, um darüber Aussagen machen zu können.

Man konnte voraussetzen, daß die Zusammenhänge zwischen Bildung und Gesellschaft besonders greifbar werden, wenn man über Einrichtungen unseres Bildungswesens spricht. So haben Schulfragen in den Erhebungen eine wichtige Rolle gespielt. Dabei lassen sich vom Stichwort Schule vier Aspekte gewinnen, die wiederum die Verzahnung aller Fragen demonstrieren. Erstens versprechen Aussagen über die Schule Einblick in die Meinungen und Vorstellungen der Sprecher von der Bildung und ihrer Bedeutung für den einzelnen; zweitens sind bei der Schule als öffentlicher Institution die gesellschaftlichen Faktoren so evident, daß hier ein Prüfstein sich findet, ob und durch wen konsequent die Auffassung vertreten wird, Bildung sei völlig autonom und von allen Beziehungen zur Gesellschaft unabhängig. Drittens können Aussagen über

die Schule auch in starkem Maße das Gesellschaftsbild der Sprecher transparent werden lassen. Und viertens ist der Grad der Schulbildung, den die jeweiligen Sprecher selbst erreicht haben, ein wichtiges Kriterium der Interpretation aller Aussagen überhaupt.

Wenn der Komplex Schule bei den Untersuchungen aufschlußreich zu werden versprach, weil es sich um eine Sache handelte, die allen Beteiligten vertraut war und über die jeder wohl schon oft gesprochen hatte, so konnte das nicht im gleichen Maße für den jüngsten Zweig des öffentlichen Bildungswesens, die Erwachsenenbildung, gelten. Sie hat im Gegenteil ihre starke Berücksichtigung in allen drei Untersuchungstufen gerade deshalb gefunden, weil sie keine allen längst vertraute Sache ist. Nicht nur sind die Einrichtungen der Erwachsenenbildung selbst daran interessiert zu erfahren, welches Bild sich die Bevölkerung von ihnen macht, welche Funktion man ihnen zuschreibt und in welchen gesellschaftlichen Verflechtungen sich diese Vorstellungen zeigen, vielmehr sind Aussagen über die Erwachsenenbildung auch als wichtige Indikatoren zu werten für die Sicht der Bildungssituation und der gesellschaftlichen Verhältnisse in Westdeutschland bei den jeweiligen Sprechern.

Aber mit dem Stichwort Erwachsenenbildung werden nicht nur Fragen nach Kenntnis und Meinung von den Institutionen der Erwachsenenbildung ins Spiel gebracht, sondern auch die übergreifenden Fragen, ob und warum Erwachsene sich überhaupt noch um ihre weitere Bildung bemühen wollen oder sollen. Die Fragen nach der Erwachsenenbildung als dem Komplement zum permanenten Wandel der gesellschaftlichen Verhältnisse führen daher wieder beide Pole des Grundthemas ins Blickfeld.

Bei alledem geht es aber nicht nur um die soziologische Analyse übergreifender struktureller und funktionaler Zusammenhänge. Nicht minder angestrebt wird die Einsicht in die Situation des Individuums in einer Gesellschaft wie der westdeutschen. Haben Vorstellungen und Erfahrungen des einzelnen hinsichtlich Bildung und Bildungschancen einen Einfluß auf Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung des Individuums in dieser Gesellschaft und auf die subjektiven Faktoren der gesellschaftlichen Integration und Identifikation? Es ist zu fragen, ob und inwieweit Bildung und Bildungschancen eine Komponente des subjektiven gesellschaftlichen Bewußtseins sind, ähnlich etwa der wirtschaftlichen Komponente mit Einkommen und Eigentum und der politischen mit Grad und Art der Chancen zur Einflußnahme auf die öffentlichen Angelegenheiten, die der einzelne in unserer Gesellschaft zu haben meint.

Zum Schluß dieser kurzen Einführung in die Fragestellung sei betont, daß es bei den Aussagen, die von Sprechern aus allen Teilen der Bevölkerung gesammelt wurden, nicht darauf ankommt, die objektive Richtigkeit

zu prüfen. Viel wichtiger ist es, jede Aussage zunächst einmal bona fide ernst zu nehmen, sie zu verstehen und dann an die Analyse ihrer gesellschaftlichen Einbettung zu gehen. Freilich wird man sagen können, dem Ganzen sei vorab die Erwartung zugrunde gelegt, daß die breite Bevölkerung überhaupt bereit und fähig sei, sich über die anspruchsvollen Fragen des Komplexes zu äußern. Diese – wenn man so will – Grundhypothese ist allerdings wieder eindeutig verifiziert worden.

8. Erwachsenenbildung als Begriffsgeschichte

Blickt man in einer begriffsgeschichtlichen Perspektive auf die Geschichte der Erwachsenenbildung, so lassen sich ganz unterschiedliche Begriffe identifizieren, mit denen die Zeitgenossen ihr Verständnis über das Lernen Erwachsener ausdrückten. Die Begriffsreihe ‚Volksbildung', ‚Erwachsenenbildung', ‚Weiterbildung' und ‚lebenslanges Lernen' zeigt dabei nicht nur eine allmähliche Verschiebung des inhaltlichen Aufgabenspektrums an, sondern signalisiert auch eine fundamentale Veränderung der in den Begriffen eingeschlossenen und (implizit) mitgedachten Adressaten. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Begriffe einerseits realhistorische Vorgänge widerspiegeln, andererseits aber auch das soziale Geschehen selbst prägen. Sie haben somit eine deskriptive *und* eine normative Seite, sie beschreiben Realität und drücken gleichzeitig dieser Realität ihren Stempel auf.[1]

Die beiden Begriffe ‚Volksbildung' und ‚Erwachsenenbildung' beziehen sich auf einen Kollektivsingular – Volk – bzw. einen Individualadressaten – den Erwachsenen. Allein schon diese Veränderung markiert einen deutlichen Wechsel der Perspektive, da mit ‚Volk' als Adressatenbezug eine umfassendere Gestaltungsabsicht erwachsenenbildnerischen Handelns verbunden war als mit dem ‚Erwachsenen' und der Präferenz einer personenbezogenen Einwirkung. Demgegenüber werden die Begriffe ‚Weiterbildung' und ‚lebenslanges Lernen' durch ihren Zeitbezug bestimmt. Während das ‚Weiter' der Weiterbildung diesen Zeitbezug erst einmal relativ unspezifisch aufnimmt, wird er im Begriff ‚lebenslanges Lernen' deutlich spezifiziert – in der Form allerdings, dass diese Spezifikation den größtmöglichen zeitlichen Umfang einnimmt: nämlich lebenslang, in der pejorativen Variante lebenslänglich. Diese Umstellung von einem Personenbezug auf einen – zunehmend radikalisierten – Zeitbezug begründet die These, dass mit der Begriffsverschiebung von der Volksbildung über die Erwachsenenbildung und Weiterbildung zum lebenslangen Lernen Erwachsenenbildung zum Medium der Temporalisierung des Lebenslaufs wird. Nicht mehr das Volk, der Erwachsene oder ein unspezifisches ‚Weiter', sondern der Lebenslauf wird zum zentralen Bezugspunkt moderner Erwachsenenbildung.[2]

Im Folgenden werden die drei Begriffe ‚Volksbildung', ‚Erwachsenenbildung' und ‚Weiterbildung/lebenslanges Lernen' auf drei historische Phasen bezogen und in ihrer unterschiedlichen alters- und zeitbezogenen Dimension erläutert, nämlich

- Volksbildung als altersunspezifische, Kinder, Jugendliche und Erwachsene umfassende Volksaufklärung (1800);
- Erwachsenenbildung als altersspezifische, in Abgrenzung zum Schülerstatus operierende Institutionalform (1900);
- Weiterbildung/lebenslanges Lernen als altersübergreifender, lebenslaufumfassender Sozialmodus (1960er und 1970er Jahre).

8.1 Volksbildung

Für den Begriff „Volksbildung", der im 18. und gesamten 19. Jahrhundert in Gebrauch war, ist es kennzeichnend, dass er als ein altersunspezifischer Begriff konzipiert und verwendet wurde (zum Folgenden vgl. auch Seitter 2000). „Volk" war entweder ein emphatischer Ganzheitsbegriff, der sich auf alle Gesellschaftsmitglieder bezog, oder er umfasste in der Perspektive sozialer Segmentierung nur die Mitglieder des sogenannten niederen Volkes – allerdings ebenfalls in einem altersunspezifischen Zuschnitt. Die vielfältigen und durchaus heterogenen Aufgaben, die die Zeitgenossen im Begriff „Volksbildung" bündelten, waren angelegt als zeitlich begrenzte, gelegentliche und vorübergehende Maßnahmen zur besseren Bewältigung kollektiver Reproduktionsprozesse, zur beruflich-praktischen Anpassungsfortbildung oder zur christlich-religiösen ‚Moralisierung'. Sie blieben bezogen auf den – noch – relativ stabilen bäuerlich-handwerklichen Lebenskosmos und waren eingelagert in ständisch hierarchische Obrigkeitsverhältnisse, in denen der Einzelne durch traditionale Muster der Vergesellschaftung und Belehrung (gutsherrliche Autorität, kirchlich-klerikale Erziehung) seinen Platz zugewiesen bekam und in denen die Übergänge zwischen dem Erwachsenen-, Jugend- und Kindstatus fließend waren. Volksbildung bezog sich nicht auf die Bildung *Erwachsener*, sondern stellte eine Strategie der Lösung lokal- und milieuspezifischer Problemlagen dar. Der Lese-, Schreib-, Zeichen- und Gewerbeunterricht, der von Jugendlichen und Erwachsenen gleichermaßen besucht wurde, war nicht auf ein bestimmtes Lebensalter, sondern auf die Reproduktionsprobleme des Gewerbes, der Landwirtschaft und des örtlichen Mikrokosmos bezogen. Der Erwachsene wurde nicht in seiner

Individualität oder als Träger abstrakter Werte, sondern als milieuspezifisches Glied eines umfassenden, ständisch gegliederten Volksganzen konzipiert. Er galt als fertiger Mensch, dessen Lernkapazitäten begrenzt waren und dessen Aufklärung sich im Rahmen seines standesbedingten Wirkungskreises zu bewegen hatte (vgl. Wehrmann 1981, S. 149; Harney 1986, S. 44f.), wenngleich die volksbildnerischen Aktivitäten auch den Bezug zu allgemeinen, standesübergreifenden Themen suchten (vgl. dazu auch Kapitel 1.1).

Im Übrigen stellte der ‚Erwachsene' im ausgehenden 18. Jahrhundert noch keineswegs eine sozial durchgängig etablierte Sozialform dar. Denn als generalisierte Form eines Bündels von Rechten und Pflichten, die mit einem bestimmten – sozial definierten – Alter beginnen, ist er eine moderne Konstruktion. Sie war an spezifische historische Voraussetzungen gebunden wie die Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft oder – systemtheoretisch formuliert – die Umstellung von einer stratifikatorischen auf eine funktional differenzierte Gesellschaft. Im ausgehenden 18. Jahrhundert war sie nur in Ansätzen ausgebildet bzw. für die adligen und bürgerlichen Schichten reserviert. Knechte, Mägde, Gesellen und Tagelöhner wurden von ihrer ‚Herrschaft' in genau derselben kindlichen Abhängigkeit gehalten wie Kinder von ihren Eltern. Das Erwachsensein definierte sich nicht durch das biologische Alter, sondern durch den sozialen Status. Die Grabinschrift ‚Hier ruht der Jüngling Kaspar' konnte deswegen bedeuten, dass es dem Toten zeitlebens nicht gelungen war, in den Schutz und Sicherheit verbürgenden Hafen einer Ehre verheißenden, sichtbaren sozialen Position – wie berufliche Selbständigkeit oder Heirat – zu gelangen (vgl. Axmacher 1989). Insofern als sich der Begriff Volksbildung auf das niedere Volk bezog, war seine altersunspezifische Ausrichtung geradezu Ausdruck der sozialen Lage des in ihm eingeschlossenen Adressaten. ‚Volk' war – gleich welchen Alters – abhängig von adligen Grundbesitzern, städtischen Patriziern oder zünftigen Handwerksmeistern, die ihre Freiheit, Verfügungsgewalt und vormundschaftliche Stellung nicht ihrem Alter, sondern ihrem Sozialstatus verdankten.

8.2 Erwachsenenbildung

Erst mit dem Begriff „Erwachsenenbildung", der seit der Jahrhundertwende, spätestens seit den 1920er Jahren den Begriff „Volksbildung" zunehmend ablöste, wurde bereits begrifflich eine altersspezifische

Begrenzung der Bildungsarbeit signalisiert: nämlich Erwachsenenbildung als die (organisierte) Bildungsarbeit mit und für Erwachsene(n). Entscheidend war dabei, dass die Sozialfigur des Erwachsenen im Kontrast zum Schülerdasein definiert wurde. Der Erwachsene war gerade nicht der Schüler, der zensiert und beurteilt werden konnte. Er war vielmehr eine Person mit einer eigenen Geschichte und Erfahrungswelt, die es zu respektieren galt und die zum Ausgangspunkt der didaktischen Bestrebungen gemacht werden sollte. Erwachsenenbildung verstand sich daher als Element zur Kultivierung eines Selbst, das seinen Platz innerhalb eines Lebenskreises oder einer Schicht schon gefunden hatte, das diesen Platz allerdings reflektierter und kultivierter einnehmen und im Dialog mit anderen Erwachsenen die Relativität seiner eigenen Position erkennen sollte. Der Erwachsene sollte nicht mehr erzogen, sondern in seiner Bestimmtheit anerkannt und bestärkt werden. Pointiert formuliert wurde der Erwachsene der Erwachsenenbildung umso mehr zum reifen Menschen stilisiert, je deutlicher er sich vom Jugendlichen als dem Schüler, dem unfertigen und damit erziehungsbedürftigen Menschen abgrenzte.

Als genuine Entsprechung einer derartigen Konstruktion von Erwachsenheit kann die neu konzipierte Arbeitsgemeinschaft der 1920er Jahre verstanden werden, die mit dem begrifflichen Wechsel von Volks- zu Erwachsenenbildung zeitlich zusammenfiel. Sie war sichtbarer Ausdruck einer auf Eigenständigkeit, Autonomie und Freiwilligkeit der Teilnehmer beruhenden Bildungsarbeit, in der ein Thema oder Problemkomplex durch die gemeinsame partnerschaftliche Anstrengung der Teilnehmer erarbeitet werden sollte (vgl. Henningsen 1959, S. 71ff.; Wunsch 1986). Die Arbeitsgemeinschaft setzte nicht auf schulmeisterliche Belehrung oder wissenschaftliche Popularisierung, sondern sollte die erfahrungsgesättigte Kommunikation unter Gleichen stimulieren. Der Dozent der Arbeitsgemeinschaft verstand sich nicht als Lehrer oder Vortragender, vielmehr sollte er die Rolle eines Moderators, Lernhelfers und Mäeuten übernehmen. Statt der Weitergabe eines Kanons allgemeingültiger Kenntnisse sollte die Arbeitsgemeinschaft das je konkrete Alltagswissen der Teilnehmer thematisieren und sie dazu befähigen, ihren Bildungsgang durch entsprechende Reflexion selbst zu bestimmen. Damit sollte die Arbeitsgemeinschaft nicht nur unterschiedliche Wissensformen zulassen und in ihrem Wert als gleichrangig behandeln, sondern die eigene Veranstaltung auch als Möglichkeit der gemeinsamen Konstruktion neuen Wissens nutzen (vgl. Hof 1996, S. 20f.).

Bildungsgeschichtlich korrespondierte mit dieser Sicht des Erwachsenen und dieser Ausdifferenzierung einer neuen didaktischen Denkungsart die Transformation okkasioneller Lernstrukturen in solche der laufbahngebundenen Dauerhaftigkeit. Erst die Ausbildung eines Erziehungssystems, das nach Jahrgängen, Stufen und Klassen, Lehrplänen und Schultypen und den daraus resultierenden Berechtigungen strukturiert war, erzeugte die Sinnhaftigkeit eines erzieherischen Telos, an dessen Ende der Übergang in den Status des Erwachsenen stand, der dann als Gegenpart des Schülers auch andere, nicht-schulische Formen der didaktischen Behandlung erwarten durfte (vgl. Harney 1997, S. 102f.; Seitter 2006). Insofern entsprach die Begriffsdifferenzierung von Erwachsenenbildung und Schul(=Schüler-)bildung dem institutionellen Differenzierungsprozess, in dessen Verlauf sich die *altersunspezifische* Volksbildung in unterschiedliche *altersspezifische* (Aus-)Bildungssegmente aufspaltete. Schule wurde zur staatlich privilegierten und obligatorischen Normalform von (Aus-)Bildung für das Kindes- und Jugendalter mit weitreichenden gesellschaftlichen Folgen für den weiteren Lebenslauf (Berechtigungswesen), während Erwachsenenbildung zur wissenschaftsorientierten Bildungspflege für den interessierten Erwachsenen ohne Verpflichtungscharakter und gesellschaftliche Selektionswirkung avancierte. In dieser Dualität wurde das Kind als unterrichtspflichtiges, unfertiges und unreifes Wesen in seinem Lernen auf eine unterstellte Zukunft verpflichtet, dem Erwachsenen als dem fertigen und reifen Menschen wurden dagegen Lernmöglichkeiten offeriert, die auf einen unmittelbaren, gegenwärtigen, berufs- oder lebenspraktischen Handlungszusammenhang bzw. auf die Aneignung des bürgerlichen Kultur- und Bildungskanons bezogen waren. Im Gegensatz zur obligatorischen Schulbildung, die zum Teil mit polizeilichen Maßnahmen durchgesetzt wurde, blieb die organisierte Erwachsenenbildung an Freiwilligkeitskriterien der Teilnahme gebunden. Sie hatte damit im Vergleich zur Schule ein wesentlich geringeres Verpflichtungspotential und konnte nur unter Delegationsbedingungen (Funktionärsschulung) ihren unreglementierten und unverbindlichen Charakter durchbrechen.[3]

8.3 Weiterbildung und lebenslanges Lernen

In den 1960er und 1970er Jahren wurde dann im Zuge der Bildungsreform mit dem Begriff „Weiterbildung", der durch den Deutschen Bildungsrat und den *„Strukturplan für das Bildungswesen"* durchgesetzt wurde, ein

neuer fundamentaler Begriffswechsel eingeleitet. Weiterbildung wurde als Wiederaufnahme des organisierten Lernens nach einer abgeschlossenen Erstausbildung definiert und damit an das allgemeine Bildungswesen rückgebunden: Neben die schulische, berufliche und universitäre Bildung sollte die Weiterbildung als ‚vierte Säule' treten. Damit war gleichzeitig die Perspektive verbunden, (Weiter-)Bildung erneut auf einem zeitlichen Kontinuum zu verorten – und zwar als *dauerhafte* Aufgabe für *alle*. Der Bildungsprozess sollte nicht okkasionell, kompensatorisch und vorübergehend, sondern dauerhaft, komplementär und lebensbegleitend gestaltet werden. Im Gegensatz zur *altersunspezifischen Volksaufklärung* thematisierte die *altersübergreifende Weiterbildung* die Permanenz und Unabgeschlossenheit der Aufgabenstellung. Diese prinzipielle Unabgeschlossenheit wurde im Begriff des lebenslangen Lernens, dessen Formulierung ebenfalls in die Zeit der Bildungsreform fiel und insbesondere von der UNESCO und der OECD lanciert wurde, noch radikalisiert. Mehr noch als das ‚Weiter' der Weiterbildung signalisierte die Formel ‚lebenslanges Lernen' das Dauerhafte, Kontinuierliche, Permanente und Lebenslaufumfassende des (Lern-)Anspruchs.

Mit der Ersetzung des Erwachsenenbezugs durch den altersübergreifenden Lebenslauf geriet auch die Typik des fertigen Selbst in die Krise. Das Substanzkonzept des ‚mündigen' und ‚reifen' Erwachsenen wurde zugunsten von Perspektiven relativiert, „in denen der Erwachsene als Produkt und Element von Kommunikationsprozessen, von Entwicklungsaufgaben im Lebenslauf, von Karrieren und milieubedingten Festlegungen interpretiert" wurde (Harney 1995, S. 75). Plastizität, Selbstentwicklungsfähigkeit sowie dauernde Rekonstruktion und Neuschreibung des eigenen Lebenslaufs ersetzten das statische, festgefügte Erwachsenenbild und entsprachen damit der gesellschaftlichen Zumutung, flexibel, mobil, anpassungsfähig und stets lernbereit zu reagieren (vgl. Kade 1983; Stroß 1994). Erwachsenenbildung im Sinne von Weiterbildung und lebenslangem Lernen wurde daher zunehmend zum Medium von Individualisierung und Biographisierung und damit zum Medium einer Temporalisierung des Lebenslaufs.

Eine weitere Dimension, die mit den Begriffen „Weiterbildung" und „lebenslanges Lernen" transportiert wurde, umfasste die zunehmende Generalisierung der *Lernerrolle als Schülerrolle* auch im Erwachsenenalter. Mit dieser Ausweitung der Schülerrolle in das Erwachsenenalter

hinein, die in den 1960er Jahren begann und sich gegenwärtig fortsetzt, wurde – und wird – die scharfe Abgrenzung der traditionellen Erwachsenenpädagogik zur Schulpädagogik ebenso aufgehoben wie die Kultivierung eines spezifischen erwachsenenpädagogischen Taktes. Unter der Perspektive von Weiterbildung und lebenslangem Lernen wurden – und werden – Schulunterricht und Erwachsenenbildung wieder als zwei Seiten desselben Prozesses aufeinander beziehbar und gleichzeitig in ihrem Eigenrecht verstärkt. Die Schule wird entlastet von einem immer weniger aufholbaren Zukunftsdruck, die Erwachsenenbildung braucht sich nicht mehr als kompensatorische Verlängerung der Schulzeit zu verstehen. Beide Formen von Lernen stellen nur noch verschiedene Varianten einer auf das ganze Leben bezogenen Lernbiographie dar, schulisches Lernen ist nicht mehr der Normalfall von Lernen, sondern nur noch der Sonderfall eines lebenslangen Lernens (vgl. Dräger 1979; Giesecke 1989, S. 142f.). Der Jugendliche und der Erwachsene werden in ihrer Lernfähigkeit und Lernbereitschaft nicht mehr durch altersabhängige Grenzen getrennt bzw. auf altersspezifisch sortierte und prämierte Lernrollen fixiert, sondern bewegen sich beide auf einem altersunspezifischen Kontinuum von prinzipiell unabschließbaren Weiterbildungsmöglichkeiten.[4]

Mit dieser adressatenunspezifischen bzw. altersübergreifenden Thematisierung von Weiterbildung und lebenslangem Lernen verwischt sich auch die strikte Trennung von Jugendphase und Erwachsenenphase. Die Gleichzeitigkeit von Individualisierungs- und Standardisierungstendenzen, die Wandlung von der Normalbiographie zur Wahl-, Bastel- oder Risikobiographie, Zeitverschiebungen und Entkoppelungen zwischen der Übernahme von Familien-, Eltern- und Berufsrollen und dem biologischen Alter, die Infantilisierung der Erwachsenenkultur sowie die Erosion von Schonräumen für Kinder sind Belege dafür, wie Jugendliche und Erwachsene sich in ein Kontinuum des Lebenslaufs einfügen. Dementsprechend entstammen die Deutungen und Interpretationen, auf die die akademische Erwachsenenbildung neuerdings verstärkt zurückgreift, „nicht mehr bloß den traditionellen Standardisierungsvorstellungen von Jungsein und Erwachsenwerden, sondern versuchen eine Charakterisierung von Lebensmilieus, die für die Identitätsentwicklung und Reifung von Erwachsenen und Jugendlichen gleichermaßen den Rahmen abzugeben vermögen. Die wissenschaftliche Konstruktion des Erwachsenen bzw. Teilnehmers in der Erwachsenenbildung beginnt sich demnach von der diachronen Betrachtungsform von Erwachsenensozialisationstheorie

und Biographieforschung zu lösen und den synchronen Charakter der Parallelität unterschiedlicher Lebensmilieus in ihrer generellen lebensstilprägenden Wirkung zu analysieren" (Arnold 1995, S. 19). In begriffsgeschichtlicher Perspektive wird dieser Prozess in fast idealtypischer Weise durch die Begriffskarriere eingefangen, die das Konzept des lebenslangen Lernens seit den 1960er Jahren sowohl in bildungspolitischer als auch in bildungspraktischer und erziehungswissenschaftlicher Hinsicht durchlaufen hat (vgl. Kade/Seitter 1996, 1998).

8.4 Bildungsplanung und Bildungsreform: der Strukturplan für das Bildungswesen

Der *„Strukturplan für das Bildungswesen"* wurde 1970 von der *Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates* als Ergebnis einer vierjährigen Arbeitsperiode vorgelegt. Die Kommission hatte die Aufgabe, eine systematisch angelegte Strukturskizze zur Neuorganisation des gesamten Bildungswesens zu erarbeiten. Neben den Vorschlägen zur Neustrukturierung der Sekundarstufe bezog die Kommission erstmalig auch das vorschulische und nachschulische Lernen in den Gesamtkomplex des öffentlichen Bildungswesens ein. Der veränderte Blick auf die Erwachsenenbildung und die neuen – bzw. als neu unterstellten – Begründungen für ein permanentes Weiterlernen auch nach der Schule führten dazu, dass die Kommission für ‚Weiterbildung' als neuen Leitbegriff für Erwachsenenbildung optierte. Im Folgenden werden die zentralen Passagen zur *„Ständigen Weiterbildung"* abgedruckt (Deutscher Bildungsrat 1972, S. 51–53).

2. Ständige Weiterbildung

2.1 Weiterbildung als Prinzip

Schule und berufliche Ausbildung werden künftig für immer mehr Menschen nur die erste Phase im Bildungsgang sein. Denn schon heute zeigt sich, daß die in dieser ersten Bildungsphase erworbene Bildung den später an den einzelnen herantretenden Anforderungen selbst dann nicht genügen kann, wenn diese Bildung auf Tiefe, Breite und die Erfüllung erwarteter Bedürfnisse angelegt ist. Der einzelne, der sich auf den Zuwachs an unsystematischer, häufig unreflektierter Erfahrung beschränken würde, könnte mit der Entwicklung nicht mehr Schritt halten. Immer mehr Menschen müssen durch organisiertes Weiterlernen neue Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten erwerben können, um den wachsenden und wechselnden beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden.

Der Begriff der ständigen Weiterbildung schließt ein, daß das organisierte Lernen auf spätere Phasen des Lebens ausgedehnt wird und daß sich die Bildungsmentalität weitgehend ändert. Die traditionelle Vorstellung von zwei Lebensphasen, die ausschließlich und voneinander getrennt entweder mit der Aneignung oder mit der Anwendung von Bildung zusammenfallen, wird abgelöst durch die Auffassung, daß organisiertes Lernen sich nicht auf eine Bildungsphase am Anfang des Lebens beschränken kann. Weiterbildung ist jedoch immer nur als ein orientierendes Prinzip zu verstehen; es ist keineswegs gemeint, daß das Lernen zum beherrschenden Lebensinhalt werden soll.

Es ist notwendig, die institutionalisierte Weiterbildung als einen ergänzenden nachschulischen, umfassenden Bildungsbereich einzurichten. Weiterbildung als Fortsetzung oder Wiederaufnahme früheren organisierten Lernens bildet mit vorschulischen und schulischen Lernprozessen ein zusammenhängendes Ganzes.

Weiterbildung umfaßt Fortbildung, Umschulung und Erwachsenenbildung. Sie ergänzt die herkömmlichen geschlossenen Bildungsgänge und setzt sie unter nachschulischen Bedingungen fort. Zugleich versucht sie, das Bildungssystem von dem sozialen Druck zu entlasten, der sich aus unbefriedigten Bildungsbedürfnissen und -forderungen ergibt.

2.2 Zeitliche Anordnung des Lernens

Weiterbildung geht über die Absicht hinaus, den Wertverlust einmal erworbener Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu vermeiden. Werden die gesamten Bildungsanstren-

gungen sinnvoll verteilt, so wird ein Lernen ermöglicht, das auf den jeweils aktuellen Stand der wissenschaftlichen und technischen Entwicklung und die jeweilige Lebenssituation zugeschnitten ist. Solche Lernprozesse nutzen die Lernfähigkeit besser aus, zeitigen bessere Lernerfolge und erlauben den Erwerb höherer Qualifikationen. Die Wirksamkeit von Lernprozessen im Rahmen der Weiterbildung beruht nicht zuletzt auf der durch Lebenserfahrung ausgelösten Lernmotivation. Bei Abstimmung der Curricula der ersten Bildungsphase mit denen der Weiterbildung wird sich eine Verteilung der Bildungsanstrengungen als Entlastung der Hochschule und der Sekundarstufe II auswirken; durch eine sinnvolle Verteilung wird sich in manchen Fällen die Ausbildungszeit verkürzen lassen.

Der technische Fortschritt verändert ständig, was für die einzelnen an Kenntnissen und Fertigkeiten wichtig ist. Dies geschieht durch das Veralten von früher Gelerntem, durch das Hinzukommen neuer Erkenntnisse und Verfahrensweisen. Dem entspricht es, wenn von den gesamten Bildungsanstrengungen im Leben des einzelnen ein wachsender Anteil auf die Weiterbildung entfällt.

Weiterbildung kann sich nicht auf einen Funktionszusammenhang mit technischem Fortschritt beschränken und verengen. Sie zielt vielmehr darauf, den Menschen zur bewußten Teilhabe und Mitwirkung an den Entwicklungs- und Umformungsprozessen aller Lebensbereiche zu befähigen und ihm dadurch die Entfaltung seiner Person zu ermöglichen.

2.3 Ziele der Weiterbildung

Insofern Weiterbildung unter dem Aspekt wirtschaftlich-technischer Erfordernisse steht, hilft sie dem einzelnen, wechselnden Aufgaben gerecht zu werden, die in Beruf und Gesellschaft auf ihn zukommen. Hierdurch wird der einzelne freier gegenüber Zwängen, denen er ohne individuelle Beweglichkeit stärker ausgeliefert wäre. Eine solche Mobilität beruht auf allgemeinen Fähigkeiten wie Abstraktions-, Kommunikations- und Lernvermögen, Kooperationsbereitschaft, Sensibilität und Phantasie. Diese Fähigkeiten werden durch die Anforderungen des Arbeitsplatzes oder eines anderen begrenzten Ausschnittes des menschlichen Tätigkeitsfeldes nicht ausgeschöpft. Sie schaffen eine Überqualifikation gegenüber den geltenden Anforderungen und Erwartungen und erlauben es dem einzelnen, seine Wahl- und Entwicklungsmöglichkeiten in allen Lebensbereichen wahrzunehmen und sichern ihm eine größere Unabhängigkeit.

Mit dieser Zielsetzung geht die Weiterbildung über die einseitige Förderung der Anpassung an vorgegebene Resultate der wissenschaftlich-technischen Entwicklung hinaus. Es liegt in ihrer Möglichkeit, Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen zu fördern, die eine bewußte Beteiligung an den Auseinandersetzungen mit den Folgen des wissenschaftlich-technischen Fortschritts erlauben.

2.4 Inhalte der Weiterbildung

Weiterbildung bezieht sich auf alle Lebensbereiche. Die verschiedenen, auf diese Bereiche zugeschnittenen Weiterbildungselemente, Fortbildung, Umschulung und andere Bildung für Erwachsene, neigen dazu, sich zu verengen und zu verselbständigen. Unter dem Aspekt der Lernprozesse und der Zielsetzung sind sie jedoch als ein zusammenhängender Komplex, als eine Einheit, zu betrachten. Es lassen sich aber Schwerpunkte feststellen und Aufgaben mit unterschiedlicher curricularer Problematik und Formalisierbarkeit herausheben.

Weiterbildung läßt sich nicht aufteilen nach autonomen Bildungssphären von Freizeit und Arbeitswelt. Die Weiterbildung ist an den Zusammenhang dieser Sphären gebunden. Sie kann ihn auch dann nicht außer acht lassen, wenn durch die Tendenz zur Verkürzung der Arbeitszeit beziehungsweise zur Verlängerung der Freizeit die Berufstätigkeit ein anderes Gewicht erhält.

Der Themenkatalog der Weiterbildung reicht von lebenspraktischen Notwendigkeiten des Alltags bis zu religiösen Fragen. Weiterbildung umfaßt sowohl eine primär beruflich orientierte Fortbildung und Umschulung als auch die nicht primär unter beruflichen Vorzeichen stehende Erweiterung der Grundbildung sowie die politische Bildung. Sie muß sich insbesondere den Lebensbereichen und Gebieten zuwenden, in denen ein Mißverhältnis zwischen dem vorhandenen und dem möglichen und erforderlichen Bildungsniveau offensichtlich ist; sie hat hier unter anderem Aufklärungs- und Informationsmängel zu beheben. Besondere Aufmerksamkeit verdienen die Probleme bestimmter Gruppen wie zum Beispiel der Eltern und der alten Menschen. Weitere Aufgabenkomplexe stellen sich der Weiterbildung unter anderem in den Gebieten der Gesundheit, des Sports, des Konsums. Hier werden die Bildungsbedürfnisse, die zum Teil noch nicht einmal ausreichend erkannt und ausgesprochen sind, häufig nur unzureichend befriedigt.

9. Laute Klage, stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Erwachsenenbildung in der Moderne[1]

In der Einleitung wurde darauf verwiesen, dass sich idealtypisch zwei Arten von Einführungen unterscheiden lassen: nämlich *epochenorientierte Überblicksdarstellungen* und *problemspezifische Perspektivenkombinationen*, und dass diese beiden Typen auf ein weiteres Gegensatzpaar, nämlich *Pluralität/Offenheit/Unsicherheit/Chaos* und *Einheit/Geschlossenheit/Sicherheit/Ordnung*, beziehbar sind. Auch wenn man diese etwas holzschnittartige Zuspitzung nicht als einen unüberbrückbaren Gegensatz interpretieren muss,[2] so ist die vorliegende Darstellung zweifelsohne dem zweiten Einführungstypus verpflichtet. D. h., sie ist perspektivisch und plural, sie favorisiert im Gegensatz zu der *einen großen Erzählung* eine *Vielzahl kleiner Geschichten* und sie präsentiert anstelle eines *zentralperspektivischen Globalgemäldes* die *kubistische Gleichzeitigkeit einer Perspektivenvielfalt*.

Vergegenwärtigt man sich noch einmal die unterschiedlichen Perspektiven, aus denen heraus die acht Kapitel geschrieben wurden, sowie die mit diesen Perspektiven verbundenen Thesen, so ergibt sich folgendes Bild:
Erwachsenenbildung als Institution *(Institutionalisierung)*
Erwachsenenbildung als Beruf *(Professionalisierung)*
Erwachsenenbildung als Lernarrangement *(Didaktisierung)*
Erwachsenenbildung als Adressatenkonstruktion *(Verzielgruppung)*
Erwachsenenbildung als subjektive Aneignung *(Biographisierung)*
Erwachsenenbildung als intern. Rezeptionsprozess *(Internationalisierung)*
Erwachsenenbildung als Wissenschaft *(Verwissenschaftlichung)*
Erwachsenenbildung als Begriffsgeschichte *(Temporalisierung)*

Die Art der Perspektivenkombination und die Prozesskategorien (‚...ierung'), mit denen die Thesen begrifflich gefasst wurden, suggerieren einen Geschichtsverlauf, der sich durch linearen Fortschritt oder bereichsspezifische Intensivierung auszeichnet. Trotz dieser scheinbaren Eindeutigkeit lässt sich mit Blick auf die verwendeten Begrifflichkeiten immer auch eine Gegenbewegung mitdenken: Institutionalisierung kann mit

De-Institutionalisierung, Professionalisierung mit De-Professionalisierung oder Internationalisierung mit nationalspezifischer Beharrungskraft in Verbindung gebracht werden bzw. auf sie verweisen. Die Gewichtung dieser beiden Bewegungen, die ein implizit mitgedachtes Spannungsgeflecht bilden, ist immer auch eine Frage des Beobachterstandpunktes, denn was aus der einen Sicht wie De-Institutionalisierung aussieht, lässt sich aus der anderen Sicht als Verschiebung von Institutionalisierungsformen und damit als Marginalisierung bisher prominenter Institutionen der Erwachsenenbildung begreifen.[3]

Die Grundprämisse, die diese Einführung trotz ihrer Perspektivenvielfalt strukturiert, ist die Einbettung der Erwachsenenbildung in den Kontext einer Moderne, die untrennbar mit einer zunehmenden Universalisierung des Pädagogischen verbunden ist.[4] Universalisierung des Pädagogischen meint dabei sowohl die Ausweitung organisierten Unterrichts, die Zunahme pädagogischen Personals, die Verwissenschaftlichung der pädagogischen Wissensbasis oder die Häufung und Verdichtung lebensweltlich-gebundener Lernformen als auch die Übernahme pädagogischer Konstruktionsprinzipien in den eigenen Lebenslauf. Der heutige Mensch nimmt die eigene Biographie und „ihre Möglichkeiten in der Welt offenkundig so wahr, wie Pädagogen und Bildungseinrichtungen immer schon Lebensläufe beschrieben haben und formen wollten, nämlich als kontinuierlichen, nach pädagogischen Starthilfen auf sich selbst gestützten, eigendeterminierten Lernprozeß, der in öffentlichen Schulen beginnt und in der lebenslangen Weiterbildung andauert“ (Tenorth 1992, S. 136).

Die Geschichte der Erwachsenenbildung kann als *ein* Beleg für diese These der Expansion und Intensivierung des Pädagogischen gelesen werden. In dieser Perspektive wären die ‚...ierungen‘ der oben genannten Prozesskategorien Ausdruck des gesellschaftlichen Bedeutungszuwachses von Pädagogik bzw. pädagogischer Strukturierung. Die Unaufhaltsamkeit der Erwachsenenbildung in der Moderne ließe sich dann einerseits begreifen als Ausdehnung organisiert-professioneller Erwachsenenbildung über ihre angestammten Felder hinaus und Besetzung, Indienstnahme und Didaktisierung neuer Aufgabenbereiche (Hereinnahme der Gesellschaft in die Erwachsenenbildung), andererseits als (erwachsenen-)pädagogische Strukturierung alltäglicher Routinen, biographischer Deutungen oder gesellschaftlicher Vermittlungsformen (Hereinnahme der Erwachsenenbildung in die Gesellschaft).

Es ist daher kein Zufall, dass die Formel ‚lebenslanges Lernen' sich gegenwärtig zu einer gesellschaftlichen Leitformel entwickelt (vgl. Dohmen 1997; Brödel 1998), da sie die institutionell-professionelle Perspektive mit der alltäglich-lebensweltgebunden Perspektive zu kombinieren und damit unterschiedliche Institutionalisierungsformen des Lernens im Erwachsenenalter in einer Einheitsformel zu verdichten vermag. Auch wenn die Protagonisten der institutionalisierten Erwachsenenbildung Klage führen, dass der ‚erwachsenenbildnerische Entwicklungsstand' den eigenen Erwartungen hinterherhinkt, so zeigt die Geschichte nicht nur die Permanenz ihrer Klage, sondern dokumentiert auch die Differenz von kurzfristigen Ansprüchlichkeiten und langfristigen Wirkungen. In historischer Perspektive hat sich jedenfalls die Ausbreitung des Lernens, gerade und auch im Erwachsenenalter, in einem Umfang durchgesetzt, der dem Klagetopos seine empirische Evidenz entzieht. Allerdings kann die umfassende Durchsetzung des Lernens nicht die politische und moralische ‚Besserung' der Welt ersetzen oder gar gesellschaftliche Gestaltungsaufgaben übernehmen, die in politik-, rechts- oder wirtschaftsbezogenen Arenen ausgetragen werden (müssen). Erwachsenenbildung verleiht keinen Durchgriff auf Gesellschaft, auch wenn diese heute nicht mehr unabhängig von Lern- und Bildungsprozessen in den unterschiedlichsten Institutionalisierungsformen gestalt- und deutbar ist.

10. Lernorte in der Erwachsenenbildung. Ein neuer Blick erwachsenenpädagogischer Historiographie

Eine Geschichte des Lernens Erwachsener ist nicht nur eine Geschichte der Institutionen, der Adressaten, der Lernarrangements oder der Formate erwachsenenpädagogischen Handelns. Sie ist immer auch eine Geschichte der Orte und Räume, an und in denen sich das Lernen historisch entwickelt und bewährt hat. Lernen hat – historisch wie gegenwärtig – eine starke räumliche Komponente, die als Infrastruktur das Lernen erst ermöglicht und in bestimmte Bahnen kanalisiert.

Während die Erziehungswissenschaft sich in den letzten Jahren verstärkt um die Raumdimension pädagogischen Handelns gekümmert und die vielfältigen Verbindungen zwischen Pädagogik und Raum, Pädagogik und Architektur ausgelotet hat (vgl. etwa Ecarius/Löw 1997; Jelich/Kemnitz 2003), stellt die Erforschung der Lernorte in der Erwachsenenbildung noch immer ein historiographisches Desiderat dar.[1] Dies ist möglicherweise darin begründet, dass das Erwachsenenlernen – anders als das schulische Lernen – eine große räumliche Heterogenität aufweist und häufig alltagsintegriert verläuft. Hinzu kommt, dass die Erwachsenenbildung häufig über keine eigenen Räume verfügt, sondern parasitär die Räume anderer Einrichtungen nutzt. Im Gegensatz zur Schule, deren Gebäude prägnant sichtbar auf den Zusammenhang von Bildung und Architektur aufmerksam machen, ist die Erwachsenenbildung in räumlicher Hinsicht diffus, zerstreut, entgrenzt. Ihre baulich-räumliche Ortlosigkeit stellt in gewisser Weise das Pendant zu ihrer inhaltlich-organisatorischen Zerstreuung dar. Das Lernen Erwachsener ist – historisch wie gegenwärtig – in vielfältige institutionelle Zusammenhänge eingebunden, die ihrerseits Bezüge zu den unterschiedlichsten Orten/Räumen/Lokalitäten aufweisen.[2]

Trotz dieser räumlichen Entgrenzung lassen sich in der Geschichte der Erwachsenenbildung gleichwohl Orte/Räume ausmachen, die für das Lernen Erwachsener zentral waren und heute noch immer sind. Diese Orte sind eng verwoben mit den gesellschaftlichen Kämpfen um die Verfügbarkeit des Wissens, um soziale Zugänglichkeit und örtliche Erreichbarkeit. Wenn im Folgenden vier dieser zentralen Lernorte – der

Verein, die *Bücherei*, der *Betrieb* und das *Museum* – vorgestellt werden, so erfolgt dies keineswegs in ausschließender Absicht, sondern mit dem Ziel, an besonders herausragenden Beispielen die räumlich-örtliche Dimension des Lernens Erwachsener und das daraus zu schöpfende erziehungswissenschaftliche Erkenntnispotenzial deutlich zu machen.

10.1 Verein

Einen der wirkungsmächtigsten Lernorte in der Geschichte der Erwachsenenbildung stellt der Verein dar. Vereine und Assoziationen bilden das soziale Substrat moderner Erwachsenenbildung mit einer Vielzahl von – auch lernbezogenen – Funktionen für die Vereinsmitglieder.

Das Assoziationswesen im 18. Jahrhundert[3] bediente insbesondere die ständeübergreifende Kommunikation zwischen dem Adel und dem aufkommenden Bürgertum. Es war sozial elitär, hatte aber durch seine demokratische Verfasstheit eine eminente Vorbildfunktion für das vielgestaltige Vereinswesen, das sich im 19. Jahrhundert allmählich entwickelte: einerseits als integraler Bestandteil der aufkommenden sozialen Bewegungen (Arbeiter-, Frauen-, Reformbewegung), andererseits als organisatorische Struktur für eine Vielzahl spezialisierter Betätigungen im kulturellen, wirtschaftlichen, sozialen, karitativen, sportlichen und geselligen Bereich.[4] Auch im 20. Jahrhundert waren Vereine weiterhin Kristallisationskerne der bedeutenden sozialmoralischen Milieus (Katholizismus, Sozialdemokratie), aber auch der lokalen Geselligkeit, insbesondere im ländlichen Raum. Daneben wurden sie aufgrund ihrer rechtlichen Verfasstheit[5] zunehmend zur juristischen Trägerkonstruktion für spezialisierte Einrichtungen, die durch zivilgesellschaftliche Bestrebungen gegründet und getragen wurden. Seit den 1970er Jahren entstand mit den ‚Neuen sozialen Bewegungen' ein neuer vereinskultureller Schub (Selbsthilfegruppen, Bürgerinitiativen, alternative Betriebe, soziokulturelle Zentren, Projekte, Frauenhäuser etc.), der zusammen mit anderen alternativen Organisationen und Verbänden als sog. Dritter Sektor zwischen Staat und Markt mehr und mehr an politischer Bedeutung gewann. Gegenwärtig bilden Vereine ein ungeheuer breites Spektrum an zivilgesellschaftlicher Artikulation ab und stellen elementare Bestandteile moderner Demokratien dar. Als freiwillige Assoziationen bilden sich Vereine auf der Grundlage von Interessen- und Bedürfnisübereinstimmung, dienen der sozialen Formung arbeitsfreier Zeit, sind satzungsmäßig verfasst und

demokratisch legitimiert, arbeiten alltags- und ortsbezogen, setzen auf Kontinuität und Traditionsbildung, befördern die tätige Geselligkeit und stellen für die vereinsinterne Kommunikation einen Bezug zur externen Öffentlichkeit her.[6]

Die historische – gesellschaftliche wie individuelle – Prägekraft des Vereinswesens wird erst richtig deutlich, wenn man seine quantitativen Ausmaße zu bestimmen versucht. Aufgrund der Heterogenität und Vielfalt ist es bereits für die Gegenwart äußerst schwierig, verlässliche Zahlen zu bekommen. Schätzungen und Hochrechnungen gehen davon aus, dass es am Ende des 20. Jahrhunderts in Deutschland ca. 345.000 Vereine, 41 Mio. Vereinsmitglieder, 70 Mio. Mitgliedschaften und 6 Mio. Ehrenamtliche gab (vgl. Agricola 1997). Damit sind 50 Prozent der Bevölkerung vereinsmäßig organisiert, wobei auf jedes Vereinsmitglied 1,7 Vereinsmitgliedschaften fallen. Deutlich schwieriger stellt sich die quantitative Abschätzung für die Vergangenheit dar. Auch wenn es keine verlässlichen Gesamtzahlen gibt, so zeigen doch insbesondere lokalhistorische und vereinsgruppenspezifische Untersuchungen, wie steil sich das Vereinswesen gerade im 19. Jahrhundert entwickelt hat: In München stieg beispielsweise das Vereinswesen zwischen 1859 und 1900 von 150 auf 3000 Vereine an (eine Verzwanzigfachung), während sich etwa die von Schulze-Delitzsch gegründeten Konsumvereine allein im Zeitraum zwischen 1859 und 1868 von 80 auf 666 Vereine vervielfachten (vgl. Tenfelde 1984, S. 58ff.).

Neben der quantitativen Seite zeigt sich die – gerade auch lernbezogene – Bedeutung des Vereinswesens, wenn man seine qualitative Dimension betrachtet. In dieser Hinsicht ist vor allem seine polyfunktionale Struktur von Bedeutung, die für die Vereinsmitglieder ein vielfältiges Angebot bereitstellt und gleichzeitig unterschiedliche Nutzungsstrategien zulässt.[7] Gerade in historischer Perspektive wird deutlich, in welch umfassender Weise Vereine ihre Mitglieder im Sinne einer individuellen und kollektiven Daseinsvorsorge betreuten: durch elementare und fachliche Kenntnisvermittlung, Popularisierung wissenschaftlicher Bildung, Bereitstellung von Lesestoff, Organisierung sozialer Hilfeleistungen, Gewerbeförderung, genossenschaftliche Kooperation, weltanschaulich-ideologische Schulung, Geselligkeit und Verköstigung. Vereine stellten in diesem Sinne ein Medium dar, um angesichts einer erst rudimentär ausgebauten öffentlichen Infrastruktur im wirtschaftlich-sozial-kulturellen Bereich Mitgliederschu-

lung, allgemeine Bildung, wissenschaftliche Betätigung, Geselligkeit und subsidiäre Hilfeleistungen sinnvoll zu integrieren. Erst durch den massiven Ausbau insbesondere kommunaler Einrichtungen mit dem Beginn des 20. Jahrhunderts gingen viele dieser Funktionen privater Vereinstätigkeit an öffentlichen Institutionen über: die edukative Dimension an das allgemeine und fachliche Schulwesen, die kulturell-wissenschaftliche Dimension an die öffentlichen Büchereien und die öffentlich geförderten Volkshochschulen, die sozial- und wirtschaftspolitische Dimension an Einrichtungen wie etwa die städtischen Armenämter, die Allgemeinen Ortskrankenkassen, die kommunalen Arbeitsvermittlungsstellen oder die gewerblichen Schiedsgerichte. Trotz dieser funktionalen Auslagerung privat organisierter Dienstleistungen auf städtische Institutionen blieb der Verein als massenwirksames Vehikel institutioneller Einbindung mit einer breit gefächerten Palette von Angeboten im kulturellen, sozialen, geselligen, berufsständischen und konfessionell-ideologischen Bereich weiterhin erhalten.[8]

Die historisch bedeutsame polyfunktionale Struktur von Vereinen zeigte sich auch in räumlicher Hinsicht. Gerade die größeren und finanziell potenteren Vereine zeichneten sich häufig durch eine klare räumliche Verortung aus: das Vereinshaus. Pointiert formuliert lebte der Verein im und durch das Vereinshaus. Es integrierte und bündelte die vielfältigen Funktionen und machte sie für die Vereinsmitglieder auch sinnlich erfahrbar. Die räumliche Gliederung von Vereinshäusern war dabei den je unterschiedlichen Funktionen angepasst, die Vereine ausübten: Im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert findet man vor allem in größeren Vereinen häufig ein Ensemble von Aufenthalts- und Geselligkeitsräumen, Salons, Unterrichts- und Beratungsräumen, einer Bibliothek, einem Vortragssaal, einem Restaurant oder einer Bar, die je für sich einem spezifischen Vereinszweck dienten, vor allem aber in ihrer integrativen Gesamtnutzung ein enormes Betätigungspotenzial für die Mitglieder bereithielten. In ihrer örtlichen Konzentration förderten all diese Räume die sichtbare Einbeziehung der Mitglieder in das Vereinsleben, die kommunikativ-gesellige Ausgestaltung, die intergenerationale Verbindung sowie die funktionalen Zurichtung auf spezifische Vereinszwecke. Das Vereinshaus war insofern der geographische Ort, an dem der Verein seinen Mitglieder geselligen Schutz bot, Lernmöglichkeiten offerierte, wirtschaftliche Unterstützung gewährte oder öffentlichkeitswirksame Aktionen vorbereitete.[9]

Als Paradebeispiel eines großen polyfunktional ausgerichteten Vereins kann der Kaufmännische Verein in Frankfurt am Main gelten. Er wurde am 19.12.1864 ins Leben gerufen und sollte in den vier Bereichen der *Kollegialität* (Vereinslokal), *Intelligenz* (Fortbildung, Belehrung), *Arbeit* (Stellenvermittlung) und *Unterstützung* (Hilfskassen) zu einer schlagkräftigen Organisation der kaufmännischen Angestellten ausgebaut werden. Schon ein Jahr nach seiner Gründung hatte der Verein eine Bibliothek und ein Lesekabinett eingerichtet, hielt Vorträge und Vorlesungen ab, brachte seine Mitglieder in regelmäßigen Wochenversammlungen zusammen und organisierte einen Mittagstisch für 120 Teilnehmer. Zur ‚Pflege einzelner Wissenschaften' wurden engere Vereinigungen für Französisch, Englisch, Italienisch, Stenographie und Rhetorik gebildet. Zu diesen Aktivitäten traten im Laufe der Jahre noch ein Arbeitsvermittlungsbüro (1866), eine Unterstützungs- und Pensionskasse (1867), eine Sparkasse (1869), eine Kranken- und Begräbniskasse (1888) sowie ein Büro für Rechtsschutz und Rechtsbelehrung (1892) hinzu. Im Jahre 1908 bezog der Verein ein großes Vereinshaus im Zentrum der Stadt, das all diese unterschiedlichen Dimensionen räumlich integrierte und das zum Kristallisationspunkt der ca. 15.000 Vereinsmitglieder wurde. Im Folgenden wird ein Auszug aus dem Jahresbericht über das 49. Vereinsjahr (1913) gegeben, der den Abschnitt ‚Vereinshaus' betrifft (Jahres-Bericht 1914, S. 6f.):

„Das Geschäftsjahr 1913 hat im finanziellen Ergebnis eine erfreuliche Besserung gebracht, die wir in unserem Rechenbericht nachweisen. Durch eine große Zahl ständiger Mieter war es uns möglich, die kleinen Säle und Zimmer des Vereinshauses während des ganzen Jahres besetzt zu halten und die Einrichtung von Tanz- und sonstigen Unterrichtskursen hat uns eine nicht unwesentliche Mehreinnahme gebracht. Im Sommer des Berichtsjahres mussten wir eine Reihe durchgreifender baulicher Aenderungen vornehmen, die insbesondere durch feuerpolizeiliche Vorschriften veranlasst worden waren. Wir haben nunmehr eine vollständig modern eingerichtete Notbeleuchtung angelegt, über deren Einrichtung wir bereits im vorjährigen Bericht Mitteilung machen konnten. Die statistischen Ausweise der Hausabteilung geben ein erfreuliches Bild des wachsenden Interesses für unsere Vereinsräume. Wir geben nachfolgend die Zusammenstellung nach Art der Veranstaltung, aus der ersichtlich ist, daß die Berufsvereinsversammlungen, Unterrichtskurse, Bälle und Nachtfeste erheblich angewachsen sind. Auch die Kegelbahnen haben einen größeren Zuspruch wie im Vorjahr zu verzeichnen.

Art der Veranstaltung	1913	1912
Versammlungen von Berufsvereinen	355	266
Wissenschaftliche Vorträge	133	184
Religiöse Vorträge	78	63
Rezitationen	35	33
Politische Versammlungen	114	114
Konzerte und Chöre	23	27
Militärkonzerte	–	16
Kongresse	25	22
Bälle und Nachtfeste	100	77
Maskenbälle	10	11
Theateraufführungen	31	22
Familienfeste	41	45
Vereinsberatungen	590	556
Unterrichtskurse	1244	634
Logenabende	107	165
Kegelabende	456	368
Veranstaltungen des kaufmännischen Vereins	159	127
Zusammen	3451	2730

Gegen das Jahr 1912 haben wir also in diesem Berichtsjahr ein Mehr von 735 Veranstaltungen zu verzeichnen [...]

Der Besuch der Klubräume ist leider immer noch nicht besser geworden, wenngleich sich auch hier ein Stammpublikum herangebildet hat, das unsere Räume alltäglich besucht. Das Lesezimmer ist durch Neuanschaffung mehrerer Zeitungen bereichert worden; außerdem waren wir auch in der Lage, durch Auflage aktueller Broschüren und Fachwerke dem Standesinteresse unserer Mitglieder zu dienen.

Die Aussichten für die Vermietungen des neuen Geschäftsjahres sind bis jetzt im allgemeinen günstig. Allerdings darf nicht übersehen

werden, daß uns durch einen neuen Erlaß der Baupolizei vorrübergehend größere Schwierigkeiten in der Abhaltung von Theaterveranstaltungen entstanden sind, die aber nach Rücksprache mit der Kgl. Baubehörde durch einzelne Abänderungen der Bühne wohl binnen weniger Wochen ihre Erledigung finden können. Durch Einrichtung einer vorschriftsmäßigen Kinematographenzelle sind wir auch in der Lage, diesem wichtigen Teil des modernen Vortragswesens jetzt vollauf Rechnung tragen zu können."

Unter Lerngesichtspunkten ist auch die Tatsache von Bedeutung, dass das Vereinswesen sowohl gegenwärtig wie historisch eine Vielzahl von ehrenamtlichen Vereinsmitgliedern und Vereinsfunktionären aufweist. Der Verein ermöglicht gerade für die Ehrenamtlichen eine Vielzahl von biographisch bedeutsamen Aneignungsprozessen: als Sprungbrett für lokalpolitische Karrieren, als Möglichkeit biographischer Langzeitbindung, als Vehikel dilettantischer Freizeitbeschäftigung oder als Ort der lehrenden Unterweisung für Gleichgesinnte (vgl. in historischer Perspektive Schwarz 1992, S. 76ff.). Insbesondere der letzte Aspekt ist unter einer erziehungswissenschaftlichen (Lern-)Perspektive von besonderer Bedeutung, dass sich gerade für die Ehrenamtlichen im Verein die Möglichkeit bietet, von einer eher lernend-aufnehmenden oder routiniert-ausübenden zu einer lehrend-vermittelnden Vereinstätigkeit überzugehen. Die Ehrenamtlichen stellen insofern die Quasi-Professionellen des Vereins dar, die z. T. beträchtliche zeitliche Ressourcen investieren und die als Lehrer und Vermittler, als Anreger und Tradierer, als Aufmunterer und Aufforderer häufig den Kultur-, Lern- und Übungsanspruch der Vereine personalisieren. Das ‚Vereinsmeiern' ist jedoch auch bei den so genannten einfachen Mitgliedern in vieler Hinsicht lernrelevant. Der Vereinsmeier als Vertreter einer institutionengestützen Hobbypflege hat den Vorteil einer weitreichenden Optionenvielfalt. Er kann sein Hobby innerhalb oder außerhalb des Vereins, in aktiver oder passiver Weise, gesellig oder allein, punktuell oder biographisch integriert ausüben. In der Regel verbindet er seine Vereinstätigkeit mit einem unauffälligen, diskreten Lernen, das sich „nicht in den bekannten Formen der organisierten Erwachsenenbildung, sondern durch permanente alltagsbegleitende Diskussionszusammenhänge" (Wehr 1988, S. 89) vollzieht. Gerade bei größeren Vereinen gab – und gibt es – jedoch auch interessante Mischungsverhältnisse zwischen selbstgesteuerten, ehrenamtlich angeleiteten und professionell betreuten Lernerfahrungen durch die institutionellen Zuliefererdienste im Zuge zunehmender Professionali-

sierung der jeweiligen Dachverbände.[10] Dieses Potenzial, das der Verein und das Vereinsmeiern für eine umfassende Theorie des Lernens Erwachsener bereithält, die nicht nur die organisierten, intentional gesteuerten und professionell betreuten Angebote, sondern auch das breite Spektrum selbstgesteuerter Lernprozesse in Betracht zieht, ist noch weitgehend unausgeschöpft und bedürfte dringend weiterer empirischer Erhellung.

10.2 Bücherei

Ein zweiter zentraler Lernort in der Geschichte der Erwachsenenbildung stellt die (Volks-)Bücherei dar. Die Etablierung eines öffentlichen, frei zugänglichen und flächendeckenden Büchereiwesens markiert die soziale Verfügbarkeit und geographische Erreichbarkeit von Büchern/Literatur für die breite Masse der Bevölkerung. Insofern verkörpert die Bücherei eine wissensbezogene Infrastruktur mit vielfältigen Möglichkeiten der individuellen Nutzung durch die Leser.

Während sich im 18. Jahrhundert mit der Gründung von Lesekabinetten, Lesezirkeln, Lesegesellschaften und Leihbibliotheken eine erste breitere – sozial allerdings durchaus elitäre – Lesekultur etablierte, weitete sich im Verlauf des 19. Jahrhunderts die buchorientierte Selbstbildung und Kommunikation auf immer mehr Personengruppen aus. Empirisch lässt sich eine sprunghafte milieubezogene Verbreitung von Lesevereinen und Bibliotheken insbesondere in konfessioneller und sozialdemokratisch-gewerkschaftlicher Trägerschaft nachweisen.[11] Gegen Ende des 19. Jahrhunderts kam es zum ersten Versuch einer Systematisierung, Modernisierung, Professionalisierung und Kommunalisierung des Büchereiwesens durch die Bücherhallenbewegung, die nicht nur die Ausleihbibliothek, sondern auch das angeschlossene Lesezimmer mit freiem Zugang propagierte. Die Diskussionen über den Buchbestand, die Bildungsaufgaben der Büchereien und die Ausbildung des Personals führten noch vor dem Ersten Weltkrieg zum sog. volksbibliothekarischen Richtungsstreit, in dem vor allem Walter Hofmann gegen die liberaleren Bestrebungen seiner Kollegen die intensive Beratung, die individualisierende Ausleihe und die Kanalisierung der Leserschaft auf den Schalter forderte. Nach den Säuberungsaktionen und zentralistischen Kontrollversuchen während der Nazizeit kam es nach 1945 zu einer generellen Durchsetzung der Freihandbibliothek und damit zur Zurücknahme direkter pädagogischer Einflussnahmen. Mit der Idee einer flächendeckenden Grundversorgung in öffentlicher Verantwortung

wandelte sich die Bücherei seit den 1970er Jahren von einer exklusiven Bildungs- zu einer umfassenden Informations- und Dienstleistungsbibliothek. Durch Informations- und Auskunftsdienste, durch die Einbeziehung der Neuen Medien und durch neue Formen kulturell-medialer Vermittlungsarbeit werden gegenwärtig die Bibliotheken in zunehmendem Maße zum integrierten Bestandteil von Kulturzentren bzw. zu zentralen Informations- und Servicestellen mit einer starken Betonung der Autonomie, Selbstwahl und Entscheidungsfreiheit der Nutzer (vgl. Dräger 1987; Thauer/Vodosek 1990; Stang/Puhl 2001).

Die Bücherei als ein gestalteter Raum war in historischer Perspektive vor allem auch ein umkämpfter Raum. Der Kampf galt insbesondere der Frage nach der freien Zugänglichkeit der Leserschaft und des Buchbestandes und – damit verbunden – nach der (pädagogischen) Rolle des Bibliothekars. In dieser Perspektive lassen sich vier Konstellationen nachweisen, die das Verhältnis zwischen Buch, Bibliothekar und Leser strukturell prägten:

Im 19. Jahrhundert dominierte die *Ausleihbibliothek*, die dem Leser Bücher zu relativ günstigen Konditionen bereitstellte. In der gehobenen Form als ‚Museum' verfügte die Ausleihbibliothek nicht nur über einen bedeutenden Bestand von (wissenschaftlichen) Büchern, sondern umfasste auch Zeitungen, Zeitschriften, Musikalien und Erzeugnisse der Druckgraphik. Sie war wie die Lesegesellschaften sozial elitär und unterschied sich von diesen nur durch ihren fehlenden gesellschaftlichen Bezug. Der weitaus verbreitetere Typ war jedoch die Ausleihbibliothek, die Trivialliteratur für das ‚niedere Volk' anbot und häufig von Nicht-Buchhändlern organisiert wurde.[12] Mit dem Aufkommen der Bücherhallenbewegung während der 1890er Jahre wurde eindeutig die *Freihandbibliothek* favorisiert, in der die Magazine frei zugänglich waren und sich die Leser nach eigenem Geschmack und Gutdünken bedienen konnten. Der – zumeist – angeschlossene Lesesaal bzw. die Bücherhalle ergänzte die Freihandbibliothek insofern, als die bedeutendsten Nachschlagewerke und Lexika räumlich präsent, direkt einsehbar und auch vor Ort studierbar waren. Der Lesesaal der Bibliothek vereinte damit die unterschiedlichsten Funktionen für den als autonom und sachkundig eingestuften Leser (vgl. Thauer 1970). Walter Hofmann als einer der Hauptrepräsentanten intensiver Volksbildungsarbeit in der Weimarer Erwachsenenbildung und einer der zentralen Figuren des Richtungsstreites (vgl. Marwinski 1983; Seitter 1996) favorisierte hingegen das

Schalterverfahren, bei dem der Leser zwangsläufig mit dem Bibliothekar in Berührung kam und dieser versuchen konnte, auf die Lesegewohnheiten des Publikums pädagogisch einzuwirken. Für Hofmann kam der Beratungs- und Vermittlungsarbeit des Bibliothekars eine entscheidende Bedeutung bei der Etablierung einer individualisierenden Büchereiarbeit zu. Der Ausleihvorgang war für ihn nicht ein technisch-organisatorischer Abfertigungsakt, sondern eine geistige Vermittlungsaufgabe. Daher stellte der Ausleihraum das Zentrum der Bibliothek dar – weder Durchgangsraum oder Anhängsel an das Lesezimmer, sondern notwendigerweise ein eigenständiger Raum, in dem „das stärkste Leben der Bücherei pulsiert" (Hofmann 1925, S. 10). Hofmann verwandte viel künstlerische Mühe darauf, den Ausleihraum aufzuwerten und den Leser durch die architektonisch-künstlerische Gestaltung der Räume auf den zentralen Akt der Ausleihe hinzuführen. Als Hilfsmittel seiner individualisierenden Büchereiarbeit dienten ihm dabei zwei organisatorische Neuerungen: einerseits der Buchkartenpräsenzkatalog, der es dem Bibliothekar ermöglichte, bereits am Schalter – ohne zeitaufwendige Kontrollgänge – zu eruieren, ob das gewünschte Buch in der Bibliothek vorhanden war oder nicht, andererseits das Leseheft, das sowohl als Quittungsbuch diente als auch – über die eingetragene und vom Leser selbst bewertete Literatur – ein grobes Bild seiner Lesevergangenheit bzw. seiner Leserpsyche abgab. Der Buchkartenkartenpräsenzkatalog war systematisch geordnet, wobei die Buchkarten Kurzcharakteristiken zur „Kennzeichnung der Verwendbarkeit des Buches für bestimmte Leser-, resp. Bildungs- und Intelligenzschichten" (Hofmann 1909, S. 328) enthielten. Sie stellten das künstliche Gedächtnis des Bibliothekars dar, der zur „geistigen Durchdringung der Bestände" (Hofmann 1925, S. 8) auf derartige Abkürzungsverfahren angewiesen war. Das Leserheft war dagegen das psychologische Gedächtnis, das den bisherigen Lesegang eines Lesers protokollierte und die individuelle Leserbiographie widerspiegelte. Mit diesen beiden Instrumenten schuf Hofmann sowohl eine Brücke zwischen Bibliothekar und Leser (Leseheft) als auch eine Brücke zwischen Bibliothekar und Bücherschatz (Buchkarte) (vgl. Hofmann 1909, S. 328). Die folgende Abbildung zeigt den Ausleihraum der Städtischen Bücherhalle in Leipzig (Südbücherei), wie er von Walter Hofmann konzipiert und eingerichtet wurde.

Abbildung: Ausleihraum

11. Ausleihraum

Quelle: Hofmann 1925, Bildanhang

Trotz der großen Bedeutung und Wirkung, welche die Hofmann'schen Konzepte zwischen 1910 und 1933 entfalteten, setzte sich nach 1945 klar die Freihandbibliothek mit ihrem Verständnis der Bücherei als einer nachfrageorientierten Serviceeinrichtung durch. Diese Konzeption verstetigte sich bis in die Gegenwart hinein, so dass sich die Öffentliche Bibliothek heute als eine *Dienstleistungseinrichtung* versteht, „die ohne Bevormundung oder pädagogisch ‚verändernde' Theorien den Benutzerinteressen in der breitesten Form entgegenkommen [muss]" (Kupfer 1979, S. 890). D. h. Büchereien setzen als Lernorte den freien Nutzer voraus und versuchen, durch fachkundige Beratung einen breiten, die freie Entscheidung des Lesers fördernden Ermessensspielraum zu schaffen. Der Bibliothekar ist daher in Abgrenzung zum intentional orientierten Volksbildner der 1920er Jahre und auch der unmittelbaren Nachkriegszeit nicht mehr der Führer zu einer inhaltlich definierten Bildung, sondern der Führer des Lesers durch die Ordnung der Bibliothek im Hinblick auf seine selbständige Orientierung (vgl. Dräger 1987, S. 172).

Die Aneignung von Büchern bzw. das büchereigestützte Lesen als ein (biographischer) Lernprozess sind in der erwachsenenpädagogischen Historiographie bislang kaum aufgearbeitet worden. Dabei gibt es durchaus autobiographische Dokumente, die Leserkarrieren und ihr Verhältnis zur Bücherei greifbar werden lassen. Ein derartiges Dokument stellen etwa die Äußerungen von Wenzel Holek über seinen Lesewerdegang und den diesen begleitenden Aneignungsschwierigkeiten dar (vgl. Kap. 5.2). Aber auch Studien der literatur- und kommunikationswissenschaftlichen Lese(r)forschung können darüber belehren, welche vielfältigen – auch erwachsenenpädagogisch relevanten – Dimensionen das Lesen im Erwachsenenalter besitzt und besaß (vgl. Saxer 1991, Kübler 1995, Garbe/Bonfadelli 1998). Besonders aufschlussreich sind dabei die Erkenntnisse qualitativer lektürebiographischer Fallstudien wie etwa derjenigen über den Lehrer Wilhelm Dören, der in der Hitlerjugend zum begeisterten Leser und fiktiven Kriegsteilnehmer wurde, der dann als Erwachsener das Lesen einerseits als Medium der Bildungsaufstiegsorientierung nutzte, andererseits die Lektüre als Form der Vergangenheitsbewältigung in Dienst nahm, und der schließlich als Frühpensionär die persönlichen Erwartungen an das Lesen radikalisierte und über das Germanistikstudium die lebensgeschichtlich versäumte akademische Beschäftigung mit Literatur nachholte (vgl. Graf 1997). Innerhalb derartiger lesebiographischer Studien wird deutlich, wie sehr die Bibliothek und der Besuch von Büchereien als Stimulus zur Verstetigung der eigenen Lesebereitschaft und Bildungserfahrung von Bedeutung waren. In dieser Hinsicht stellen die Bibliothek als Ordnung der Welt durch das Buch und Bildung als Aneignung dieser Welt durch Lesen – in einsamer Form, in Auseinandersetzung mit anderen, in der Nutzung des Sozialraums der Bücherei – zentrale Themen einer noch zu entfaltenden, historisch orientierten und gleichwohl empirischen erwachsenenpädagogischen Lese(r)forschung dar.

10.3 Betrieb

Ein weiterer zentraler Lernort stellt seit dem 19. Jahrhundert der Betrieb dar, der für die erwerbstätigen Bevölkerungsschichten mit einer Vielzahl von arbeitsintegrierten, aber auch formalisierten und betriebsergänzenden (Lern-)Maßnahmen zu einer immer bedeutsameren Verbindung von Arbeit und Lernen avancierte. Die Ausdifferenzierung des Betriebs als zentrale Form der arbeitsteiligen kapitalistischen Güterproduktion

bedingte auch neue Formen der massenhaften Qualifikation, da der durch die betriebsförmige Organisation entstandene Arbeitskräftebedarf möglichst passgenau auf die innerbetrieblichen Qualifikationsbedürfnisse zugeschnitten werden musste. Im Verlauf des 19. und vor allem des 20. Jahrhunderts kam es dabei zu einer immer größeren Spannung zwischen einer standardisierten, überbetrieblichen Berufsorientierung und einer partikularen, betriebsspezifischen Qualifikationsstruktur. Die bisherige berufs- und erwachsenenpädagogische Historiographie hat sich vornehmlich mit der Etablierung der betriebsübergreifend geregelten Berufsausbildung beschäftigt. Gleichwohl ist in historischer Perspektive die Berufsform die nachrangige, historisch spätere und quantitativ häufig sekundäre Qualifizierungsweise der Betriebsbeschäftigen.[13]

Zu Beginn der Industrialisierung reichte das arbeitsintegrierte Lernen aus, um als rein betrieblich determinierte Qualifizierungsform die Arbeiterschaft an die betrieblichen Organisationsstrukturen und Arbeitsanforderungen anzupassen. Der Aufbau des Arbeitsvermögens erfolgte durch raum-zeit-entgrenzte interaktive Erfahrungsaufschichtung im Prozess der Arbeit selbst. Arbeitsintegriertes Lernen war insofern eine parasitäre mitlaufende Form des Lernens ohne eigene Selbstbezüglichkeit. Beobachtung und Imitation von älteren Vorarbeitern durch jüngere Ungelernte sowie die unmittelbare Integration in den Arbeitsprozess waren entscheidend für den Aufbau eigener Kompetenz (vgl. Harney 1990).[14] Diese arbeitsintegrierten und betriebsspezifischen Formen der Qualifizierung dienten auch dazu, „angesichts der neuen industriellen Zeitarrangements, der Rationalisierung der Lebensweisen und der großen Fluktuationsraten“ (Büchter 1999, S. 43) eine sesshafte Stammbelegschaft herauszubilden und damit die qualifizierte Arbeiterschaft an den Betrieb zu binden. Betriebserfahrung, Betriebsbindung, Verdienstkurve und Sesshaftigkeit bildeten insofern ein in sich abgestimmtes Set von Bedingungsfaktoren betrieblicher Organisation und Allokation.[15]

Der Betrieb als Lernort erfuhr eine weitere Bedeutungsaufwertung durch die allmähliche Ausgliederung von (An-)Lernprozessen aus dem Produktionsverlauf heraus sowie durch deren ‚Besonderung‘ in zeitlicher, räumlicher und sachlicher Hinsicht. Die Systematisierung innerbetrieblicher Qualifizierungsanstrengungen umfasste dabei ein großes Spektrum an unterschiedlichen Methoden und führte gleichzeitig zu lernbezogenen Institutionalisierungsformen durch Lehrwerkstätten, Werkschulen,

Werkfachschulen (z. B. für Verkaufs- und Serviceschulung) und sogar Werkshochschulen (z. B. die 1931 gegründete Werkhochschule der Adam-Opel AG).

Die Institutionalisierung von öffentlich organisierten und geregelten Ausbildungsgängen (Berufskonstitution) seit dem 20. Jahrhundert bedeutete dann eine zunehmende Gleichzeitigkeit von öffentlich-geregelter Berufsausbildung, betrieblich gesteuerter Weiterbildung und arbeitsintegriertem Lernen. Weiterbildungsmaßnahmen gewannen in dieser Hinsicht vor allem Bedeutung für die Herausbildung und Aufrechterhaltung interner, betrieblich kontrollierbarer Arbeitsmärkte. Betriebliche Weiterbildung sowie Maßnahmen wie der Aufbau eines eigenen Arbeitsnachweiswesens fungierten als Dynamisierungsfaktoren zur Autonomisierung der Betriebe von externen Arbeitsmärkten und als Medien der Reproduktion von Personalpolitik. Gerade das Zusammenspiel von Leistungswirtschaft, Entlohnung, betrieblicher Qualifizierung und Sozialpolitik trug maßgeblich zu dieser Autonomisierung bei.

In den 1920er Jahre verstetigten die Betriebe ihre Qualifizierungsanstrengungen mit dem innerbetrieblichen Ausbau von eigenen Personal-, Bildungs- und Sozialabteilungen. Gerade auch die Umgestaltung der Arbeitsorganisation – so etwa die Einführung von Gruppenfabrikation – machte die systematische Beschäftigung mit der ‚Menschenwirtschaft' immer dringlicher. ‚Erwachsenenbildung', ‚Fortbildung', ‚Personal-, oder ‚Erwachsenenertüchtigung' wurden durch entsprechende Betriebswirtschaftslehren unterstützt und mit der Maßgabe entwickelt, die Personalarbeit als den wichtigsten Kern der Gemeinschaftsbildung im Betrieb zu fokussieren. Insbesondere vor dem Hintergrund steigender Arbeitslosigkeit artikulierten auch die Beschäftigten selbst die Notwendigkeit und Bereitschaft zu systematischer Weiterbildung und setzten sich für die Berücksichtigung ihrer Weiterbildungswünsche ein (vgl. Büchter 2003, S. 207f.). Eine besondere Form der Bildungspflege und kommunikativen Vernetzung stellte das Medium der Werkzeitungen dar, das in den 1920er Jahren ebenfalls einen Bedeutungsaufschwung erlebte.[16] Werkzeitungen dienten der dialogischen Überbrückung der gegensätzlichen Standpunkte und sollten der Formierung einer betrieblichen Arbeitsgemeinschaft zuarbeiten.[17]

Überblickt man das Spektrum der betriebsbezogenen Formen des Lernens und der Weiterbildung, so zeigt sich die enorme Vielfalt von Modi,

Methoden, Orten und Funktionen des Lernens[18] (vgl. Abbildung auf der nächsten Seite).

Im Nationalsozialismus kam es zu einer weiteren Intensivierung der betrieblichen Weiterbildung parallel zur Perfektionierung der Berufsausbildung (vgl. Kipp 1991; Müglich 1996). Dieser Parallelismus resultierte einerseits aus der Problematik der strukturellen Arbeitskräfteknappheit insbesondere mit Blick auf die Rüstungs- und Kriegswirtschaft, andererseits war er Ausdruck einer Heroisierung der industriebetrieblichen Arbeit selbst. Insofern geriet auch der bis dato eher der Privatsphäre zugerechnete Betrieb „zur tendenziell öffentlichen Szene" (Harney 1998, S. 87), der über den Mythos der Betriebsgemeinschaft und der betrieblichen Gefolgschaft sich in die „sprachliche und rituelle Herrschaftspraxis der Nationalsozialisten" (ebd., S. 86) einreihte. Während des Krieges stieg der Weiterbildungs- und Umschulungsbedarf seitens der Betriebe enorm an. Die Umstellung auf Kriegswirtschaft, die Rekrutierung von Soldaten, der Rückgang des deutschen männlichen Beschäftigtenanteils sowie der insgesamt notorische Arbeitskräftemangel zwangen die Betriebe zu verstärkten Umschulungsmaßnahmen und Schnellunterweisungskursen für Ungelernte und Angelernte. Insbesondere Frauen und zwangsrekrutierte Fremdarbeiter waren die beiden bevorzugten Zielgruppen zur Kompensation des Arbeitskräftemangels. Ergänzt wurde die kriegsbedingte und kriegsbezogene Weiterbildung durch Spezialmaßnahmen wie etwa Sonderlehrgänge für Kriegsversehrte.

Nach dem Zweiten Weltkrieg erfuhr der Betrieb als Lernort insbesondere durch den Wirtschaftsboom der 1950er und 1960er Jahre sowie durch den wirtschaftlichen Umstrukturierungsprozess seit den 1980er Jahren einen weiteren Schub. Die Diskussionen um den Faktor Mensch als zentraler betrieblicher Ressource sowie die ganzheitlichen Ansätze der neueren Betriebspädagogik (vgl. etwa Arnold 1997) korrelierten mit einer betrieblichen Lernortvielfalt, deren zunehmende Mitarbeiterinklusion auf der einen Seite die segmentären Beteiligungstendenzen auf der anderen Seite jedoch nicht außer Kraft setzte (vgl. Baethge/Baethge-Kinksy 2004). Die in jüngster Zeit aufkommende Debatte um das arbeitsintegrierte Lernen als einer *neuen* Form von Weiterbildung (vgl. Wittwer 1991) ignoriert in weiten Teilen die lange historische Tradition des arbeitsgebundenen Lernens, das in der Geschichte betrieblicher Güterproduktion mit Abstand den Normalfall von Weiterbildung darstellt.

Abbildung: Formen und Funktionen betrieblicher Weiterbildung

Anpassung an den Arbeitsplatz/Aufbaukurse		Betriebszusammenhangschulung/ Führungskräftequalifizierung		Sozialpolitik/„Volksbildung“	
tätigkeits-/arbeitsplatzbezogene Qualifizierung	berufs- und positionsbezogene Qualifizierung	Aneignung von Werkswissen/Produktions- und Rationalisierungswissen	Vorgesetztenschulung	„Lebenshilfe“/ „Fürsorge“	Freizeitkurse
„Einlernen“, Psychotechnische Anlernung (Fähigkeitsschulung/ Fertigkeitsschulung)	Anlernung und Anpassung nach dem Stellenwechsel	Vorträge (z. B. Bürokratisierung/Techniken/ Produkt/Arbeitsschutz/ Unfallverhütung/ Betriebsrätegesetz)	Anlernung der Anlerner	„Entsorgung des Arbeiters daheim“ (z. B. Haushaltsführung-/Erziehungskurse für Arbeiterfrauen) (DINTA)	Reim-/Mal-/Photo-/ Gesangskurse/Astronomie/Landeskunde/ Reiseberichte (Volksbildung)
Berufsanleitung und Einarbeitung Arbeitsloser (nach dem AVAVG)	technische, kaufmännische, betriebswissenschaftliche (Aufbau-)Kurse für Arbeiter und Angestellte	Betriebsbesichtigungen (z. B. Produktionsweise/ technische Vorrichtungen/Organisationsablauf)	Vorgesetzen-/ Betriebsbeamten-/ Ingenieurskurse (z. B. Betriebsführung/ Psychotechnik/„Menschenökonomie“)	Gesundheits-/ Hygienekurse/ Ernährungsunterricht	Schreibkurse/ „Fremdwörterunterricht“/Sprachkurse
„Wiederertüchtigung der Anbrüchigen“ nach dem Schwerbehindertengesetz	Studium in Werkfach- und Werkhochschulen	Filmvorführungen (z. B. Funktionsweise neuer Techniken/Rationalisierung/Psychotechnik/Zeitstudien)	„Frauenwalterinnenkurse“ (z. B. Arbeitsschutz für Arbeiterinnen)	Gartenpflege-/ Tierzuchtkurse	„Selbstbildungsmaterial“: Werkszeitungen/Werksbibliotheken/Filme
	Serviceschulung für die Angestellten im Kundendienst	Erfahrungsaustausch (Transparenz von Wissen und Anhörung von Arbeitern und Führungskräften)	Weiterbildung für Betriebsräte	Bau-/Sparkurse	

Quelle: Büchter 2004, S. 145

10.4 Museum

Ein weiterer massenwirksamer Lernort stellt in der Geschichte der Erwachsenenbildung das Museum dar. Museen verkörpern Orte der Auseinandersetzung mit kulturellen, (kunst-)historischen oder naturgeschichtlichen Objekten, die sinnlich erfahrbar sind und eine eigene ästhetisch-aureatische Realität besitzen. Neben der weitgehend selbstgesteuerten Auseinandersetzung mit dieser Realität durch die Besucher selbst haben die Museen im Laufe ihrer Geschichte vielfältige Gestaltungs- und Aneignungshilfen entwickelt. Die besucherorientierte Präsentation der Museumsbestände mit lern- und bildungsbezogenem Anreizcharakter stellt insofern – neben den zentralen Aufgaben des Sammelns, Bewahrens und Forschens – eine weitere wichtige Funktion von Museen dar.

Museen waren bis weit in das 18. Jahrhundert hinein „Liebhabersammlungen, die dem *eigenen* Wissen, vor allem dem eigenen Prestige, dem Ruhm des Sammlers dienten" (Kretschmann 2006, S. 15). Die Kunst- und Wunderkammern, Gemäldegalerien oder Raritäten- und Antikenkabinette blieben insofern spezifischen exklusiven Sozialkreisen – vor allem im klösterlichen, kirchlichen und adelig-höfischen Umkreis – vorbehalten. Erst im Gefolge der Französischen Revolution wurden die kirchlichen und fürstlichen Sammlungen für ein breiteres Publikum geöffnet bzw. neue Museen auf öffentlicher oder zivilgesellschaftlicher Grundlage etabliert. In diesem Prozess erwiesen sich insbesondere die bürgerlichen Vereinsmuseen mit ihrem Ideal der Partizipation als von großer Bedeutung. Sie galten als Orte, an denen sich die Besucher – im Gang durch die Sammlung – selbst bilden und auf dem Wege dieser Selbstbildung auch die Entstehung der neuen bürgerlichen Gesellschaft befördern konnten. Der Museumsbesuch setzte Bildung bereits voraus und entwickelte Bildung gleichzeitig durch eigenes Forschen in der Kommunikation mit gleichgesinnten und entsprechend vorgebildeten Personen.

Durch die im Verlauf des 19. Jahrhunderts forcierte Spezialisierung der Wissenschaften und den damit einhergehenden Prozess der Professionalisierung der Museumsarbeit durch festangestellte Fachleute zerbrach diese ursprüngliche Einheit einer forschenden Kommunikation im Museum durch gleichberechtigte Teilhabe. Sichtbarer Ausdruck dieser Krise war die Trennung von Studien- und Schauabteilungen, die Ausrichtung der Museen auf ein Massenpublikum – insbesondere mit

Blick auf die Integration der Arbeiterschichten als neuer (dominierender) Zielgruppe – sowie entsprechender Maßnahmen der Popularisierung.[19] Diese neuen Formen der Wissenskommunikation betrafen zum einen die (mediale) Anordnung und Präsentation der Schau selbst, andererseits unterstützende Maßnahmen zur ‚Führung' des Besuchers durch das Museum. Mit Blick auf die musealen Präsentationsformen war der Wandel von der wissenschaftlichen Taxonomie hin zur Anschaulichkeit der biologischen Dermoplastik als neuer Konservationsmethode zentral. Durch effektvoll präsentierte Szenen in ihrer diachronen und synchronen Beziehung, d. h. durch die Ablösung der wissenschaftlichen Systematik durch eine historisierende dynamische Perspektive, wurde nicht das rationale Erfassen, sondern die ästhetische Betrachtung unterstützt. Neue Medien wie Dioramen, die als dreidimensionale Schaubilder plastisch wirkten, dienten dabei als Hilfsmittel einer anschaulichen, lebensnahen Ganzheitlichkeit. Diese Präferenz für Anschaulichkeit und Authentizität veränderte die bisherige innermuseale Kommunikation insofern, als der Fokus nun eher auf unangestrengtes Erleben, Unmittelbarkeit und Wertevermittlung als auf Aufmerksamkeit, Reflexion und Wissensvermittlung gelegt wurde. Gleichzeitig mit dieser neuen Präsentationstechnik gingen die Museen zunehmend dazu über, die neuen Adressatengruppen durch Museumsführer, Publikationen, Vorlesungen, Vorträge, Exkursionen und Führungen anzusprechen. Akademische, populäre und didaktische Führer dienten als Leitfäden durch das Museum mit unterschiedlichen Adressatenkonstruktionen, wobei das Publikum im Spannungsfeld von autonomer Subjektunterstellung und zu belehrendem Schülerstatus angesprochen wurde. Ein ähnliches Spannungsverhältnis zwischen Autonomie und Lenkungsbedürftigkeit zeigte sich auch bei den Führungen, die seit Ende des 19. Jahrhunderts vor allem durch die Berliner Centralstelle für Arbeiter-Wohlfahrtseinrichtungen unter ihrem stellvertretenden Geschäftsführer Robert von Erdberg initiiert wurden. Die Centralstelle forcierte auch die museumsdidaktische Diskussion insgesamt über adressatengerechte, lebens- und situationsorientierte Führungen und unterstützte damit den Wandel von der deduktiven zur induktiven Führungsmethode, die vom einzelnen Objekt in seinem jeweiligen Kontext ausging und von dort aus weitergehende – abstraktere – Probleme ansprach.[20]

Robert von Erdberg war einer der ersten, der bereits im Jahre 1897 in der *Concordia*, der Zeitschrift der Centralstelle für Arbeiter-Wohlfahrtseinrichtungen, über die Versuche berichtete, die seit 1895 in den Berliner

Museen mit Führungen von Arbeitern gemacht wurden. Damit initiierte er die museumsdidaktische Diskussion über Möglichkeiten und Methoden zielgruppenspezifischer Führungen, welche die Centralstelle selbst in den darauffolgenden Jahren verstetigte. Der folgende Abschnitt stammt aus dem o. g. Beitrag (von Erdberg 1897, S. 171f.):

„Man wird gewiss nicht erreichen können und daher auch kaum versuchen, den Arbeiter zu einer ästhetisch durchgebildeten Persönlichkeit zu machen, das soll aber nicht Zweck von Führungen sein, wie sie in Berlin unternommen worden sind. Vielmehr handelt es sich darum, in den Leuten ein Verständniss dafür zu erwecken, wie es stets die tiefsten Gedanken und Ideen eines Volkes gewesen sind, die zu künstlerischer Darstellung gelangten, sie darüber aufzuklären, welchen Wandlungen diese Ideen im Laufe der Jahrhunderte unterworfen waren, und damit zugleich ihr historisches Verständniss zu erwecken oder zu vertiefen. Damit Hand in Hand geht natürlich die Vermittelung kulturhistorischer und historischer Kenntnisse. Auf diese Weise wird man es vielleicht auch erreichen, dem Arbeiter für die Kunstwerke seiner Zeit ein tieferes Verständniss zu eröffnen. Zum mindesten wird er lernen, ihre Bedeutung auch nach der Tiefe der zur Darstellung gebrachten Ideen und nach dem Grade, in welchem den Meistern diese Darstellung gelungen ist, abzuschätzen. Ob aber das Bestreben, dem Arbeiter durch solche Führungen eine Quelle tieferer Bildung zu erschliessen, an sich berechtigt ist oder nicht, kann hier näher nicht erörtert werden."

Neben den popularisierenden Präsentations- und Kommunikationsformen war eine weitere entscheidende Voraussetzung für massenwirksame Museumsarbeit die Gestaltung der Öffnungszeiten. Die Durchsetzung adressatenfreundlicher Öffnungszeiten als Voraussetzung für einen Museumsbesuch überhaupt gelang erst in einem sozial lang umkämpften Prozess. Der Wandel des Museums von einem Ort der ausschließlich selbstgesteuerten Bildung zu einem Ort der popularisierenden Aneignungsunterstützung vollzog sich während des gesamten 19. Jahrhunderts. In diesem Prozess spielte nicht nur die räumliche, sondern auch die zeitliche Zugänglichkeit eine entscheidende Rolle. Waren im 19. Jahrhundert Museen meist nur vormittags oder maximal bis in die frühen Nachmittagsstunden hinein geöffnet, so wurde gegen Ende des 19. Jahrhunderts verstärkt versucht, auch den frühen Abend sowie insbesondere den Sonntag als faktisch einziger arbeitsfreier Tag für den Großteil der Bevölkerung mit einzubeziehen.[21]

Die massenwirksamen freizeitbezogenen Gestaltungsmöglichkeiten machten die Museen auch in gesellschaftspolitischer Hinsicht interessant und führten insbesondere in der Wilhelminischen Ära – sowie verstärkt in der Zeit des Nationalsozialismus – zu einer zunehmenden Instrumentalisierung des Museums für sozialreformerische, volkshygienische oder nationalpolitische Zwecke. Die nationalistischen Erziehungsabsichten zeigten sich vor allem in den Kriegs-, Militär-, Kolonial- oder Völkerkundemuseen, die während des Ersten Weltkrieges eine starke Bedeutungsaufwertung erfuhren und in der Zeit des Nationalsozialismus zur gezielten Indoktrination der Bevölkerung auf der Grundlage der nationalsozialistischen Ideologie eingesetzt wurden (vgl. Roth 1990).

Nach 1945 – und als Reaktion auf die Desavouierung der Museumsarbeit durch die nationalsozialistische Propaganda – konzentrierten sich die Museen auf die Neuausrichtung ihrer Bestände und damit auf die grundlegenden Funktionen des Sammelns und Konservierens. Erst in den 1970er Jahren erfolgte ein neuer Diskussionsschub über die gesellschaftliche Bedeutung der Museen – insbesondere in der konfrontativen Gegenüberstellung von Lernort und Musentempel (vgl. Spickernagel/Walbe 1976). Die Forderung nach einer stärker besucherorientierten Ausrichtung führte einerseits zur Gründung museumspädagogischer Dienste, die die besucherbezogene Präsentation nach didaktischen Kriterien organisierten und eine Fülle erlebnisorientierter zielgruppenspezifischer Angebote entwarfen. Andererseits entwickelten sich Museen in ihrem Selbstverständnis und ihrer Organisationsstruktur offensiv zu Kulturzentren mit publikumswirksamen Angeboten wie Ausstellungen, Museumstheater und -konzerte, Künstlerförderung, Kurse für Geschichte, Ferienaktionen oder Beratungen für Sammler und Exkursionen. Dieser Übergang von einem eher statischen zu einem dynamischen Verständnis des Museums war auch verbunden mit der Errichtung gesonderter Mehrzweckräume für eigene Aktivitäten der Museumsbesucher, für Vorträge, Filmvorführungen oder Museumsbibliotheken ebenso wie für Einrichtungen der (kulinarischen) Erholung (Café) oder Betreuungsräume (Kindergarten) (vgl. zusammenfassend Weschenfelder/Zacharias 1981; Schöler 1989; in kritischer Perspektive vgl. Hense 1990). Trotz pädagogischer Engführungen und Vereindeutigungen stellen Museen gegenwärtig nach wie vor offene Aneignungsräume dar, in denen das Prinzip der Selbststeuerung zentrale Geltung besitzt und Besucher symbolisch-sinnliches Lernen in einer interdisziplinär aufbereiteten, durch Objekte rekonstruierten Wirk-

lichkeit mit all ihren Mehrdeutigkeiten erfahren (können). Gleichwohl ist die erwachsenenpädagogische Benutzerforschung über die historischen wie gegenwärtigen Modi der Museumsaneignung nur sehr schwach ausgeprägt (vgl. Nuissl u. a. 1988, S. 48ff.; Noschka-Roos 1994). Ein Lernort, der seit dem 19. Jahrhundert Jahr für Jahr Millionen von Besuchern mobilisiert[22] sowie in exponierter Weise mit dem klassischen wie neuen (natur-)wissenschaftlichen Wissen vertraut macht, sollte daher eine größere bildungshistorische und erwachsenenpädagogische Aufmerksamkeit erfahren.[23]

10.5 Lernorte als hybride bildungsbezogene Infrastruktur

Überblickt man die vier hier exemplarisch vorgestellten Lernorte, so lässt sich als gemeinsames Charakteristikum ihr Hybridcharakter herausstellen. Vereine, Büchereien, Betriebe und Museen stellen hybride *settings* dar, in denen das Lernen Erwachsener in eine Vielfalt unterschiedlichster Funktionen eingebettet und eine intentionale pädagogische Rahmung zugunsten einer eigenständigen Aneignung abgeschwächt ist. Der Verein als expliziter Bildungsverein mit der Ausdifferenzierung allgemeiner Bildungspflege stellt historisch einen Sonderfall dar, die pädagogische Vereinnahmung der Bücherei durch bibliothekarische Leserführung ist auf eine Epoche begrenzt geblieben, die betriebliche Weiterbildung hat sich immer durch die Priorität arbeitsplatzintegrierten Lernens ausgezeichnet, Museen kultivieren in der Präsentation von Objekten schwerpunktmäßig Formen individuell-subjektiver Aneignung. Gerade in historischer Perspektive zeigt sich, dass Lernorte in der Bereitstellung einer bildungsbezogenen Infrastruktur mit großen Freiheiten für die Nutzer verbunden sind und gesellige Kommunikation, gegenseitige Belehrung sowie subjektive Aneignungsvielfalt gegenüber pädagogischen Rahmungen und Einwirkungsabsichten dominieren.

Die pädagogisierende Verengung und Vereinseitigung ist ein historisch spätes Produkt des 20. Jahrhunderts, das mit einer Professionalisierung, institutionellen Fokussierung und gesellschaftlichen Aufwertung des Lernens Erwachsener unter Ausblendung seiner gesellig-ludischen Komponenten einhergeht. Es ist daher auch nicht zufällig, dass noch die Erwachsenenbildung der 1920er Jahre einen weiten Begriff von Erwachsenenbildung kultivierte und wie selbstverständlich Büchereien, Museen, Theater etc. zu ihrem Gegenstandbereich definierte. Erst in den letzten

Jahren hat sich die Erwachsenenbildung (erneut) ihrer Lernortvielfalt vergewissert und dabei den hybrid-geselligen Charakter des Lernens Erwachsener wiederentdeckt. Die Hybridisierung von Lernsettings, das Changieren zwischen unterschiedlichen lehr-/lernbezogenen Rollen und die Invisibilisierung von pädagogischen Einwirkungsabsichten wird gerade in jüngsten empirischen Studien als ein – wenn nicht das – Spezifikum des Lernens Erwachsener herausgestellt (vgl. Kade/Seitter 2007). Die Kenntnis der historischen Lernortvielfalt kann die Erwachsenenbildungswissenschaft dafür sensibilisieren, dass Autonomie, Kompetenz und Kultivierungsfähigkeit des Erwachsenen durchaus mit (dosierten) pädagogischen Steuerungsabsichten kompatibel sind und dass Lernen als Aneignungsoption sich zumeist an sozial vielfältig nutzbaren und biographisch variabel anschlussfähigen Orten ereignet.

11. Support

11.1 Institutionen und Archive

Die Quellensituation zur Geschichte der Erwachsenenbildung ist äußerst disparat. Neben den zahlreichen Staats-, Stadt- und Universitätsarchiven sind – je nach untersuchtem Gebiet – auch die vielen Diözesan-, Vereins- und Museumsarchive von Belang. Die nachfolgende Liste umfasst nur einige wenige, für die Erwachsenenbildungsgeschichte besonders einschlägige Archive.

Archiv der deutschen Frauenbewegung, Gottschalkstr. 57, 34127 Kassel, Tel. 0561/9893670; www.uni-kassel.de/frau-bib/

Archiv der deutschen Jugendbewegung, Burg Ludwigstein, 37214 Witzenhausen, Tel. 05542/5017-20; www.ahf.muenchen.de/Mitglieder/Institutionen/ArchivDtJugendBew.htm oder www.burgludwigstein.de/archiv/index.htm

Archiv des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn, Tel. 0228/3294-230; www.die-bonn.de/service/bibliothek_archive/archive.htm

Archiv für Erwachsenenbildung des Wolfgang-Schulenberg-Instituts für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung (ibe) an der Universität Oldenburg, Ammerländer Heerstr. 121, 26129 Oldenburg, Tel. 0441/7984889; www.ibe.uni-oldenburg.de/archiv/archiv_eb

Archiv des Instituts für Zeitgeschichte, Leonrodstr. 46b, 80636 München, Tel. 089/126880; www.ifz-muenchen.de

Archivschule Marburg, Bismarckstr. 32, 35037 Marburg, Tel. 06421/169710; www.archivschule.de/content/ (bietet umfangreiche Linklisten zu Archiven im Internet)

Deutsches Literaturarchiv Marbach, Schillerhöhe 8–10, 71666 Marbach, Tel. 07144/8480; www.dla-marbach.de

Evangelisches Zentralarchiv in Berlin, Bethaniendamm 29, 10997 Berlin, Tel. 030/22504536; www.ezab.de

Österreichisches Volkshochschularchiv, Kürschnergasse 9, 1210 Wien, Österreich, Tel. 0043/1/2591862; www.vhs.or.at/archiv

Hinweis: Vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung wird eine internetgestützte Plattform „Metaarchiv zur Geschichte der Erwachsenenbildung" entwickelt, die Archivbestände zur Erwachsenenbildung innerhalb und außerhalb des DIE sichtbar und ansteuerbar machen will.

11.2 Bibliographien und Literaturdatenbanken

Der umfangreichste Literaturdatenbestand zur Erwachsenenbildung ist über den Web-Opac des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung abrufbar: http://mail.die-bonn.de/webopac. Hier sind entsprechende Schlagwort- oder Stichwortsuchen zu „Geschichte" möglich.

Die „Bibliographie zu Erwachsenenbildung. Deutschsprachige Literatur", die eine eigene Rubrik „Geschichte der Erwachsenenbildung" enthielt, ist als Printprodukt nur bis 2002 erschienen.

Günther, U. (1988): Zur Lokalgeschichte der Volkshochschulen. Frankfurt a.M.

Historische Bildungsforschung Online: www.bbf.dipf.de/hbo (bietet umfangreiche Sammlung bildungshistorischer Links).

Keim, H./Urbach, D. (1970): Bibliographie zur Volksbildung 1933–1945. Braunschweig

Literaturdatenbank Berufliche Bildung des Bundesinstituts für Berufsbildung: www.bibb.de

Literaturdatenbank der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung: www.bbf.dipf.de

Literaturdatenbank des Verbands Österreichischer Volkshochschulen: www.adulteducation.at

Stifter, Ch./Dostal, Th. (2000): Literaturbericht und Forschungsbibliographie selbständiger Primär- und Sekundärliteratur zum Thema: Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit im Kontext der ‚Wiener Moderne', 1890–1930. Wien

Urbach, D. (1969): Bibliographie zur Erwachsenenqualifizierung in der DDR. Braunschweig

Hinweis: Vgl. auch den Artikel von D. Haubfleisch u. a.: Internet und bildungsgeschichtliche Forschung. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 5 (1999), S. 267–288

11.3 Zeitschriften und Reihen

Zeitschriften

Ariadne (seit 1985). Hrsg. vom Archiv der deutschen Frauenbewegung.

Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung (seit 1969). Hrsg. vom Archiv der deutschen Jugendbewegung.

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung (seit 1993). Hrsg. von der Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung (seit 1990). Hrsg. vom Österreichischen Volkshochschularchiv.

Reihen

Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Hrsg. Vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung.

Geschichte und Erwachsenenbildung. Hrsg. von B. Faulenbach und F.-J. Jelich.

Geschichte des Erziehungs- und Bildungswesens in Deutschland. Hrsg. von U. Herrmann.

Studien und Dokumentationen zur Deutschen Bildungsgeschichte. Hrsg. vom Deutschen Institut für internationale pädagogische Forschung.

Wolfenbütteler Schriften zur Geschichte des Buchwesens. Hrsg. von der Herzog-August-Bibliothek Wolfenbüttel.

Hinweis: Eine Auflistung der historischen Zeitschriften zur Erwachsenenbildung findet sich in Wirth, I. (Hrsg.) (1978): Handwörterbuch der

Erwachsenenbildung. Paderborn, S. 716ff. Eine Zusammenstellung der popularisierenden naturwissenschaftlichen Zeitschriften im 19. Jahrhundert gibt Daum, A. (1998): Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert. München, S. 535ff.

11.4 Lexika und Handbücher

Beer, W. u. a. (Hrsg.) (1999): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.

Berg, Ch. u. a. (Hrsg.) (1987ff.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, 6 Bde. München

Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Kap. 1.30: Zur Historiographie und Geschichte der Weiterbildung

Harney, K./Krüger, H.-H. (Hrsg.) (2006): Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit. 3. Aufl. Opladen

Hufer, K.-P. (Hrsg.) (1999): Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung (Lexikon der politischen Bildung, Bd. 2). Schwalbach/Ts.

Kerbs, D./Reulecke, J. (Hrsg.) (1998): Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880–1933. Wuppertal

Kleinau, E./Opitz, C. (Hrsg.) (1996): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, 2 Bde. Frankfurt a.M./New York

Krohn, C.-D. u. a. (Hrsg.) (1998): Handbuch der deutschsprachigen Emigration 1933–1945. Darmstadt

Pöggeler, F. (Hrsg.) (1975): Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 4: Geschichte der Erwachsenenbildung. Stuttgart u. a.

Puschner, U. u. a. (Hrsg.) (1999): Handbuch zur Völkischen Bewegung. München

Schneiders, W. (Hrsg.) (1995): Lexikon der Aufklärung. Deutschland und Europa. München

Tippelt, R. (Hrsg.) (2005): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2., überarb. u. aktualis. Aufl. Opladen

Wirth, I. (Hrsg.) (1978): Handwörterbuch der Erwachsenenbildung. Paderborn

Wolgast, G. (1996): Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Neuwied u. a.

Wolgast, G./Knoll, J.H. (Hrsg.) (1986): Biographisches Handwörterbuch der Erwachsenenbildung. Stuttgart/Bonn

11.5 Sammelbände

Ciupke, P./Derichs-Kunstmann, K. (Hrsg.) (2001): Zwischen Emanzipation und ‚besonderer Kulturaufgabe der Frau'. Frauenbildung in der Geschichte der Erwachsenenbildung. Essen

Ciupke, P./Jelich, F.-J. (Hrsg.) (1996): Soziale Bewegung, Gemeinschaftsbildung und pädagogische Institutionalisierung. Erwachsenenbildungsprojekte in der Weimarer Republik. Essen

Ciupke, P./Jelich, F.-J. (Hrsg.) (1999): Ein neuer Anfang. Politische Jugend- und Erwachsenenbildung in der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft. Essen

Lehmstedt, M./Herzog, A. (Hrsg.) (1999): Das bewegte Buch. Buchwesen und soziale, nationale und kulturelle Bewegungen um 1900. Wiesbaden

Nuissl, E./Tietgens, H. (Hrsg.) (1995): Mit demokratischem Auftrag. Deutsche Erwachsenenbildung seit der Kaiserzeit. Bad Heilbrunn

Oppermann, D./Röhrig, P. (Hrsg.) (1995): 75 Jahre Volkshochschule. Bad Heilbrunn

Schlutz, E./Siebert, H. (1985): Historische Zugänge zur Erwachsenenbildung. Jahrestagung 1984 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Bremen
Tietgens, H. (Hrsg.) (1985): Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn

Hinweis: Vgl. auch die Konferenzbände des Arbeitskreises zur Aufarbeitung historischer Quellen der Erwachsenenbildung Deutschland – Österreich – Schweiz

11.6 Quellensammlungen

zeitlich:

Dräger, H. (Hrsg.) (1979): Volksbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert, Bd. 1. Braunschweig

Dräger, H. (Hrsg.) (1984): Volksbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert, Bd. 2. Bad Heilbrunn

Kaiser, A. (Hrsg.) (1989): Gesellige Bildung. Studien und Dokumente zur Bildung Erwachsener im 18. Jahrhundert. Bad Heilbrunn

Keim, H./Urbach, D. (Hrsg.) (1976): Volksbildung in Deutschland 1933–1945. Einführung und Dokumente. Frankfurt a.M.

Knoll, J. H./Künzel, K. (Hrsg.) (1980): Von der Nationalerziehung zur Weiterbildung. 150 Jahre Erwachsenenbildung im Spiegel ausgewählter Forschungsfragen. Köln

Tietgens, H. (1994): Zwischenpositionen in der Geschichte der Erwachsenenbildung seit der Jahrhundertwende. Bad Heilbrunn

personenspezifisch:

Ehrhardt, J. u. a. (Hrsg.) (1969): Gesellschaft, Politik, Erwachsenenbildung. Ausgewählte Aufsätze zur politischen Bildung und Erziehung von Fritz Borinski. Villingen

Geiger, Th. (1984): Erwachsenenbildung aus Distanz und Verpflichtung. Bad Heilbrunn

Honigsheim, P. (1991): Orientierung in der Moderne. Bad Heilbrunn

Pallat, G.C. u. a. (Hrsg.) (1999): Adolf Reichwein. Pädagoge und Widerstandskämpfer. Ein Lebensbildung in Briefen und Dokumenten (1914–1944). Paderborn u. a.

bereichsspezifisch:

Bennning, A. (Hrsg.) (1971): Quellentexte Katholischer Erwachsenenbildung. Eine Auswahl. Paderborn

Huge, W. (1989): Handwerkerfortbildung im 19. Jahrhundert. Zum Widerstand Osnabrücker Handwerksmeister und Gesellen gegen neuzeitlich-modernes Bildungs- und Berufswissen. Bad Heilbrunn

Kleinau, E./Mayer Ch. (Hrsg.) (1996): Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen, 2 Bde. Weinheim

Krüger, W. (Hrsg.) (1982): Wissenschaft, Hochschule und Erwachsenenbildung. Braunschweig

Olbrich, J. (Hrsg.) (1977): Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit. Konzeption und Praxis. Braunschweig

Olbrich, J. (Hrsg.) (1982): Arbeiterbildung nach dem Fall der Sozialistengesetze: (1890–1914). Konzeption und Praxis. Braunschweig

Olbrich, J./Schwarz, H.-A. (Hrsg.) (1991): Politik und Bildung. Arbeiterbildung nach 1945. Frankfurt a.M. u. a.

Schoßig, B. (Hrsg.) (1987): Die studentischen Arbeiter-Unterrichtskurse in Deutschland. Bad Heilbrunn

Thauer, W. (Hrsg.) (1970): Die Bücherhallenbewegung. Wiesbaden

Hinweis: Vgl. auch die vielbändige Reihe ‚Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland'

Anmerkungen

Einleitung: Zur Typik von (historischen) Einführungen – Tableau oder Perspektivik

1 Vgl. stellvertretend für viele Röhrig 1987, 1991; Wolgast 1996; Olbrich 2001.

2 In einer Formulierung von Hans Tietgens besteht das Missliche für die Forschung „in einem Dilemma: je autodidaktischer Erwachsenenbildung sich in früherer Zeit vollzogen hat, desto interessanter ist es für uns, etwas davon zu erfahren, um so schwieriger ist es aber auch in Erfahrung zu bringen" (Tietgens 1990, S. 3). Obwohl in der historiographischen Reflexion durchaus auch alternative Perspektiven und Zugänge Erwähnung finden (vgl. Tietgens 1985), zeigt sich, dass in der konkreten Durchführung immer wieder auf die altbewährte Trias von Institutionalgefüge, Bildungsprogrammatik und Bildungspolitik zurückgegriffen wird. Zu Problemen, Darstellungsformen und Methoden der historischen Pädagogik generell vgl. Böhme/Tenorth 1990, Tenorth 2002 sowie den Themenschwerpunkt „Historiographie der Pädagogik" 1999 in der Zeitschrift für Pädagogik.

3 Perspektiven ergeben sich dadurch, dass bestimmte Sachverhalte hervorgehoben und Aufmerksamkeit für Spezifisches erzeugt wird. Perspektiven sind Konstruktionen und Selektionen, die die Problemwahrnehmung für *bestimmte* Dinge schärfen und dabei anderes unberücksichtigt lassen.

4 An dieser Stelle möchte ich der Stadt- und Universitätsbibliothek Frankfurt/Main meinen Dank aussprechen, die mir freundlicherweise einen Großteil der historischen Dokumente zur Verfügung gestellt hat.

Kapitel 1

1 Das republikanische Prinzip und die Einübung in demokratische, formale Spielregeln zeigten sich vor allem in der Praxis der *Ballotage* (Kugelung), der Entscheidungsfindung durch das Werfen einer – schwarzen oder weißen – Kugel, bei der jeder Teilnehmer nur eine Stimme hatte. Diese demokratischen Traditionen, die allerdings auf die Assoziationsmitglieder beschränkt waren, gingen dann in das vielgestaltige polyfunktionale Vereinswesen über, das im 19. Jahrhundert eine allgemeine, weit über die bürgerlichen Schichten hinausgehende Verbreitung fand. Zu den Lesegesellschaften, den Einrichtungen geselliger Bildung und dem bürgerlichen Vereinswesen vgl. Nipperdey 1976; Ormrod 1985; Kaiser 1989.

2 Zu diesem komplexen Vorgang, der seitens der Handwerkerschaft z. T. auch auf erbitterten Widerstand stieß, vgl. in lokaler Perspektive Huge 1989; Axmacher 1990.

3 Die ‚Gemeinnützige' in Lübeck engagierte sich allein um die Jahrhundertwende in folgenden von ihr gegründeten Einrichtungen: Sonntagsschule (1795), Freie Zeichenschule und spätere Gewerbeschule (1795), Unterrichtsanstalt für Wundarztgehilfen (1795), Industrieschule für Mädchen (1797), Schullehrerseminar (1807), Navigationsschule (1808), Rettungsanstalt für im Wasser Verunglückte (1791), Wohlfeile Speiseanstalt (1800), Kreditkasse für Professionisten (1800), Naturwissenschaftliches Museum (1804). Vgl. Weppelmann 1980; Gesellschaft 1988.

4 Zu den populären Lesestoffen als Medium der bäuerlichen Volksaufklärung vgl. Kapitel 4.1.

5 Für den Bereich des Katholizismus vgl. beispielsweise Heitzer 1979; Müller 1996.

6 Die funktionale und institutionelle Differenzierung der deutschen Volksbildungslandschaft unter dem Einfluss des öffentlichen Bildungswesens und einer leistungsorientierten Interventionspolitik ist in dieser Form in anderen Ländern nicht nachvollzogen worden. So hat beispielsweise die Erwachsenenbildung in Spanien – aber auch in Frankreich oder Italien

– ihre milieuorientierte, polyfunktionale Struktur, in der Bildung, Geselligkeit, Sport und Spiel einander ergänzen, weithin beibehalten. An die Stelle der Volkshochschule tritt dort das *Athenäum (ateneo)* oder das *Volkshaus (casa del pueblo)*, das in seiner Funktionenvielfalt die milieubezogenen Bedürfnisse seiner Mitglieder reproduziert. In Spanien wird daher der Mangel an öffentlicher Erwachsenenbildung gegenwärtig als ein sozialpolitisches Desiderat formuliert, dessen Einlösung allerdings durch die starke Stellung der privaten, auf vereinsrechtlicher Grundlage organisierten Erwachsenenbildungsinstitutionen mit ihrem großen Rückhalt in sozialen Bewegungen erschwert wird. Zur Bedeutung nationaler Traditionen im Prozess der Europäisierung von Erwachsenenbildung vgl. Seitter 1993b.

Kapitel 2

1 Der besseren Lesbarkeit wegen wird im Folgenden die männliche Form benutzt, die Personen beiderlei Geschlechts umfasst.

2 Zur Predigt als Medium der Volksaufklärung vgl. auch Kapitel 3.1.

3 Zur Gruppe der hauptberuflichen Popularisierer, zu den gegensätzlichen Konnotationen des Popularisierungsbegriffs sowie zur (naturwissenschaftlichen) Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert generell vgl. Daum 1998.

4 Vgl. dazu die wenigen Nachweise in Dräger 1979, 1984.

5 Allgemeines Magazin für Prediger nach den Bedürfnissen unserer Zeit. Hrsg. von Johann Rudolph Beyer, Bd. 10. Leipzig 1794, St.3, S. 91, zitiert nach Siegert 1978, S. 1130. Zu Beckers Noth- und Hilfsbüchlein vgl. Kapitel 4.1.

6 Zu diesem Bruch mit traditionellen Vorstellungen vgl. Schulenberg 1972a.

7 Vgl. beispielsweise die Studentenseminare und Assistentenprogramme der *Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes* (vgl. Tietgens 1972).

8 Diese institutionellen Vorbehalte gegenüber den Diplompädagogen zeigten sich u. a. in der selektiven Personalrekrutierung der Volkshochschulen in diesem Abschlusssegment, das ja gerade für die Leitungsfunktionen an Volkshochschulen ausbilden sollte.

9 Bei dieser Erhöhung ist allerdings der veränderte gesamtgesellschaftliche Bezugsrahmen durch die deutsche Wiedervereinigung zu berücksichtigen.

10 Immerhin erhöhte sich die Hauptamtlichenquote von 0,25 Prozent (1967) auf knapp 1,3 Prozent (1980). Vgl. Statistische Mitteilungen 1967, Tabelle 1 und 10 sowie 1980, S. 4.

11 Um die bereits im KGSt-Gutachten zu den Volkshochschulen angestrebte Marge von 2.400 Unterrichtsstunden pro hauptamtlichem pädagogischem Mitarbeiter zu erreichen, müsste ihre Anzahl auf heutigem Niveau beinahe verdreifacht werden (vgl. Volkshochschule 1973, S. 69).

Kapitel 3

1 Die Bildungsarbeit der bürgerlichen Schichten in den zahlreichen Clubs, Salons, Lesezirkeln und Vereinen beruhte dagegen eher auf dem Prinzip der *gegenseitigen* Aufklärung und Selbstbildung, wobei dem Vortrag ebenfalls eine herausragende Bedeutung zukam.

2 Prominentes Beispiel waren die Arbeitervereine, die im Vormärz und während der Revolution von 1848 im Ausland durch politische Flüchtlinge und wandernde Gesellen gegründet wurden und dann auch in Deutschland institutionelle Ableger fanden.

3 Daneben praktizierte er noch weitere Formen des Reisens, die auf die unterschiedlichen Zielgruppen der Volkshochschule zugeschnitten waren.

Kapitel 4

1 Becker war im Übrigen einer derjenigen Autoren, die ihre volksbildnerische Praxis durch eine Theorie der Aufklärung zu begründen und abzusichern suchten. Sein *„Versuch über die Aufklärung des Landmannes"* beinhaltete einen theoretischen Diskurs *über* die

Bildungsarbeit und einen ersten systematischen Entwurf einer aufklärerischen Volksschriftentheorie. Zur Volksaufklärung im Medium der Literatur insgesamt vgl. Kaiser 1989; Böning/Siegert 1990.

2 Neben seinen theoretischen Überlegungen versuchte Flesch, auch durch genaue einzelstatistische Langzeituntersuchungen die Einnahmen und Ausgaben unterschiedlich qualifizierter Frankfurter Arbeiter exakt zu bestimmen (vgl. Frankfurter Arbeiterbudgets 1890).

3 Die Durchsetzung dieser Organisationsform gelang ihm bei der Einrichtung des *Gewerblichen Schiedsgerichts,* des *Ausschusses für Volksvorlesungen,* der Mieterausschüsse der *Aktienbaugesellschaft* und der *Kommunalen Arbeitsvermittlungsstelle.*

4 Allerdings fanden das Entgegenkommen und die Kompromissbereitschaft seitens der bürgerlichen Schichten spätestens bei der Wahlrechtsfrage ein jähes Ende. Denn in dieser für die Sozialdemokratie entscheidenden Frage politischer Gleichberechtigung waren die bürgerlichen Liberalen zu keinen Zugeständnissen bereit. Während die Arbeiterbewegung auf sozialem und wirtschaftlichem Gebiet mit integrativen und zum Teil sehr fortschrittlichen Maßnahmen zu einer Zusammenarbeit gewonnen werden konnte, blieben die politische Abschottung der Bürgerlichen und ihre Machterhaltung ein entscheidendes Hindernis für die vollständige Eingliederung der städtischen Arbeiterbevölkerung in die bestehenden Verhältnisse.

5 Zwar sah – und sieht – das Grundgesetz kein explizites Grundrecht auf Bildung vor, durch seine sozial- und demokratiestaatliche Auslegung lassen sich jedoch ein Minimalgrundrecht auf Bildung, ein Zugangsrecht zu Bildung, ein individuelles Entfaltungsrecht sowie ein Partizipationsgrundrecht ableiten (vgl. Richter 1990, S. 14ff.).

6 Allerdings wurde die Anspruchsleistung 1989 in eine Ermessensleistung der Bundesanstalt umgewandelt.

Kapitel 5

1 Die Konzentration auf bürgerlich-adlige Frauen ist dadurch bedingt, dass Frauen der Unterschicht (Mägde, Köchinnen, Kammerzofen, Marktweiber, Bäuerinnen und Tagelöhnerinnen) bis auf wenige Ausnahmen keine Briefe geschrieben haben bzw. ihre Briefe nicht erhalten sind.

2 Zur subalternen sozialen Stellung von Frauen im Bereich der ‚gelehrten Arbeit' vgl. Bennholdt-Thomsen/Guzzoni 1996.

3 Zu den verschiedenen Instrumenten arbeiterbezogener historischer Sozialforschung – wie Enqueten, Arbeitermemoiren, Studien zum Arbeiterbewusstsein und gewerkschaftliche Kontrollerhebungen – vgl. Kern 1982, S. 87ff.

4 Das Typoskript wurde im Rahmen eines Studienprojektes des Instituts für Europäische Ethnologie an der Humboldt-Universität zu Berlin über das ‚Settlementwesen' wieder aufgefunden und von Rolf Lindner publiziert (vgl. Lindner 1998).

Kapitel 6

1 Hinzu kamen noch die differenten Formen internationalen Kulturtransfers durch Migration, politische und religiöse Exilfahrung oder Besatzungsstatut wie beispielsweise die Politik der Reeducation durch die Alliierten nach 1945.

2 Zur Entwicklung der dänischen Heimvolkshochschule und zum Einfluss Grundtvigs auf die Erwachsenenbildung Dänemarks vgl. Röhrig 1991.

3 Entsprechende Erfolge hatte Hofmann vor allem in Ungarn (Budapest), Holland (Rotterdam) und Norwegen (Oslo).

4 Zur Diskussion und Einschätzung einer als ‚Recurrent Education' begründeten Weiterbildung vgl. Schmitz 1975.

Kapitel 7

1 Die Schrift von Stephani ist teilabgedruckt in Dräger 1979, S. 110–114.

2 Die Förderung der Volksbildung war in der Reichsverfassung von 1919 als Aufgabe des Reiches, der Länder und der Gemeinden festgeschrieben worden.

3 Zum Richtungsstreit mit seinen polaren Kontrastierungen wie intensiv-extensiv, vertiefend-oberflächlich, gestaltend-verbreitend, dynamisch-mechanisch, problembewusst-naiv, Arbeitsgemeinschaft – Vortrag, kleiner Kreis – große Zahlen, individualisierende Arbeit-Massenpublikum vgl. Henningsen 1959; Dräger 1981.

4 Zur Theorie- und Forschungsentwicklung der Erwachsenenbildung nach 1945 vgl. Dikau 1980; Senzky 1981; Schiersmann/Tippelt 1994.

5 Zum Zeitschriftenwesen nach 1945 und seinen Trägern vgl. Nafzger-Glöser 1994.

6 Diese vielfältigen Funktionen der Pädagogischen Arbeitsstelle werden gegenwärtig vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung wahrgenommen, in das die Arbeitsstelle in den 1990er Jahren überführt wurde. Als Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft fungiert das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung als Service- und Forschungsinstitut für die gesamte Erwachsenenbildung in Wissenschaft und Praxis.

Kapitel 8

1 Zur allgemeinen historischen und erwachsenenbildnerischen Begriffsgeschichte vgl. Koselleck 1979; Knoll/Künzel 1980.

2 Diese Perspektive wird im Übrigen auch im letzten Textimpuls von Niklas Luhmann an die Erwachsenenbildung – und an die Erziehungswissenschaft generell – formuliert: nämlich der Lebenslauf als das allgemeinste Medium des Erziehungssystems (vgl. Luhmann 1997).

3 Dieser Kontrast von Erwachsenheit und Kindheit spiegelt sich auch in dem institutionellen Komplementärverhältnis von Erwachsenenbildung und Schule wider (vgl. dazu Kapitel 1.2).

4 Unter *Inklusionsgesichtspunkten* können die Universalisierung des Lernanspruchs und die Generalisierung der Schülerrolle als ein funktionales Äquivalent zur Unterrichtspflicht im schulischen Bereich gedeutet werden. Inklusion meint in diesem Fall nicht die umfassende Einbeziehung der erwachsenen Bevölkerung in ein allgemeines, öffentliches, genormtes und verbindliches Institutionengefüge, wie es für den schulischen Bereich gilt. Dagegen sprechen die historisch gewachsene plurale Trägerstruktur der großen – öffentlich geförderten – Erwachsenenbildungseinrichtungen (Volkshochschulen, Kirchen, Gewerkschaften) und die in letzter Zeit verstärkte und zunehmende Konkurrenz privater Anbieter. Inklusion meint vielmehr die Realisierung von Lern- und Weiterbildungsprozessen, an denen faktisch die gesamte Bevölkerung Anteil hat, unabhängig von ihrer institutionellen Anbindung.

Kapitel 9

1 Vgl. den Titel eines Aufsatzes von Heinz-Elmar Tenorth (1992), der hier in leicht abgewandelter Form auf die Erwachsenenbildung bezogen wird.

2 Betrachtet man Einführungen beispielsweise im Hinblick auf ihre Funktion für das Studium, so kann man – gerade wenn man den Verlaufsprozess des Studiums in den Blick nimmt – eine zunehmende Annäherung dieses Gegensatzpaares anvisieren. Denn so wie im Fall einer epochenorientierten Überblicksdarstellung die Infragestellung und Relativierung der Anfangsordnung im weiteren Studienverlauf bestimmend sein könnte (und auch sollte), so im Fall der problembezogenen Perspektivenkombination die zunehmende Sicherheit im Umgang mit einer vorgegebenen Anfangspluralität. Verunsicherung *und* Sicherung,

Destruktion *und* Konstruktion, Überschreiten einer Ordnung *und* Schaffung einer Ordnung – Zielperspektive wäre bei beiden Varianten nicht nur die Verfügbarkeit von Wissen über unterschiedliche Ordnungen und theoretische Perspektiven, sondern damit verbunden auch die Fähigkeit, deren Gültigkeit nach angebbaren Kriterien abschätzen und beurteilen zu können. Eine derartige Zielbestimmung des Studienverlaufs würde auch die möglichen Gefahren beider Einführungstypen begrenzen: nämlich im einen Fall die Gefahr einer dogmatischen Verhaftung, im anderen Fall die Gefahr einer dauerhaften Desorientierung.

3 So kann bespielsweise die generelle Zunahme erwachsenenbezogener Institutionalisierungsformen des Lernens durchaus mit einem Bedeutungsverlust (De-Institutionalisierung) öffentlicher Erwachsenenbildung einhergehen.

4 Zur erziehungswissenschaftlichen Diskussion um die Universalisierung des Pädagogischen vgl. etwa Kade 1989, 1997; Pollak 1991; Lüders u. a. 1995; Nittel 1996; Kade/Seitter 2007.

Kapitel 10

1 Diese Abwesenheit steht in merkwürdigem Kontrast zur Bedeutungsaufwertung, die Lernorte in der Erwachsenenbildungsdiskussion der letzten Jahre erfahren haben (vgl. etwa Nuissl 1992; Seitter 2001; Lernorte 2006).

2 Zur Raumdimension in der Erwachsenenbildung generell vgl. Pöggeler 1959; Ciupke 2003; Seitter 2007.

3 Das Assoziationswesen bestand u. a. aus Clubs, Logen, Salons, Lesezirkeln, Lesegesellschaften, patriotischen und gemeinnützigen Gesellschaften, Museums-, Harmonie- und Casinogesellschaften. Vgl. Dann 1984; Ormrod 1985; Kaiser 1989; Reinalter 2005.

4 So etwa Gesangs-, Kunst-, Darlehenskassen-, Konsum-, Turner-, Schützen-, Alpen-, Sport-, Kleingarten-, Tierzucht- oder Karnevalsvereine.

5 Insbesondere der rechtsfähige Verein (e. V.) hatte – und hat noch immer – viele Vorteile: Er kann als Rechtsperson Geschäfte abschließen und vor Gericht gehen; er genießt Persönlichkeitsschutz; er hat nur eine beschränkte Haftung der Vereinsmitglieder; er kann selbst Vermögen erwerben, öffentliche Zuschüsse bekommen oder Steuervorteile ausnutzen.

6 Zu den vielfältigen Bezügen gegenwärtiger Vereinsforschung vgl. als Übersicht Zimmer 1996.

7 Unter diesem Aspekt sind auch die unterschiedlichen kultursoziologischen, gesellschaftspolitisch-organisationsstrukturellen oder inhaltsbezogenen Strukturierungsversuche von Bedeutung, denen das Vereinswesen bislang unterzogen wurde (vgl. etwa Bühler 1978; Kröll 1987; Agricola/Wehr 1993). Besonders interessant ist dabei die funktionelle Typologie, die eine Funktionsbestimmung nach den intermediären Leistungen von Vereinen vornimmt und zwar sowohl mit Blick auf die Vermittlung zwischen Individuum und Verein (Partizipations-, Selbsthilfe-, Freizeit- und Sozialisierungsfunktion) als auch mit Blick auf die Vermittlung zwischen Verein und Gesellschaft (Repräsentations-, Dienstleistungs-, Integrations- und Interessenvertretungsfunktion).

8 Zum Prozess dieser Ausdifferenzierung vgl. exemplarisch Seitter 1993.

9 Diese Breite der Vereinsfunktionen und seiner räumlichen Entsprechung ist gegenwärtig vor allem beim eigenethnischen Vereinswesen wiederzufinden. Vgl. dazu etwa Seitter 1999, 2004.

10 Ein prominentes Beispiel stellt in dieser Hinsicht der Volksverein für das katholische Deutschland dar.

11 So entfachte etwa der 1844 gegründete katholische Borromäusverein, der ein seelsorgerliches Bewahrungsprinzip gegenüber einem als unmündig und gefährdet angesehenen Leser vertrat, bis 1870 eine wahre Gründungsoffensive und wies bereits um 1860 ca. 1.000 Zweigvereine aus (vgl. Hummel 2001, S. 41).

12 Zur Geschichte der kommerziellen Leihbibliothek vgl. etwa Sirges 1994.

13 Vgl. dazu und zu den damit einhergehenden Zurechnungsproblemen Harney 1998, S. 45ff.; Büchter 1999.

14 Als Beispiel für einen derartigen arbeitsintegrierten Qualifizierungsprozess vgl. die Beschreibung von Syrup (1915, S. 164) über den Ausbildungsgang von Arbeitern eines oberschlesischen Walzwerkes. „Die schulentlassenen jungen Leute kommen zunächst als Zapfenschmierer und Abzieher, dann als Schaber und endlich als Schnapper oder Pritscher an die Walzenstraßen. Sie leisten also Hilfsdienste, bei denen sie, ohne an der schwierigen Hauptarbeit unmittelbar beteiligt zu sein, gute Kenntnisse der Arbeitsvorgänge und der für ihr Gelingen hochbedeutsamen Temperaturen des Walzgutes erlangen. Gleichzeitig lernen sie, sich vor den mannigfaltigen Betriebsgefahren beim Umgange mit dem glühend heißen Arbeitsgut zu schützen. Bei den oben-genannten Arbeiten bleiben die jungen Leute – allmählich aufrückend – etwa zwei Jahre. Ihr Schichtlohn steigt dabei von 1,90 Mk. bis 2,70 Mk. Dann wird ihnen Gelegenheit gegeben, die bis dahin erlangten Fähigkeiten und Erfahrungen bei anderer, nun schon schwererer Arbeit zu verwerten. Je nach ihrer Anstelligkeit und ihren Kräften kommen die 17- bis 19-jährigen jungen Leute nunmehr als Hilfswalzer an die Mittel- oder Grobstraßen. Hier bildet sich der junge Mann weiter aus, so daß er schließlich im Alter von 21 bis 23 Jahren als vollwertiger Walzer anzusehen ist. Dieser langwierige, schrittweise fortschreitende Entwicklungsgang lässt erkennen, daß die Ausbildungszeit von ihren ersten Anfängen an als Lehrzeit betrachtet werden kann, wenn auch der Abschluß von Lehrverträgen, die Arbeitgeber und Arbeiter gegenseitig binden, in unserem Hüttenwerk, wie allgemein in den Walzwerken nicht üblich ist."

15 In dieser Hinsicht spielten auch die vielfältigen arbeitsergänzenden Maßnahmen der betrieblichen Wohlfahrtspolitik eine große Rolle. Zum industriellen Paternalismus vgl. Berghoff 1997.

16 Zu Funktion und Formenspektrum von Werkzeitungen in historischer Perspektive vgl. Michel 1996; Büchter/Kipp 2002.

17 Zur Werkzeitung der Daimler-Motoren-Gesellschaft unter der Leitung von Eugen Rosenstock-Huessy als einem besonders prominenten Beispiel vgl. Manz 1998; Fell 2002.

18 Die Tabelle ist das Ergebnis einer Auswertung von Archivmaterialien großer Industriebetriebe und deren Werkzeitungen aus den Jahren 1919–1933: „Der Bosch-Zünder. Zeitschrift für alle Angehörigen der Robert-Bosch A.G.", „Werkzeitung der Badischen Anilin- & Soda-Fabrik Ludwigshafen", „Borsig-Zeitung", „Zeiss-Werkzeitung", „Der Opel-Geist", „Osram-Nachrichten. Mitteilungsblatt für die Angehörigen der Osram G.m.b.H.", „Siemens-Mitteilungen", „AEG-Zeitung", „Kruppsche Mittelungen mit der Beilage „Nach der Schicht", „DEMAG-Werkzeitung", „ Telefunken-Zeitung" und „Daimler-Werkzeitung".

19 Vgl. grundlegend für diesen Prozess Köstering 2003; Kretschmann 2006.

20 Eine weitere Form aktivierender Museumsarbeit waren Ausstellungen, die von Arbeitern selbst getragen wurden wie etwa Ausstellungen für Freistundenkunst oder sog. Arbeiterdilettanten-Kunstausstellungen (vgl. Kuntz 1996, S. 98ff.).

21 Vgl. die entsprechenden Diskussionen bei Kretschmann 2006, S. 186ff.

22 Vgl. die entsprechenden historischen Zahlen bei Ulbricht 1994; Kretschmann 2006, S. 126ff.; zur gegenwärtigen quantitativen Besuchsdimension vgl. Staatliche Museen 2006.

23 Vgl. in dieser Hinsicht auch die Arbeiten des 1979 gegründeten Instituts für Museumsforschung in Berlin, das für die Museen in Deutschland nicht nur Leistungen mit Blick auf Forschung und Dokumentation, sondern auch hinsichtlich einer anwendungsorientierten Vermittlung erbringt.

Literatur

Einleitung: Zur Typik von (historischen) Einführungen – Tableau oder Perspektivik

Böhme, G./Tenorth, H.-E. (1990): Einführung in die Historische Pädagogik. Darmstadt

Historiographie der Pädagogik. Themenschwerpunkt in: ZfPäd, H. 4/1999, S. 461–530

Olbrich, J. (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Opladen

Röhrig, P. (1987): Volksbildung. In: Jeismann, K.-E./Lundgreen, P. (Hrsg.): 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches (Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte 3). München, S. 333–361

Röhrig, P. (1991): Erwachsenenbildung. In: Berg, Ch. (Hrsg.): 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs (Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte 4). München, S. 441–471

Tenorth, H.-E. (2002): Historische Bildungsforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 123–139

Tietgens, H. (Hrsg.) (1985): Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn

Tietgens, H. (1990): Geschichtsforschung. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen, 8.20. Neuwied

Wolgast, G. (1996): Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Neuwied u. a.

Einleitung zur dritten Auflage

Ciupke u. a. (2002): Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung. Bielefeld

Friedenthal-Haase, M. (2003): Evangelische Akademien in der DDR. In: Bildung und Erziehung, H. 3, S. 255–262

Gieseke, W./Opelt, K. (2003): Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Das Programm der Volkshochschule Dresden 1945 bis 1997. Opladen

Nittel, D./Maier, C. (Hrsg.) (2006): Persönliche Erinnerung und kulturelles Gedächtnis. Einblicke in das lebensgeschichtliche Archiv der hessischen Erwachsenenbildung. Opladen

Olbrich, J. (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Opladen

Opelt, K. (2005): DDR-Erwachsenenbildung. Münster

Rothe, A. (2000): Evangelische Erwachsenenbildung in der DDR. Ihr Beitrag zur politischen Bildung. Leipzig

Kapitel 1: Erwachsenenbildung als Institution

Axmacher, D. (1990): Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens. Weinheim

Berg, Ch. (Hrsg.) (1991): 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs (Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte 4). München

Dräger, H. (Hrsg.) (1979): Volksbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert, Bd. 1. Braunschweig

Gesellschaft zur Beförderung gemeinnütziger Tätigkeit in Lübeck (Hrsg.) (1988): 200 Jahre. Beständigkeit und Wandel bürgerlichen Gemeinsinns. Gesellschaft zur Beförderung gemeinnütziger Tätigkeit in Lübeck 1789–1989. Lübeck

Gesetze und Anordnungen nebst dazu gehörigen Berichtigungen und Zusätzen für die Casino-Gesellschaft in Frankfurt am Main errichtet im Jahre 1802. Frankfurt a. M. 1802

Harney, K. (1991): Fortbildungsschulen. In: Berg, Ch. (1991), S. 380–389

Heitzer, H. (1979): Der Volksverein für das Katholische Deutschland im Kaiserreich 1890–1918. Mainz

Herrlitz, H.-G. u. a. (1986): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. 2., durchgesehene Aufl. Königstein/Ts.

Huge, W. (1989): Handwerkerfortbildung im 19. Jahrhundert. Zum Widerstand Osnabrücker Handwerksmeister und Gesellen gegen neuzeitlich-modernes Bildungs- und Berufswissen. Bad Heilbrunn

Kade, J. u. a. (1993): Die Gegenwart des Pädagogischen. Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E.(Hrsg.): Pädagogisches Wissen (Beiheft der ZfPäd 27). 2. Aufl. Weinheim/Basel, S. 39–65

Kade, J. u. a. (2007): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. Aufl. Stuttgart

Kaiser, A. (Hrsg.) (1989): Gesellige Bildung. Studien und Dokumente zur Bildung Erwachsener im 18. Jahrhundert. Bad Heilbrunn

Köhle-Hezinger, Ch. (1984): Pfarrvolk und Pfarrersleut. In: Greiffenhagen, M. (Hrsg.): Das evangelische Pfarrhaus. Eine Kultur- und Sozialgeschichte. Stuttgart, S. 247–276

Krabbe, W.R. (1974): Gesellschaftsveränderung durch Lebensreform. Strukturmerkmale einer sozialreformerischen Bewegung im Deutschland der Industrialisierungsepoche. Göttingen

Kuhlemann, F.-M. (1991): Niedere Schulen. In: Berg, Ch. (1991), S. 179–227

Langewiesche, D. (1982): Die Gewerkschaften und die kulturellen Bemühungen der Arbeiterbewegung in Deutschland und Österreich (1890er bis 1920er Jahre). In: Internationale wissenschaftliche Korrespondenz zur Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung, H. 1, S. 1–17

Leschinsky, A./Roeder, P.M. (1983): Schule im historischen Prozess. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Frankfurt a.M. u. a.

Lundgreen, P. (1980): Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil I: 1770–1918. Göttingen

Müller, D.H. (1996): Arbeiter, Katholizismus, Staat. Der Volksverein für das katholische Deutschland und die katholischen Arbeiterorganisationen in der Weimarer Republik. Bonn

Nipperdey, Th. (1976): Verein als soziale Struktur in Deutschland im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert. In: Ders.: Gesellschaft, Kultur, Theorie. Gesammelte Aufsätze zur neueren Geschichte. Göttingen, S. 174–205

Nuissl, E. (Hrsg.) (1982): Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler

Ormrod, J. (1985): Bürgerliche Organisation und Lektüre in den literarisch-geselligen Vereinen der Restaurationsepoche. In: Häntzschel, G. u. a. (Hrsg.): Zur Sozialgeschichte der deutschen Literatur von der Aufklärung bis zur Jahrhundertwende. Tübingen, S. 123–149

Scharfenberg, G. (Hrsg.) (1984): Die politische Bildungsarbeit der deutschen Sozialdemokratie, Bd. 1: Von den Anfängen bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges. Berlin

Schöler, B. (1982): Finanzierung der Erwachsenenbildung. In: Nuissl, E. (1982), S. 37–64
Senzky, K. (1982): Rechtsgrundlagen der Erwachsenenbildung. In: Nuissl, E. (1982), S. 12–36
Seitter, W. (1993a): Volksbildung und Educación Popular. Systembildungsprozesse und Vereinskulturen in Barcelona und Frankfurt am Main zwischen 1850 und 1920. Bad Heilbrunn
Seitter, W. (1993b): Erwachsenenbildung zwischen Europäisierung und nationalen Traditionen. In: ZfPäd, H. 3, S. 427–442
Siebert, H. (2005): Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Alte Bundesländer und neue Bundesländer. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2., überarb. u. aktualis. Aufl. Opladen, S. 54–80
Vierhaus, R. (Hrsg.) (1980): Deutsche patriotische und gemeinnützige Gesellschaften. München
Weppelmann, N. (1980): Die Gesellschaft zur Beförderung gemeinnütziger Tätigkeit in Lübeck im 18. und 19. Jahrhundert als Zentrum bürgerlicher Eigeninitiative. In: Vierhaus, S. 143–160

Kapitel 2: Erwachsenenbildung als Beruf

Birker, K. (1973): Die deutschen Arbeiterbildungsvereine 1840–1870. Berlin
Burger, A. (1907): Die Rhein-Mainische Volksakademie. Leipzig
Daum, A.W. (1998): Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert. Bürgerliche Kultur, naturwissenschaftliche Bildung und die deutsche Öffentlichkeit, 1848–1914. München
Dräger, H. (1975): Die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung. Eine historisch-problemgeschichtliche Darstellung von 1871–1914. Stuttgart
Dräger, H. (Hrsg.) (1979): Volksbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert, Bd. 1. Braunschweig
Dräger, H. (Hrsg.) (1984): Volksbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert, Bd. 2. Bad Heilbrunn
Dräger, H. (1987): Der Bibliothekar als Erwachsenenbildner. In: Harney, K. u. a. (Hrsg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Fallstudien – Materialien – Forschungsstrategien. Frankfurt a.M. u. a., S. 113–187
Fricke, D. (1976): Die deutsche Arbeiterbewegung 1868 bis 1914. Ein Handbuch über ihre Organisation und Tätigkeit im Klassenkampf. Berlin
Friedenthal-Haase, M. (1991): Erwachsenenbildung im Prozess der Akademisierung. Der staats- und sozialwissenschaftliche Beitrag zur Entstehung eines Fachgebiets an den Universitäten der Weimarer Republik unter besonderer Berücksichtigung des Beispiels Köln. Frankfurt a.M. u. a.
Greinert, W.-D./Hesse, H.A. (1974): Zur Professionalisierung des Gewerbelehrerberufs. In: Die berufsbildende Schule, H. 9, S. 621–625 u. 684–695
Hof, Ch. (1996): Überlegungen zum Konzept ‚Wissen' in der Erwachsenenbildung. In: Nolda, S. (1996), S. 12–30
Kaiser, A. (Hrsg.) (1989): Gesellige Bildung. Studien und Dokumente zur Bildung Erwachsener im 18. Jahrhundert. Bad Heilbrunn
Kopitzsch, F. (1980): Die Hamburgische Gesellschaft zur Beförderung der Künste und nützlichen Gewerbe (Patriotische Gesellschaft von 1765) im Zeitalter der Aufklärung. Ein Überblick. In: Vierhaus, R. (Hrsg.): Deutsche patriotische und gemeinnützige Gesellschaften. München, S. 71–118

Krause, R. (1965): Die Predigt der späten deutschen Aufklärung (1770–1805). Stuttgart
Laack, F. (1984): Das Zwischenspiel freier Erwachsenenbildung. Hohenrodter Bund und Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung in der Weimarer Epoche. Bad Heilbrunn
Lange-Appel, U. (1993): Von der allgemeinen Kulturaufgabe zur Berufskarriere im Lebenslauf. Eine bildungshistorische Untersuchung zur Professionalisierung der Sozialarbeit. Frankfurt a.M. u. a.
Neumann, S. (1932): Das Volksbildner-Seminar an der Deutschen Hochschule für Politik. In: Freie Volksbildung, H. 12, S. 452–462
Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
Nolda, S. (Hrsg.) (1996): Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft. Bad Heilbrunn
Picht, W./Rosenstock, E. (1926): Im Kampf um die Erwachsenenbildung 1912–1926. Leipzig
Roßmäßler, E.A. (1874): Adolph. Mein Leben und Streben im Verkehr mit der Natur und dem Volke. Hannover
Schulenberg, W. (1972a): Erwachsenenbildung als Beruf. In: Ders. (1972b), S. 7–23
Schulenberg, W. (Hrsg.) (1972b): Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Braunschweig
Seitter, W. (1997): Dreißigacker als pädagogische Experimentiersozietas. Eduard Weitschs Beitrag zur Methodendiskussion und Professionalisierung der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. In: Ciupke, P./Jelich, F.-J. (Hrsg.): Experimentiersozietas Dreißigacker. Historische Konturen und gegenwärtige Rezeption eines Erwachsenenbildungsprojektes der Weimarer Zeit. Essen, S. 85–102
Seitter, W. (1999): Zwischen Dozieren und Disponieren. Aspekte einer Professionalisierungsgeschichte von Erwachsenenbildung. In: Apel, H.-J. u. a. (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. Bad Heilbrunn, S. 383–407
Siegert, R. (1978): Aufklärung und Volkslektüre. Exemplarisch dargestellt an Rudolph Zacharias Becker und seinem ‚Noth- und Hülfsbüchlein'. Mit einer Bibliographie zum Gesamtthema. Frankfurt a.M.
Statistische Mitteilungen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Arbeitsjahr 1967. Frankfurt a.M. 1967; Arbeitsjahr 1980. Frankfurt a.M. 1980
Tietgens, H. (1972): Erfahrungen mit Vorbereitungsseminaren. In: Schulenberg, W. (1972b), S. 175–200
Tietgens, H. (1996): Der Stellenwert von Wissensformen in der Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Nolda, S. (1996), S. 31–64
Volksbildungsfragen der Gegenwart. Vorträge gehalten auf dem Vortrags- und Übungskursus für freiwillige Volksbildungsarbeit. Berlin 1913
Volkshochschule. Gutachten der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung. Bonn 1973
Weitsch, E. (1926): Lehrerfrage der Volkshochschule. In: Freie Volksbildung, H. 3, S. 237–244

Kapitel 3: Erwachsenenbildung als Lernarrangement

Amlung, U. (1991): Adolf Reichwein 1898–1944. Ein Lebensbild des politischen Pädagogen, Volkskundlers und Widerstandskämpfers, 2 Bde. Frankfurt a.M.

Amlung, U. u. a. (Hrsg.) (1993): Wir sind jung, und die Welt ist schön. Mit Adolf Reichwein durch Skandinavien. Tagebuch einer Volkshochschulreise 1928. Jena/Weimar

Buchholz, W. (1976): Die Nationalsozialistische Gemeinschaft „Kraft durch Freude". Freizeitgestaltung und Arbeiterschaft im Dritten Reich. München

Dräger, H. (1997): Die Institutionalisierung und Professionalisierung der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. In: Ciupke, P./Jelich, F.-J. (Hrsg.): Experimentiersozietas Dreißigacker. Historische Konturen und gegenwärtige Rezeption eines Erwachsenenbildungsprojektes der Weimarer Zeit. Essen, S. 29–48

Götze, W. (1932): Die Begründung der Volksbildung in der Aufklärungsbewegung. Berlin/Leipzig

Greven, J. (Hrsg.) (1998): Das Funkkolleg 1966–1998. Ein Modell wissenschaftlicher Weiterbildung im Medienverbund. Erfahrungen – Auswertungen – Dokumentation. Weinheim

Hüther, J./Podehl, B. (1990): Lernen im Medienverbund. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen, 7.60.30. Neuwied

Kade, J./Seitter, W. (1996): Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie, Alltag. Opladen

Kadelbach, G. (1970): Massenmedien, Universität und Volkshochschule als Glieder einer didaktischen Montage. In: Dohmen, G. u. a.: Fernstudium, Medienverbund, Erwachsenenbildung. Braunschweig, S. 40–85

Keitz, Ch. (1997): Reisen als Leitbild. Die Entstehung des modernen Massentourismus in Deutschland. München

Rechenschaftsbericht des Komités zur Beförderung des Besuchs der Pariser Industrie-Ausstellung seitens preußischer unbemittelter Gewerbtreibenden. In: Der Arbeiterfreund 1868, S. 3–148

Reichwein, A. (1928/29): Über Reisen. In: Volkshochschulblätter für Thüringen, H. 4, S. 1–6

Ruppert, W. (1980): Volksaufklärung im späten 18. Jahrhundert. In: Grimminger, R. (Hrsg.): Deutsche Aufklärung bis zur Französischen Revolution 1680–1789. München/Wien, S. 341–361

Schmidt, W. (1868): Bericht über eine Papier-Jacquardmaschine. In: Rechenschaftsbericht 1868, S. 122–125

Schütz, W. (1974): Die Kanzel als Katheder der Aufklärung. In: Wolfenbütteler Studien zur Aufklärung, Bd. I, S. 137–171

Seitter, W. (1990): Volksbildung als Teilhabe. Die Sozialgeschichte des Frankfurter Ausschusses für Volksvorlesungen 1890–1920. Frankfurt a.M. u. a.

Siegert, R. (1978): Aufklärung und Volkslektüre. Exemplarisch dargestellt an Rudolph Zacharias Becker und seinem ‚Noth- und Hülfbüchlein'. In: Archiv für Geschichte des Buchwesens, H. 19, S. 566–1347

Stifter, Ch./Taschwer, K. (1995): Zwischen Emanzipation und Legitimation. Zur Rolle der Popularisierung von Wissenschaft im Kontext der Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung in Österreich, H. 2, S. 6–13

Taschwer, K. (1996): Wissen über Wissenschaft. Chancen und Grenzen der Popularisierung von Wissenschaft in der Erwachsenenbildung. In: Nolda, S. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft, S. 65–99

Tews, J. (1911): Deutsche Volksbildungsarbeit. Die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung und ihre Wirksamkeit in den 40 Jahren ihres Bestehens. Berlin
Zimmer, J. (1984): Mit uns zieht die neue Zeit. Die Naturfreunde. Zur Geschichte eines alternativen Verbandes in der Arbeiterkulturbewegung. Köln

Kapitel 4: Erwachsenenbildung als Adressatenkonstruktion

Becker, R.Z. (1785): Versuch über die Aufklärung des Landmannes. Dessau
Becker, R.Z. (1788): Noth- und Hilfsbüchlein für Bauersleute oder lehrreiche Freuden- und Trauer-Geschichte des Dorfs Mildheim. Gotha/Leipzig
von Berlepsch, H.-J. (1987): ‚Neuer Kurs' im Kaiserreich? Die Arbeiterpolitik des Freiherrn von Berlepsch 1890 bis 1896. Bonn
Böning, H./Siegert, R. (1990): Volksaufklärung. Biobibliographisches Handbuch zur Popularisierung aufklärerischen Denkens im deutschen Sprachraum von den Anfängen bis 1850, Bd. 1: Die Genese der Volksaufklärung und ihre Entwicklung bis 1780. Stuttgart
Boulboullé, H. u. a. (1973): Entwurf einer Empfehlung zur Einführung des Bildungsurlaubs. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Bildungsurlaub als Teil der Weiterbildung (Gutachten und Studien der Bildungskommission 28). Stuttgart, S. 13–40
Die Förderung und Ausgestaltung der hauswirtschaftlichen Unterweisung. Vorbericht und Verhandlungen der 2. Konferenz der Zentralstelle für Volkswohlfahrt. Berlin 1908
Ewald, J.L. (1790): Über Volksaufklärung; ihre Gränzen und Vortheile. Berlin. Teilabdruck in Kaiser, A. (1989), S. 322–323
Flesch, K. (1904): Erfahrungen aus der praktischen sozialen Arbeit auf dem Gebiete der Bildungsfrage. In: Gemeinnützige Blätter Hessen und Nassau, H. 8, S. 183–187
Frankfurter Arbeiterbudgets. Haushaltsrechnungen eines Arbeiters einer Königlichen Staats-Eisenbahnwerkstätte, eines Arbeiters einer chemischen Fabrik und eines Aushilfsarbeiters. Frankfurt a.M. 1890
Hof, Ch. (1995): Erzählen in der Erwachsenenbildung. Geschichte – Verfahren – Probleme. Neuwied u. a.
Kaiser, A. (1989): Volksaufklärung. In: Ders. (Hrsg.): Gesellige Bildung. Studien und Dokumente zur Bildung Erwachsener im 18. Jahrhundert. Bad Heilbrunn, S. 113–132
Kouri, E.I. (1984): Der deutsche Protestantismus und die soziale Frage 1870–1919. Berlin/New York
Kraatz (1889): Über Haushaltungsschulen. Vortrag gehalten auf Veranlassung des Vaterländischen Vereins ‚Altstadt' in Frankfurt. Frankfurt a.M.
Richter, I. (1990): Weiterbildung. Verfassungsrechtliche Voraussetzungen und rechtliche Gestaltungsprinzipien. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen, 2.10. Neuwied
Ruppert, W. (1980): Volksaufklärung im späten 18. Jahrhundert. In: Grimminger, R. (Hrsg.): Deutsche Aufklärung bis zur Französischen Revolution 1680–1789. München/Wien, S. 341–361
Schiersmann, Ch. (2005): Zielgruppenforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2., überarb. u. aktualis. Aufl. Opladen, S. 557–565
Seitter, W. (1990): Volksbildung als Teilhabe. Die Sozialgeschichte des Frankfurter Ausschusses für Volksvorlesungen 1890–1920. Frankfurt a.M. u. a.

Seitter, W. (1993): Volksbildung und Educación Popular. Systembildungsprozesse und Vereinskulturen in Barcelona und Frankfurt am Main zwischen 1850 und 1920. Bad Heilbrunn
Seitter, W. (2001): Von der Volksbildung zum lebenslangen Lernen. Erwachsenenbildung als Medium zur Temporalisierung des Lebenslaufs. In: Friedenthal-Haase, M. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert. München/Mering, S. 83–96
Senzky, K. (1982): Rechtsgrundlagen der Erwachsenenbildung. In: Nuissl, E. (Hrsg.): Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 12–36
Siegert, R. (1978): Aufklärung und Volkslektüre. Exemplarisch dargestellt an Rudolph Zacharias Becker und seinem ‚Noth- und Hülfbüchlein'. In: Archiv für Geschichte des Buchwesens, H. 19, S. 566–1347
Völpel, A. (1996): Der Literarisierungsprozess der Volksaufklärung des späten 18. und frühen 19. Jahrhunderts. Frankfurt a.M. u. a.

Kapitel 5: Erwachsenenbildung als subjektive Aneignung

Anger, A. (1987a): Nachwort. In: Ders. (1987b), S. 184–203
Anger, A. (Hrsg.) (1987b): Anna Louisa Karsch. Gedichte und Lebenszeugnisse. Stuttgart
Bennhodt-Thomsen, A./Guzzoni, A. (1996): Gelehrte Arbeit von Frauen. Möglichkeiten und Grenzen im Deutschland des 18. Jahrhunderts. In: Querelles. Jahrbuch für Frauenforschung, Band 1: Gelehrsamkeit und kulturelle Emanzipation. Stuttgart u. a., S. 48–76
Emmerich, W. (1974): Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): Proletarische Lebensläufe. Autobiographie Dokumente zur Entstehung der Zweiten Kultur in Deutschland, Bd.1: Anfänge bis 1914. Reinbek, S. 9–39
Göhre, P. (1891): Drei Monate Fabrikarbeiter und Handwerksbursche. Eine praktische Studie (Wiederabdruck 1978). Leipzig
Heilfurth, G. (1973): Wenzel Holek. Ein Arbeiterschicksal im Kontaktbereich von Böhmen und Sachsen. In: Beumann, H. (Hrsg.): Festschrift für Walter Schlesinger, Bd. 1. Köln/Wien, S. 608–631
Hörning, E.M. (1977): Antizipatorische Sozialisation. Statuspassagen bei Erwachsenen am Beispiel des Zweiten Bildungsweges. Vertikale Mobilität und Probleme der Statusinkonsistenz, 2 Bde. Berlin
Hörning, E.M. (1978): ‚Zweiter Bildungsweg. Eine Statuspassage?' In: Kohli, M. (Hrsg.): Soziologie des Lebenslaufs. Darmstadt/Neuwied, S. 251–266
Holek, W. (1909): Lebensgang eines deutsch-tschechischen Handarbeiters. Jena
Holek, W. (1921): Vom Handarbeiter zum Jugenderzieher. Jena
Jütting, D./Scherer, A. (1986): Der Zweite Bildungsweg in der Literatur. Metapher und Mythos. Soest
Kade, J./Seitter, W. (1996): Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie, Alltag. Opladen
Kade, J./Seitter, W. (1998): Zwischen Institution und Biographie. Das Funkkolleg aus der Sicht seiner Teilnehmer. In: Greven, J. (Hrsg.): Das Funkkolleg 1966–1998. Ein Modell wissenschaftlicher Weiterbildung im Medienverbund. Erfahrungen – Auswertungen – Dokumentationen. Weinheim, S. 103–128
Karsch, A.L. (1987): Vier Briefe an J.G. Sulzer. In: Anger (1987b), S. 5–32

Kern, H. (1982): Empirische Sozialforschung. Ursprünge, Ansätze, Entwicklungslinien. München
Lindner, R. (Hrsg.) (1998): Wenzel Holek. Meine Erfahrungen in Berlin Ost. Köln u. a.
Marwinski, F. (1983): Von der Arbeit des Arbeiter-Leserbeirates der Freien öffentlichen Bibliothek Dresden-Plauen 1909–1914. Dresden
Mitteilungsblatt des Bundes der Schüler und Freunde der Volkshochschulheime Dreißigacker und Sachsenburg e.V. 1928, Nr. 2 und 3
Münchow, U. (1973): Frühe deutsche Arbeiterautobiographien. Berlin (Ost)
Nickisch, R.M.G. (1976): Die Frau als Briefschreiberin im Zeitalter der deutschen Aufklärung. In: Wolfenbütteler Studien zur Aufklärung, Bd. III, S. 29–65
Niemeyer, B. (1996): Der Brief als weibliches Bildungsmedium im 18. Jahrhundert. In: Kleinau, E./Opitz, C. (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Bd. 1: Vom Mittelalter bis zur Aufklärung. Frankfurt a.M./New York, S. 440–452
Sträter, K. (1991): Frauenbriefe als Medium bürgerlicher Öffentlichkeit. Eine Untersuchung anhand von Quellen aus dem Hamburger Raum in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Frankfurt a.M. u. a.
Vogelsberg, A. (1997): Wenzel Holek. In: Lindner, R. (Hrsg.): ‚Wer in den Osten geht, geht in ein anderes Land'. Die Settlementbewegung in Berlin zwischen Kaiserreich und Weimarer Republik. Berlin, S. 161–177
Zapf, W. (1971): Der nachgeholte Aufstieg. Untersuchungen über Absolventen des Zweiten Bildungswegs. In: Neue Sammlung, H. 11, S. 249–273

Kapitel 6: Erwachsenenbildung als internationaler Rezeptionsprozess

Angermann, Ch. (1947): Studienkursus für deutsche Volksbildner in Schweden. In: Freie Volksbildung, S. 691–693
Campe, J.H. (1790): Briefe aus Paris zur Zeit der Revolution geschrieben. Braunschweig
Dauber, H./Verne, E. (Hrsg.) (1976): Freiheit zum Lernen. Alternativen zur lebenslänglichen Verschulung. Die Einheit von Leben, Lernen, Arbeiten. Reinbek
van Dülmen, R. (1986): Die Gesellschaft der Aufklärer. Zur bürgerlichen Emanzipation und aufklärerischer Kultur in Deutschland. Frankfurt a.M.
Dräger, H. (1979): Historische Aspekte und bildungspolitische Konsequenzen einer Theorie des lebenslangen Lernens. In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 7, S. 109–141
Dräger, H. (1991): Der interessierte Blick in die Fremde. In: Friedenthal-Haase, M. u. a. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Kontext. Beiträge zur grenzüberschreitenden Konstituierung einer Disziplin. Günther Dohmen zum 65. Geburtstag. Bad Heilbrunn, S. 208–225
Dumont, F. (1982): Die Mainzer Republik von 1792/93. Studien zur Revolutionierung in Rheinhessen und der Pfalz. Alzey
Faure, E. u. a. (1972): Learning to Be. The world of education today and tomorrow. Paris
Friedenthal, M. (1983): Die Bedeutung Grundtvigs für die Heimvolkshochschule in Deutschland. Ein rezeptionsgeschichtlicher Beitrag zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. In: Vogel, N./Scheile, H. (Hrsg.): Lernort Heimvolkshochschule. Paderborn u. a., S. 69–125
Günther, U. (1982): Erwachsenenbildung als Gegenstand der internationalen Diskussion. Köln u. a.

Grab, W. (1984): Ein Volk muss seine Freiheit selbst erobern. Zur Geschichte der deutschen Jakobiner. Frankfurt a.M. u. a.

Hofmann, W. (1967): Der Wille zum Werk. Erinnerungen eines Volksbibliothekars. Villingen

Jäger, H.-W. (Hrsg.) (1790): Campe, Joachim Heinrich. Briefe aus Paris zur Zeit der Revolution geschrieben. Braunschweig (Reprographischer Nachdruck dieser Ausgabe mit Erläuterungen, Dokumenten und einem Nachwort. Hildesheim 1977)

Knoll, J.H. (1996): Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung. Konzepte, Institutionen, Methoden. Darmstadt

Kuhlmann, H.-J. (1961): Anfänge des Richtungsstreites. Arthur Heidenhain als Vermittler in den Auseinandersetzungen der Jahre 1909 bis 1914. Reutlingen

Mockrauer, F. (Hrsg.) (1950): Die schwedische Volkshochschule der Gegenwart. Ergebnis der Studien von 36 deutschen Volkshochschullehrern an schwedischen Volkshochschulen im Winter 1947/48. Braunschweig u. a.

OECD, Centre for Educational Research and Innovation (CERI) (1973): Recurrent Education. A strategy for lifelong learning. Paris

Reinalter, H. (Hrsg.) (1993): Aufklärungsgesellschaften. Frankfurt a.M. u. a.

Röhrig, P. (Hrsg.) (1991): Um des Menschen Willen. Grundtvigs geistiges Erbe als Herausforderung für Erwachsenenbildung, Schule, Kirche und soziales Leben. Weinheim

Scheel, H. (1975): Die Mainzer Republik I. Protokolle des Jakobinerklubs. Berlin (Ost)

Schmitt, H. (1989): Politische Reaktionen auf die Französische Revolution in der philanthropischen Erziehungsbewegung in Deutschland. In: Herrmann, U./Oelkers, J. (Hrsg.): Französische Revolution und Pädagogik der Moderne (Beiheft der ZfPäd 24). Weinheim/Basel, S. 163–184

Schmitz, E. (1975): Zur Begründung von Weiterbildung als einer recurrent education. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Umrisse und Perspektiven der Weiterbildung. Stuttgart, S. 53–77

Schriewer, J. u. a. (1998): Konstruktion von Internationalität. Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme (Spanien, Sowjetunion/Rußland, China). In: Kaelble, H./Schriewer, J. (Hrsg.): Gesellschaften im Vergleich. Forschungen aus Sozial- und Geschichtswissenschaften. Frankfurt a. M. u. a., S. 151–258

Schulenberg, W. (1961): Erwachsenenbildung. In: Groothoff, H.-H./Stallmann, M. (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. Berlin, S. 227–228

Seitter, W. (Hrsg.) (1996): Walter Hofmann und Robert von Erdberg. Die neue Richtung im Spiegel autobiographischer Zeugnisse ihrer beiden Hauptrepräsentanten. Bad Heilbrunn

Seitter, W. (2000): Internationalität als Referenzhorizont. Der Auslandsbezug deutscher Erwachsenenbildung zwischen 1910 und 1949 am Beispiel der Zeitschriftenfolge Volksbildungsarchiv/Archiv für Erwachsenenbildung/Freie Volksbildung. In: Derichs-Kunstmann, K. u. a. (Hrsg.): Internationalität der Erwachsenenbildung. Analysen, Erfahrungen, Perspektiven. Frankfurt a.M., S. 108–121

Vogel, N. (1994): Grundtvigs Bedeutung für die deutsche Erwachsenenbildung. Ein Beitrag zur Bildungsgeschichte. Bad Heilbrunn

Kapitel 7: Erwachsenenbildung als Wissenschaft

Böning, H./Siegert, R. (1990): Volksaufklärung. Biobibliographisches Handbuch zur Popularisierung aufklärerischen Denkens im deutschen Sprachraum von den Anfängen bis 1850, Bd. 1: Die Genese der Volksaufklärung und ihre Entwicklung bis 1780. Stuttgart

Boese, E. (1981): Walter Hofmanns ‚Institut für Leser- und Schrifttumskunde' 1926–1937. In: Bibliothek, H. 1, S. 3–23

Born, A. (1991): Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Eine historisch-systematische Rekonstruktion der empirischen Forschungsprogramme. Bad Heilbrunn

Dikau, J. (1980): Die Erwachsenenbildung und ihre Theorie im Zusammenhang der deutschen Nachkriegsentwicklung. In: Beinke, L. u. a. (Hrsg.): Zukunftsaufgabe Weiterbildung. Bonn, S. 25–60

Dräger, H. (1981): Verdienst und Scheitern des Volkslehrers Johannes Tews 1860–1937. In: Tews, J.: Geistespflege in der Volksgemeinschaft. Beiträge zur Förderung der freien Volksbildungsarbeit. Stuttgart, S. 6–82

Henningsen, J. (1959): Zur Theorie der Volksbildung. Historisch-kritische Studien zur Weimarer Zeit. Berlin

Hermberg, P./Seiferth, W. (1932): Arbeiterbildung und Volkshochschule in der Industriestadt. Erfahrungen aus der Volksbildungsarbeit der Stadt Leipzig. Breslau

Kade, J. u. a. (2007): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. Aufl. Stuttgart

Keilhacker, M. (1929): Das Universitäts-Ausdehnungs-Problem in Deutschland und Deutsch-Österreich. Stuttgart

Klatt, F. (1929): Über die Wirkung der Freizeitgestaltung. In: Ders. (Hrsg.): Freizeitgestaltung. Grundsätze und Erfahrungen zur Erziehung des berufsgebundenen Menschens. Stuttgart, S. 75–84

Mann, A. (1924): Aufzeichnungen des Verlaufes von Volkshochschulstunden. In: Blätter der Volkshochschule Breslau, H. 9, S. 41–56

Mann, A. (1930): ABC um Dreißigacker. In: Theiß, I./Lotze, H. (Hrsg.): Dreißigacker. Volkshochschule/Erwachsenenbildung. Jena, S. 58–67

Nafzger-Glöser, J. (1994): Vom ‚Turmhahn' zum ‚Trojaner'. Die Erwachsenenbildung/Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland von 1945 bis 1994 im Spiegel ihrer Zeitschriften. Frankfurt a.M.

Schiersmann, Ch./Tippelt, R. (1994): Forschungsentwicklung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Erziehungswissenschaft, H. 10, S. 51–69

Seitter, W. (1997): Dreißigacker als pädagogische Experimentiersozietas. Eduard Weitschs Beitrag zur Methodendiskussion und Professionalisierung der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. In: Ciupke, P./Jelich, F.-J. (Hrsg.): Experimentiersozietas Dreißigacker. Historische Konturen und gegenwärtige Rezeption eines Erwachsenenbildungsprojektes der Weimarer Zeit. Essen, S. 85–102

Senzky, K. (1981): Erwachsenenpädagogische Theoriebildung. Resumé der Entwicklung seit 1945. In: Pöggeler, F./Wolterhoff, B. (Hrsg.): Neue Theorien der Erwachsenenbildung. Stuttgart u. a., S. 142–160

Siebert, H./Gerl, H. (1975): Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig

Stephani, H. (1797/1979): Grundriss der Staatserziehungs-Wissenschaft. In: Dräger, H. (Hrsg.): Volksbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert, Bd. 1. Braunschweig, S. 110–114

Strzelewicz, W. (1973): Forschungen über Erwachsenenbildung in Deutschland. In: Ders.: Demokratisierung und Erwachsenenbildung. Braunschweig, S. 188–213
Strzelewicz, W. u. a. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart
Tietgens, H./Weinberg, J. (1971): Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens. Braunschweig
Wirth, I. (1978): Zeitschriften. In: Dies. (Hrsg.): Handwörterbuch der Erwachsenenbildung. Paderborn, S. 713–724

Kapitel 8: Erwachsenenbildung als Begriffsgeschichte

Arnold, R. (1995): Der Teilnehmer als Konstrukt. In: REPORT, H. 35, S. 17–23
Axmacher, D. (1989): Der erwachsene Teilnehmer als Schulkind. Zur Problematik von Schulstrukturen und Lehrerrolle in der Erwachsenenbildung. In: Neue Sammlung, H. 1, S. 76–88
Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission (Hrsg.) (1972): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart
Dräger, H. (1979): Historische Aspekte und bildungspolitische Konsequenzen einer Theorie des lebenslangen Lernens. In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 7, S. 109–141
Giesecke, H. (1989): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handeln, 2. Aufl. Weinheim/München
Harney, K. (1986): Der Volkshochschulteilnehmer als subjektiver Karrierist. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 44–52
Harney, K. (1995): Erwachsene in der Berufsbildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, S. 75–84
Harney, K. (1997): Sinn der Weiterbildung. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (1997), S. 94–114
Henningsen, J. (1959): Zur Theorie der Volksbildung. Historisch-kritische Studien zur Weimarer Zeit. Berlin
Hof, Ch. (1996): Überlegungen zum Konzept ‚Wissen' in der Erwachsenenbildung. In: Nolda, S. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft. Bad Heilbrunn, S. 12–30
Kade, J. (1983): Der Erwachsene als normatives Leitbild menschlicher Entwicklung. Historisch-systematische Aspekte lebenslaufbezogener Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 270–278
Kade, J./Seitter, W. (1996): Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie, Alltag. Opladen
Kade, J./Seitter, W. (1998): Bildung – Risiko – Genuss. Dimensionen und Ambivalenzen lebenslangen Lernens in der Moderne. In: Brödel, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied, S. 51–59
Knoll, J.H./Künzel, K. (Hrsg.) (1980): Von der Nationalerziehung zur Weiterbildung. 150 Jahre Erwachsenenbildung im Spiegel ausgewählter Forschungsfragen. Köln
Koselleck, R. (1979): Einführung. In: Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Bd. 1. Stuttgart, S. XIII–XXVII
Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.) (1997): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a.M.

Luhmann, N. (1997): Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (1997), S. 11–29
Nittel, D. (1999): Das Erwachsenenleben aus der Sicht der Biographieforschung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 301–323
Seitter, W. (2001): Von der Volksbildung zum lebenslangen Lernen. Erwachsenenbildung als Medium zur Temporalisierung des Lebenslaufs. In: Friedenthal-Haase, M. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert. München/Mering, S. 83–96
Seitter, W. (2006): Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Harney, K./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Einführung in die Geschichte der Erwachsenenbildung und der Erziehungswirklichkeit. 3. Aufl. Opladen, S. 329–347
Stroß, A.M. (1994): Der Erwachsene. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek, S. 406–425
Wehrmann, V. (1981): Volksaufklärung. In: Herrmann, U. (Hrsg.): Das pädagogische Jahrhundert. Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert in Deutschland. Weinheim/Basel, S. 143–153
Wunsch, A. (1986): Die Idee der ‚Arbeitsgemeinschaft'. Eine Untersuchung zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit. Frankfurt a.M. u. a

Kapitel 9: Laute Klage, stiller Sieg.
Über die Unaufhaltsamkeit der Erwachsenenbildung in der Moderne

Brödel, R. (Hrsg.) (1998): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied
Dohmen, G. (Hrsg.) (1997): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen? Bonn
Kade, J. (1989): Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. Zum Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. In: ZfPäd, H. 6, S. 789–808
Kade, J. (1997): Entgrenzung und Entstrukturierung. Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne. In: Derichs-Kunstmann, K. u. a. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M., S. 13–31
Kade, J./Seitter, W. (2007): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen (Bd. 1: Pädagogische Kommunikation. Bd. 2: Pädagogisches Wissen). Opladen/Farmington Hills
Lüders, Ch. u. a. (1995): Entgrenzung des Pädagogischen. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 207–215
Nittel, D. (1996): Die Pädagogisierung der Privatwirtschaft und die Ökonomisierung der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung. Versuch einer Perspektivenverschränkung mit biographieanalytischen Mitteln. In: ZfPäd, H. 5, S. 731–750
Pollak, G. (1991): Modernisierung und Pädagogisierung individueller Lebensführung. Teilergebnisse des DFG-Projekts ‚Industrialisierung und Lebensführung'. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 8, S. 621–636
Tenorth, H.-E. (1992): Laute Klage, Stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne. In: Benner, D. u. a. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise (Beiheft der ZfPäd 29). Weinheim/Basel, S. 129–139

Kapitel 10: Lernorte in der Erwachsenenbildung.
Ein neuer Blick erwachsenenpädagogischer Historiographie

Agricola, S. (1997): Vereinswesen in Deutschland. Eine Expertise. Stuttgart

Agricola, S./Wehr, P. (1993): Vereinswesen in Deutschland. Eine Expertise. Stuttgart

Arnold, R. (1997): Betriebspädagogik. 2. Aufl. Stuttgart

Baethge, M./Baethge-Kinksy, V. (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster

Berghoff, H. (1997): Unternehmenskultur und Herrschaftstechnik. Industrieller Paternalismus. Hohner von 1857 bis 1918. In: Geschichte und Gesellschaft, H. 2, S. 167–204

Büchter, K. (1999): Geschichte betrieblicher Weiterbildung. Ein Annäherungsversuch. In: Hendrich, W./Büchter, K. (Hrsg.): Politikfeld betriebliche Weiterbildung. Trends, Erfahrungen und Widersprüche in Theorie und Praxis. München, S. 32–51

Büchter, K. (2003): Industriebetriebliche Weiterbildungspolitik und die Reaktion der Freien Volksbildung in der Weimarer Republik. In: REPORT, H. 1, S. 206–214

Büchter, K. (2004): Betriebliche Qualifizierungspolitik, Arbeitsorganisation und interne Arbeitsmärkte. Auslöser für industriebetriebliche Weiterbildung zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In: Gonon, Ph./Stolz, S. (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung. Empirische Befunde, theoretische Perspektiven und aktuelle Herausforderungen. Bern, S. 133–149

Büchter, K./Kipp, M. (2002): Werkzeitungen als Erziehungsinstrumente in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 2, S. 225–244

Bühler, W. u. a. (1978): Lokale Freizeitvereine. Entwicklung, Aufgaben, Tendenzen. St. Augustin

Ciupke, P. (2003): „Besondere Lernorte". Heimvolkshochschulen, Akademien, Jugendbildungsstätten in NRW. In: Ders. u. a. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und politische Kultur in Nordrhein-Westfalen. Themen – Institutionen – Entwicklungen seit 1945. Essen, S. 321–330

Dann, O. (Hrsg.) (1984): Vereinswesen und bürgerlichen Gesellschaft in Deutschland. München

Dräger, H. (1987): Der Bibliothekar als Erwachsenenbildner. In: Harney, K. u. a. (Hrsg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Fallstudien – Materialien – Forschungsstrategien. Frankfurt a.M., S. 113–187

Ecarius, J./Löw, M. (Hrsg.) (1997): Raumbildung – Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse. Opladen

von Erdberg, R. (1897): Führungen von Arbeitern durch die Königlichen Museen in Berlin. In: Concordia. Zeitschrift der Centralstelle für Arbeiter-Wohlfahrungseinrichtungen, H. 15, S. 171–172

Fell, M. (2002): Für die Zukunft Visionäres aus der Vergangenheit der Daimler-Benz AG aufgreifen. In: Götz, K. (Hrsg.): Bildungsarbeit der Zukunft. München, S. 253–268

Garbe, C./Bonfadelli, H. (Hrsg.) (1998): Lesen im Wandel. Probleme der literarischen Sozialisation heute. Lüneburg

Graf, W. (1997): Lesen und Biographie. Eine empirische Fallstudie zur Lektüre der Hitlerjugendgeneration. Tübingen/Basel

Harney, K. (1990): Arbeit, lernen, Berufsausdifferenzierung. Anmerkungen zum Wandel des parasitären Status traditioneller Industrieausbildung. In: Harney, K./Pätzold, G. (Hrsg.): Arbeit und Ausbildung. Wissenschaft und Politik. Festschrift für Karlwilhelm Stratmann. Frankfurt a.M. 1990, S. 99–110

Harney, K. (1998): Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart

Hense, H. (1990): Das Museum als gesellschaftlicher Lernort. Aspekte einer pädagogischen Neubestimmung. Frankfurt a.M.

Hofmann, W. (1909): Die Organisation der Freien öffentlichen Bibliothek Dresden-Plauen. In: Zeitschrift der Centralstelle für Arbeiter-Wohlfahrungseinrichtungen, H. 16, S. 301–305 u. 326–328

Hofmann, W. (1925): Der Raum der Bücherei. Aufnahmen und Grundrisse aus den Städtischen Bücherhallen zu Leipzig. Leipzig

Hummel, S. (2001): Der Borromäusverein von 1845 bis 1920. Zur Geschichte eines katholischen Büchereivereins zwischen Anpassung und Bewahrung. Diss. Jena

Jahres-Bericht des Kaufmännischen Vereins zu Frankfurt a.M. über das 49. Vereinsjahr, 1. Januar bis 31. Dezember 1913. In: Kaufmännische Presse, H. 1/1914, S. 3–13

Jelich, F.-J./Kemnitz, H. (Hrsg.) (2003): Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität. Bad Heilbrunn

Kade, J./Seitter, W. (Hrsg.) (2007): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen (Bd. 1: Pädagogische Kommunikation. Bd. 2: Pädagogisches Wissen). Opladen/Farmington Hills

Kaiser, A. (Hrsg.) (1989): Gesellige Bildung. Studien und Dokumente zur Bildung Erwachsener im 18. Jahrhundert. Bad Heilbrunn

Kipp, M. (1991): Betriebliche Berufserziehung im Nationalsozialismus und Bilanz zum Forschungsstand in ausgewählten ‚Sondergebieten'. In: Berg, Ch./Ellger-Rüttgardt, S. (Hrsg.): „Du bist nichts, Dein Volk ist alles." Forschungen zum Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim, S. 132–158

Köstering, S. (2003): Natur zum Anschauen. Das Naturkundemuseum des deutschen Kaiserreichs 1871–1914. Köln

Kretschmann, C. (2006): Räume öffnen sich. Naturhistorische Museen im Deutschland des 19. Jahrhunderts. Berlin

Kröll, F. (1987): Vereine im Lebensalltag einer Großstadt am Beispiel Nürnberg. Eine kultursoziologische Studie. Marburg

Kübler, H.-D. (1995): Leseforschung. Für bibliothekarische Belange quergelesen. In: Bibliothek, H. 2, S. 187–206

Kuntz, A. (1996): Das Museum als Volksbildungsstätte. Museumskonzeptionen in der deutschen Volksbildungsbewegung 1871–1918. Münster

Kupfer, W. (1979): Politischer Ursprung und Entwicklung der Öffentlichen Bibliothek. In: Buch und Bibliothek, H. 10, S. 883–894

Lernorte. Themenschwerpunkt in : DIE, H. 4/2006, S. 20–43

Manz, W.J. (1998): Arbeit und Persönlichkeit. Betriebliche Erwachsenenbildung als wesentlicher Aspekt der Betriebspolitik im Sinne von Eugen Rosenstock-Huessy. München

Marwinski, F. (1983): Die Freie öffentliche Bibliothek Dresden-Plauen und Walter Hofmann. Ein Beitrag zur Geschichte des Volksbüchereiwesens zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Leipzig

Michel, A. (1996): Von der Fabrikzeitung zum Führungsmittel. Werkzeitschriften industrieller Großunternehmen von 1890 bis 1945. Tübingen

Müglich, H. (1996): Entstehung betrieblicher Weiterbildungsstrukturen im Dritten Reich. Frankfurt a.M.
Noschka-Roos, A. (1994): Besucherforschung und Didaktik. Ein museumspädagogisches Plädoyer. Opladen
Nuissl, E. (1992): Lernökologie. Die Bedeutung des Lernortes für das Lernen. In: Faulstich, P. u. a. (Hrsg.): Weiterbildung für die 90er Jahre. Gutachten über zukunftsorientierte Angebote, Organisationsformen und Institutionen. Weinheim, S. 92–110
Nuissl, E. u. a. (1988): Bildung im Museum. Zum Bildungsauftrag von Museen und Kunstvereinen. Heidelberg
Ormrod, J. (1985): Bürgerliche Organisation und Lektüre in den literarisch-geselligen Vereinen der Restaurationsepoche. In: Häntzschel, G. u. a. (Hrsg.): Zur Sozialgeschichte der deutschen Literatur von der Aufklärung bis zur Jahrhundertwende. Tübingen, S. 123–149
Pöggeler, F. (1959): Neue Häuser der Erwachsenenbildung. Ratingen
Reinalter, H. (Hrsg.) (2005): Politische Vereine, Gesellschaft und Parteien in Zentraleuropa 1815–1848/49. Frankfurt a.M.
Roth, M. (1990): Heimatmuseum. Zur Geschichte einer deutschen Institution. Berlin
Saxer, U. (1991): Lese(r)forschung – Lese(r)förderung. In: Fritz, A. (Hrsg.): Lesen im Medienumfeld. Gütersloh, S. 99–134
Schöler, W. (1989): Das Museum als Stätte kultureller Bildung und als gesellschaftlicher Lernort. In: Levening, H./Schöler, W. (Hrsg.): Kommunikation und Begegnung. Reflexionen und pragmatische Ansätze der Pädagogik. Heidelberg, S. 224–230
Schwarz, H. (1992): Das Vereinswesen an der Saar bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts. Der Verein als Medium der sozialen Kommunikation. Saarbrücken
Seitter, W. (1993): Volksbildung und Educación Popular. Systembildungsprozesse und Vereinskulturen in Barcelona und Frankfurt am Main zwischen 1850 und 1920. Bad Heilbrunn
Seitter, W. (Hrsg.) (1996): Walter Hofmann und Robert von Erdberg. Die neue Richtung im Spiegel autobiographischer Zeugnisse ihrer beiden Hauptrepräsentanten. Bad Heilbrunn
Seitter, W. (1999): Riskante Übergänge in der Moderne. Vereinskulturen, Bildungsbiographien, Migranten. Opladen
Seitter, W. (2001): Zwischen Proliferation und Klassifikation. Lernorte und Lernortdiskussion in pädagogischen Feldern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4, S. 225–238
Seitter, W. (2004): Migrantenvereine als polyfunktionale Lernorte. In: Brödel, R. (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung des Lernens. Bielefeld, S. 289–301
Seitter, W. (2007): Erwachsenenbildung und Weiterbildung in historischer Perspektive. In: Fuhr, Th. u. a. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. 4: Erwachsenenbildung/Weiterbildung (in Vorbereitung). Paderborn
Sirges, Th. (1994): Die Bedeutung der Leihbibliothek für die Lesekultur in Hessen-Kassel 1753–1866. Tübingen
Spickernagel,E./Walbe, B. (Hrsg.) (1976): Das Museum. Lernort contra Musentempel. Gießen

Staatliche Museen zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz. Institut für Museumsforschung (Hrsg.) (2006): Statistische Gesamterhebung an den Museen der Bundesrepublik Deutschland für das Jahr 2005. Berlin

Stang, R./Puhl, A. (Hrsg.) (2001): Bibliotheken und lebenslanges Lernen. Lernarrangements in Bildungs- und Kultureinrichtungen. Bielefeld

Syrup, F. (1915): Die soziale Lage der seßhaften Arbeiterschaft eines oberschlesischen Walzwerkes. Berlin

Tenfelde, K. (1984): Die Entfaltung des Vereinswesens während der Industriellen Revolution in Deutschland (1850–1873). In: Dann, O. (Hrsg.): Vereinswesen und bürgerlichen Gesellschaft in Deutschland. München, S. 55–114

Thauer, W. (Hrsg.) (1970): Die Bücherhallenbewegung. Wiesbaden

Thauer, W./Vodosek, P. (1990): Geschichte der öffentlichen Bücherei in Deutschland. 2. Aufl. Wiesbaden

Ulbricht, K. (1994): Museumsstatistik. Historische und zeitgenössische Untersuchungen. In: Vieregg, H. u. a.: (Hrsg.): Museumspädagogik in neuer Sicht. Erwachsenenbildung im Museum, Bd. 1: Grundlagen – Museumstypen – Museologie. Baltmannsweiler, S. 94–107

Wehr, P. (1988): Lokale Vereine. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Lernen vor Ort. XVI Soester Weiterbildungsforum. Soest, S. 86–90

Weschenfelder, K./Zacharias, W. (1981): Handbuch Museumspädagogik. Orientierungen und Methoden für die Praxis. Düsseldorf

Wittwer, W. (1991): Lernort Betrieb. Vom ‚Off-the-job' zum ‚On-the-job'-Training. In: REPORT, H. 27, S. 21–26

Zimmer, A. (1996): Vereine. Basiselemente der Demokratie. Eine Analyse aus der Dritte-Sektor-Perspektive. Opladen

Autor

Dr. Wolfgang Seitter, Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Philipps-Universität Marburg. Historisch-vergleichende Dissertation (1992) zur Entwicklung der Erwachsenenbildung in Spanien und Deutschland im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert (veröffentlicht unter dem Titel „Volksbildung und Educación Popular", Bad Heilbrunn 1993). Empirisch-qualitative Habilitation (1998) über Vereinskulturen und Bildungsbiographien spanischer Migranten in Deutschland (veröffentlicht unter dem Titel „Riskante Übergänge in der Moderne", Opladen 1999). Arbeitsschwerpunkte: Biographie- und Teilnehmerforschung, Institutions- und Professionsforschung, Theorie der Erwachsenenbildung und des Lebenslangen Lernens.

seitter@staff.uni-marburg.de