

**Paul Ciupke, Willi Gierke, Christiane Hof, Franz-Josef Jelich,
Wolfgang Seitter, Hans Tietgens und Christine Zeuner**

Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung

**Im Auftrag des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung
Bonn 2002**

Ciupke, Paul u. a.: Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung. Bonn 2002
Online im Internet – URL: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2002/ciupke02_01.pdf
Dokument aus dem Internet-Service Texte Online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung e. V.
<http://www.die-bonn.de/>

Sonderbeilage zum
REPORT

Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung

Im Auftrag des
Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

erarbeitet von
Paul Ciupke, Willi Gierke, Christiane Hof, Franz-Josef Jelich,
Wolfgang Seitter, Hans Tietgens und Christine Zeuner

Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung

Im Auftrag des
Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

erarbeitet von
Paul Ciupke, Willi Gierke, Christiane Hof, Franz-Josef Jelich,
Wolfgang Seitter, Hans Tietgens und Christine Zeuner

Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung ist eine Einrichtung der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL) und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als wissenschaftliches Institut erbringt es Dienstleistungen für Forschung und Praxis der Weiterbildung. Das Institut wird getragen von 18 Einrichtungen und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung, die Mitglieder im eingetragenen Verein „DIE“ sind.

© 2002 Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)

Alle Rechte, auch der Übersetzung, vorbehalten, Nachdruck und Reproduktion nur mit Genehmigung der herausgebenden Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)

Friedrich-Ebert-Allee 38

53113 Bonn

Tel. 0228 3294-0, Fax 0228 3294-399

Internet: www.die-bonn.de

Redaktion: Christiane Hof/Wolfgang Seitter

Herstellung: Klaus Pehl/Britta Piel (DIE); Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel;

Druck: Fa. Lokay, Reinheim

Sonderbeilage zum REPORT

Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung

Paul Paul Ciupke, Willi Gierke, Christiane Hof, Franz-Josef Jelich, Wolfgang Seitter,
Hans Tietgens und Christine Zeuner

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Tel. 0521 91101-11, Fax 0521 91191-19

E-Mail: service@wbv.de

Internet: www.wbv.de

Bestell-Nr.: 39/2002

Inhalt

Vorbemerkung	5
1 Einleitung	7
2 Forschungsfelder	11
2.1 Lernen Erwachsener	11
2.1.1 Gegenstand	11
2.1.2 Forschungsstand	11
2.1.3 Perspektiven	12
2.2 Wissensstrukturen und Kompetenzbedarfe	13
2.2.1 Gegenstand	13
2.2.2 Forschungsstand	14
2.2.3 Perspektiven	15
2.3 Professionelles Handeln	15
2.3.1 Gegenstand	15
2.3.2 Forschungsstand	16
2.3.3 Perspektiven	18
2.4 Institutionen und Organisationen der Erwachsenenbildung	19
2.4.1 Gegenstand	19
2.4.2 Forschungsstand	19
2.4.3 Perspektiven	21
2.5 System und Politik	22
2.5.1 Gegenstand	22
2.5.2 Forschungsstand	22
2.5.3 Perspektiven	23
2.6 Wissenschaftsgeschichte	24
2.6.1 Gegenstand	24
2.6.2 Forschungsstand	25
2.6.3 Perspektiven	25
3 Zukünftige Aufgaben und Schwerpunkte	27
3.1 Quellensicherung und Archive	27
3.2 Bibliographische Arbeiten	28
3.3 Institutionelle Vernetzung der Erwachsenenbildungsforschenden	28
4 Empfehlungen	29
4.1 Empfehlungen an das DIE	29
4.2 Empfehlungen an die Verbände und Einrichtungen der Erwachsenenbildung	29
4.3 Empfehlungen an die Wissenschaftsdisziplin	30
4.4 Empfehlungen an Drittmittelgeber	30

Vorbemerkung

Im Sommer 1999 konstituierte sich unter der Leitung von Hans Tietgens am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) eine Projektgruppe „Geschichte der Erwachsenenbildung“. Die Projektgruppe¹ hatte u.a. die Aufgabe, Fragen der Sicherung und Dokumentation historischer Quellen zu diskutieren, Schwerpunkte und Defizite historischer Erwachsenenbildungsforschung zu identifizieren, zukünftige Forschungsperspektiven zu benennen sowie Empfehlungen an das DIE mit Blick auf dessen Service- und Koordinierungsfunktion – auch und gerade im Bereich historischer Erwachsenenbildungsforschung – auszusprechen. Mit der Einsetzung dieser Projektgruppe wurde einerseits die Bedeutung der historischen Erwachsenenbildungsforschung – etwa für die Aufarbeitung der eigenen Professionsgeschichte oder als zentraler Baustein einer Kulturgeschichte des Lernens Erwachsener – herausgestellt, andererseits wurde der Versuch unternommen, dieses Forschungsfeld stärker zu institutionalisieren und bestehende Einrichtungen miteinander zu vernetzen.

Auch das „Forschungsmemorandum für die Erwachsenenbildung“, das im Jahr 2000 im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft publiziert wurde, weist in seiner Einleitung darauf hin, dass es notwendig ist, Forschungen und Forschungsgegenstände unter historischen und vergleichenden Aspekten zu verorten und in theoretische Zusammenhänge zu stellen. „Im Hinblick auf die historische Forschung zur Erwachsenenbildung erscheinen etwa als besonders dringlich: eine systematischere Aufarbeitung der Zeitgeschichte, Quellensicherung und Zeitzeugenbefragung, Abgrenzung und Zusammenarbeit im Hinblick auf Nachbarfelder und -disziplinen.“

Um diese knappen Formulierungen zu konkretisieren, übernahm die Projektgruppe die Aufgabe, die im ursprünglichen Memorandum formulierten Forschungsfelder

- Lernen Erwachsener
- Wissensstrukturen und Kompetenzbedarfe
- Professionelles Handeln
- Institutionalisierung
- System und Politik

im Hinblick auf eine bildungshistorische Bearbeitung zu erläutern und zu konkretisieren. Dabei erschienen der Projektgruppe folgende Momente zentral:

- die Notwendigkeit, die aus heutiger Sicht formulierten Forschungsfelder für die historische Forschung zu präzisieren – ein Aspekt, der vor allem beim

¹ In der Projektgruppe haben mitgearbeitet: Paul Ciupke, Willi Gierke, Klaus Heuer, Franz-Josef Jelich, Christiane Hof, Peter Liebl, Elisabeth Meilhammer, Karin Opelt, Erhard Schlutz, Josef Schrader, Wolfgang Seitter, Andreas Seiverth, Georg Seppmann, Hans Tietgens, Christine Zeuner.

Forschungsfeld „Wissensstrukturen und Kompetenzbedarfe“ auffällt – und eine besondere Aufmerksamkeit auf die historischen Bedeutungskontexte und die semantische Wandelbarkeit von Begriffen zu richten;

- die Aufgabe, historische Quellen der Erwachsenenbildung zu sichern und zu dokumentieren und daher neben der Bearbeitung konkreter Forschungsfragen auch über Möglichkeiten der Quellensicherung sowie der Aufbereitung von Archivmaterial nachzudenken;
- die im Forschungsmemorandum genannten Forschungsfelder um den Themenkreis Wissenschaftsgeschichte zu ergänzen;
- den Forschungsstand zu den einzelnen Themenfeldern anzusprechen.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen ist es die Absicht des Memorandums, die genannten Themengebiete für die historische Forschung zu ‚übersetzen‘, einen kurzen Einblick in den Forschungsstand der einzelnen Themenfelder zu geben, Schwerpunkte und Desiderate zu benennen sowie Forschungsperspektiven und -fragen zu formulieren.

1 Einleitung

Historische Forschung hat die Aufgabe, den erwachsenenbildnerischen Erfahrungsraum in diachroner Perspektive zu erweitern und so die gegenwärtige Praxis mit historisch realisierten anderen Möglichkeiten zu konfrontieren. Damit leistet sie einen Beitrag sowohl zur Relativierung und Modalisierung als auch zur Fundierung und Verortung gegenwärtiger Praxis. Diese Gedächtnis-, Modalisierungs- und Fundierungsfunktion ist nicht nur für die Erwachsenenbildungswissenschaft von erheblicher Bedeutung, die in der Beschreibung und Analyse historischer Ausprägungsformen des Lernens Erwachsener ihr empirisches Vergleichsfeld enorm steigern kann. Auch die erwachsenenbildnerische Profession profitiert in erheblichem Maße von einem historisch informierten Umgang mit den aktuellen Ausprägungsformen der Erwachsenenbildung, da sie – gerade im Hinblick auf die Stärkung des eigenen professionellen Selbstbewusstseins – nicht so sehr der programmatischen Kurzlebigkeit bzw. dem gesellschaftlichen Aktualitätszwang verhaftet bleibt, sondern auf die historische Dimension des eigenen Wirkens verweisen kann. Dabei geht es allerdings weniger darum, aus historischen Erfahrungen unmittelbare Verhaltensregeln abzuleiten, sondern darum, die Differenziertheit der Vergangenheit von Erwachsenenbildung bewusst zu halten und einen selbstreflexiven Umgang mit der eigenen Geschichte zu kultivieren.

Die damit angesprochenen Funktionen der Geschichte für die Erwachsenenbildung setzen allerdings voraus, dass die Diskussionen um die Notwendigkeit und Möglichkeit einer Revision des Geschichtsbildes der Erwachsenenbildung aufgegriffen werden und das Ziel verfolgt wird, zwischen normativen Vorstellungen und praktischen Ausprägungen der Erwachsenenbildung stärker als bisher zu differenzieren.

In der Vergangenheit der Erwachsenenbildungs-Geschichtsschreibung wurden vornehmlich ideen-, institutionen- und personengeschichtliche Herangehensweisen praktiziert. Diese Zugriffe sind legitim und haben in der Regel den Vorteil, dass das jeweilige Feld abgegrenzt und mit erprobten Mitteln zu untersuchen und zu beschreiben ist. Allerdings gibt es in der historischen Erwachsenenbildungsforschung schon länger den Ruf nach einer stärker empirisch ausgerichteten Geschichtsschreibung, die sich unterschiedlicher Methoden bedient, wie z. B. die hermeneutische Auswertung biografischer und alltagsbezogener Materialien oder die Analyse von Statistiken und quantitativen sozialen Daten. Ohne die Erwachsenenbildungs-Geschichtsschreibung auf *eine* Perspektive reduzieren zu wollen, scheint es doch – insbesondere vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Forschungslage – besonders wichtig, ein Augenmerk auf sozial- und kulturgeschichtliche Verfahren und Konzepte zu legen.

Historische Erwachsenenbildungsforschung hat demzufolge Fragen und Forschungsansätze zu formulieren, die über die meisten der bisher vorliegenden Untersuchungen zur Ideengeschichte und Programmatik hinausgehen. Langfristiges Ziel ist es, eine „Realgeschichte“ des Lernens und der Bildung Erwachsener zu erstellen, die es möglich macht, Unterscheidungen wie die zwischen beiläufigem oder intentional veranstaltetem Lernen, zwischen divergenten Handlungsräumen

(etwa Bildung Erwachsener im Rahmen sozialer Bewegungen oder im Kontext öffentlich staatlicher Einbindung), zwischen unterschiedlichen, jeweils zeitbedingten Vermittlungs- und Präsentationsformen (etwa interaktiv gebundenen versus medialen Vermittlungsformen) oder zwischen Wirkungsbereichen (Selbstbestimmung und Gemeinwohl, Nützlichkeit und Geselligkeit) empirisch abgesicherter zu treffen und dabei auch die Einbettung des Lernens Erwachsener in die politischen, sozialen, institutionellen und organisatorischen Kontexte nicht außer Acht zu lassen.

Für eine „Realgeschichte“ des Lernens und der Bildung Erwachsener ergeben sich damit verschiedene Untersuchungsbereiche, die sich unter den oben genannten Stichworten „Lernen Erwachsener“, „Wissensstrukturen“, „Professionelles Handeln“, „Organisatorische und institutionelle Aspekte“, „System und Politik“ sowie „Wissenschaftsgeschichte“ sehr grob zusammenfassen lassen – dabei aber einer historischen Konkretisierung bedürfen.

Lernen ist ein in Biographien wie in den Sphären öffentlichen und privaten Handelns omnipräsentes soziales Phänomen. Entsprechend ist das Lernen Erwachsener nicht nur im Kontext der individuellen Lebensgeschichte zu sehen, sondern es gilt, auch die politischen und organisatorischen Rahmenbedingungen sowie die historisch, sozial und kulturell divergierenden gesellschaftlichen Lern- und Verhaltenserwartungen zu berücksichtigen. Aus einer historischen Perspektive berührt die Suche nach dem Lernen Erwachsener daher nicht nur die Frage nach den individuellen Lernprozessen (vgl. Kap. 2.1), sondern auch die politischen (vgl. Kap. 2.5) und organisatorisch-institutionellen (vgl. Kap. 2.4) Bedingungen von Lehr- und Lernprozessen. In diesem Zusammenhang ist auch die Frage nach dem jeweils als relevant angesehenen Wissen und den erwarteten Kompetenzen herauszustellen. Damit ist angesprochen, dass eine ‚Realgeschichte des Lernens Erwachsener‘ sich auch mit der Frage nach den gesellschaftlich vorhandenen Wissensstrukturen sowie den realen wie auch den idealen – also normativ erwarteten – Kompetenzbedarfen zu beschäftigen hat (vgl. Kap. 2.2).

Eine weitere Konkretisierung ergibt sich durch die Unterscheidung und Verschränkung zweier Institutionalisierungsperspektiven: Die eine richtet ihren Blick ‚nur‘ auf diejenigen Lernprozesse, die im Rahmen eines gesellschaftlich begrenzten sozialen Handlungsfeldes stattfinden; auf die organisierte und intentionale Bildung Erwachsener, die im Laufe ihrer Entwicklung immer mehr von professionellen, d. h. zunächst praktisch-reflektierten und dann allmählich wissenschaftlich gestützten Grundsätzen aus betrieben wird. In dieser Perspektive geht es um professionell organisierte und auf jeweils spezifische Inhalte gerichtete Lehr-Lern-Kontexte (vgl. Kap. 2.4). Ein zweiter, erweiterter Blick schließt auch andere Institutionalisierungsformen des Lernens Erwachsener mit ein. Hierunter sind etwa die verschiedenen Bereiche aufklärerischer Öffentlichkeiten zu verstehen wie soziale Bewegungen oder Vereinskulturen, aber auch informelle Lernkommunikationen oder historisch vorhandene Medien.

Mit Blick auf die Professionalisierungsgeschichte erwachsenenbildnerischen Handelns ist zu konstatieren, dass das Lernen Erwachsener zwar nicht nur in speziellen pädagogischen Einrichtungen stattfindet, dass es jedoch *auch* dort anzutreffen ist.

Entsprechend ist ein Augenmerk auf die in den expliziten Volks- und Erwachsenenbildungseinrichtungen aktiven pädagogischen Akteure zu richten, auf ihr Wissen, ihre Intentionen und Handlungsstrategien, ihre Befugnisse, ihr Selbstverständnis, ihren sozialen Status, ihr Einkommen etc. (vgl. Kap. 2.3).

Schließlich gilt es, auch die Wissenschaftsgeschichte der Erwachsenenbildung in den Blick zu nehmen und den Prozess ihrer allmählichen Akademisierung (Orte, Themen, Methoden, Personen) zu rekonstruieren (vgl. Kap. 2.6). Dabei ist ein besonderes Augenmerk auf die Geschichte der erwachsenenpädagogischen Historiographie sowie auf die Beziehung zwischen Erwachsenenbildung und Allgemeiner Pädagogik zu legen.

Auf der Basis dieser Grobgliederung sollen im Folgenden die genannten Bereiche für die historische Forschung konkretisiert, Hinweise zu Forschungsstand, Quellen und Methoden formuliert und zentrale Perspektiven herausgearbeitet werden. Ein weiterer Abschnitt wird der Infrastruktur historischer Bildungsforschung gewidmet, zu dem die Themenfelder Quellensicherung, Archivierung, Dokumentation, Bibliographie und institutionelle Vernetzung gehören (vgl. Kap. 3). Abschließend werden einige Empfehlungen formuliert, u. a. an die Erwachsenenbildungsverbände sowie an das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (vgl. Kap. 4).

2 Forschungsfelder

2.1 Lernen Erwachsener

2.1.1 Gegenstand

Der Bereich des Lernens Erwachsener in historischer Perspektive steht im Zentrum einer Realgeschichte des Lernens, die sich nicht nur auf die organisierte Erwachsenenbildung konzentriert, sondern die ihr Augenmerk auf die unterschiedlichsten – durchaus auch organisationsbezogenen – Formen des Lernens im Erwachsenenalter richtet. Eine derartige Perspektive hat allerdings mit folgenden drei Abgrenzungsschwierigkeiten zu kämpfen:

- Lernen ist eine schwer isolierbare Dimension im Gesamtzusammenhang menschlichen Tuns, sie ist eingelagert in biographische, sozialisatorische, interaktive, institutionelle und andere Kontexte, die es entsprechend zu berücksichtigen gilt.
- Lernen vollzieht sich zumeist im Verbund mit anderen Aneignungsweisen wie Geselligkeit, Feiern, Arbeiten etc., so dass es wichtig ist, das multifunktionale Spektrum möglicher Aneignungsformen konkret in den Blick zu nehmen.
- Der Erwachsenenbegriff selbst ist einem starken historischen Wandel unterworfen (s. auch den semantischen Wandel von Volks-, Erwachsenen- und Weiterbildung), so dass die gesellschaftsstrukturellen – und die von der Erwachsenenbildung selbst ausgelösten – Veränderungen von ‚Erwachsenheit‘ bei der Rekonstruktion des Lernens ebenfalls mitbedacht werden müssen (im Gegensatz zur Kindheit und Jugend gibt es bisher noch keine Sozialgeschichte des Erwachsenen).

2.1.2 Forschungsstand

Untersuchungen, die das Lernen Erwachsener zum zentralen Gegenstand haben, sind eher selten. Aussagen darüber, wie Erwachsene in historischer Perspektive gelernt haben, welche Einrichtungen, Medien, Lernarrangements etc. sie genutzt und in welcher Weise sie ihre (Lern-)Erfahrungen verarbeitet haben, finden sich häufig eingelagert in Studien, die primär eine andere Fragestellung verfolgen. Diese eher sekundäre Interessensfokussierung hängt auch mit der teilweise disparaten bzw. rudimentären Quellenlage zusammen, die eine Rekonstruktion der Lernwege und Lernweisen Erwachsener erschwert. Gleichwohl lassen sich einige kontextbezogene Schwerpunkte benennen.

So gibt es einen deutlichen Schwerpunkt im Bereich der historischen Biographie- und Sozialisationsforschung, die sich nicht nur mit den Lern- und Bildungsbiographien von Teilnehmern oder Persönlichkeiten der Erwachsenenbildungsgeschichte befasst, sondern die auch das vielfältige Netz sozialer Bewegungen (Arbeiterbewe-

gung, Katholizismus, Frauenbewegung, Reformbewegungen) mit ihrer z. T. weitreichenden Prägekraft für die Biographien ihrer Beteiligten zumindest ansatzweise untersucht hat. Bevorzugte Quellen sind dabei Tagebücher, Briefe, Autobiographien, biographische Rückblicke in Bezug auf bestimmte Teilnahmeerfahrungen, aber auch Interviews mit Protagonisten und Beteiligten.

Ein weiterer Schwerpunkt lässt sich im Bereich der Institutionenforschung identifizieren, wo etwa Erfahrungsberichte, die Teilnehmer in Auseinandersetzung mit bestimmten Bildungsangeboten (Arbeitsgemeinschaft, Heimvolkshochschule, Reisen) angefertigt haben, auch zur Kontrastierung und Relativierung der institutionellen Programmatik genutzt werden oder wo sich bei neuen Formen der organisationsgestützten Wissensvermittlung (Handwerkerfortbildung) Ablehnungs- und Widerstandspotentiale der alten Sozialformationen rekonstruieren lassen.

Ein deutliches Defizit liegt im Bereich der Interaktions- und Medienforschung, die bisher noch – fast – keine Studien zum Lernen Erwachsener hervorgebracht hat, auch wenn es durchaus möglich wäre, verschiedene didaktische Arrangements (Arbeitsgemeinschaften, wissenschaftliche Vereinigungen/Fachgruppen, Schulungskurse, akademische Arbeiterunterrichtskurse, Reisen, Volksgeselligkeit, Volksunterhaltungsabende etc.) auf ihre interaktiven Auswirkungen hin zu untersuchen oder (selten) vorhandene Interaktionsprotokolle auf die darin kodifizierten Lernweisen, Beteiligungsmodi oder Wissensformen hin zu analysieren.

Das Methodenspektrum der bisherigen Studien umfasst insbesondere Methoden der qualitativen Sozialforschung sowie Methoden der Sozialgeschichtsforschung. Auffallend ist die Abwesenheit quantitativer Methoden, die sich in den letzten Jahren in anderen Segmenten der bildungshistorischen Forschung bereits etabliert haben.

2.1.3 Perspektiven

Neben einer literaturbezogenen Systematisierungsarbeit ist eine stärkere Fokussierung auf Lernprozesse in unterschiedlichen historischen – didaktisierten oder selbstgesteuerten – Lernarrangements vordringlich. Dazu ist allerdings zuerst die systematisierte Suche nach Quellen wie Teilnehmerberichten, Erfahrungsberichten, Briefen, Ausspracheforen („Sprechsaal“), Interaktionsszenen etc. vonnöten. Diese quellenbezogene Grundlagenarbeit würde u. a. bedeuten, bisherige Quellendokumentationen zu durchforsten, Zeitschriftenanalysen durchzuführen, nach Publikationen zu suchen, welche etwa Freundesvereinigungen ehemaliger Schüler insbesondere von Heimvolkshochschulen verfasst haben (darin findet man – so ist zu vermuten – Erfahrungsberichte oder Lebensläufe Ehemaliger), oder gezielt in bestimmten Archiven nach derartigen Quellenbeständen zu suchen. Erst auf der Grundlage einer solchen systematisierten Quellenarbeit ist eine Rekonstruktion – und vergleichende Analyse – von Lernprozessen Erwachsener in unterschiedlichen interaktiven und medialen settings möglich.

Eine derartige Rekonstruktionsperspektive, die schwerpunktmäßig mit qualitativen Methoden (Biographie-, Konversations-, Interaktionsanalyse) arbeitet, müsste durch quantifizierende Verfahren ergänzt werden wie etwa die vergleichende Auswertung

von Teilnehmerstatistiken aus der Weimarer Zeit oder – wenn quellenmäßig möglich – die kollektivbiographische Annäherung an Teilnehmergruppen aus verschiedenen Einrichtungen.

In einer methodologischen Perspektive ist schließlich der Frage nachzugehen, wie in historischer Perspektive das ‚Lernen Erwachsener‘ sinnvoll erschlossen werden kann, welche Wirklichkeitsdimensionen überhaupt erfasst und in welcher Form sozialwissenschaftliche Verfahren der Gegenwart auf die – quellenmäßig nur unzulänglich dokumentierten – Untersuchungsgegenstände der Vergangenheit übertragen werden können.

2.2 Wissensstrukturen und Kompetenzbedarfe

2.2.1 Gegenstand

Als Gegenstandsbereich historischer Erwachsenenbildungsforschung tritt Wissen als Bildungsanforderung in den Blick. Diese Anforderungen sind im dynamischen Veränderungsprozess moderner Industriegesellschaften zu untersuchen, der einerseits lebensweltliche Bildungseinflüsse zurückdrängte und andererseits Orientierungs- und Qualifikationsanforderungen auf das ganze Leben ausdehnte. Die Bildungsanforderungen und Kompetenzbedarfe können dabei aus der Perspektive Erwachsener, von Staat und Gesellschaft, der Institutionen der Erwachsenenbildung und des pädagogischen Denkens jeweils unterschiedlich gesehen werden.

Verbunden mit den differenten Perspektiven sind unterschiedliche analytische Zugänge zur Wissenskonstitution in der Erwachsenenbildung. Einerseits erfolgt eine Diversifikation des Wissens auf der Angebotsebene über die Einrichtungen der Erwachsenenbildung und ihre zunehmende Ausdifferenzierung. Zum anderen ist nach dem historischen Wandel der Wissensbedarfe zu fragen, wobei stärker die Perspektive der Erwachsenen und ihrer Bildungsinteressen und -realitäten aufzugreifen ist. Die Bedeutung von Staat und Gesellschaft mit ihren politischen Anforderungen, weiterbildungspolitischen Rahmensetzungen, bildungsökonomischen Strukturen etc. ist dabei jeweils auf diese Ebenen zu beziehen.

Erwachsenenbildnerische Wissensdiskurse im Kontext gesellschaftlicher Konstruktion der Wirklichkeit historisch-kritisch aufzugreifen beinhaltet zudem, die Verschränkung zwischen alltäglichem und wissenschaftlichem Wissen in den Blick zu nehmen, mit der Wissen in modernen Gesellschaften als eine Ressource und Basis sozialen, kulturellen und politischen Handelns Erwachsener bereitgestellt bzw. aufgegriffen wurde.

Hinzu kommt – als eine Metaebene – die Erforschung des wissenschaftlichen pädagogischen Denkens über die Erwachsenenbildung selbst. Hier ist zu fragen, wie die Veränderung von Wissensstrukturen und Kompetenzanforderungen in der Realität der Erwachsenenbildung theoretisch interpretiert wurde und in didaktischen Konzeptionen Eingang fand.

2.2.2 Forschungsstand

Wissen als Gegenstand des Lernens Erwachsener ist bislang in historischer Perspektive nur selten explizit untersucht worden. Wissenspopularisierung, Fragen nach der Verschränkung von Erfahrungswissen und Wissenschaftswissen, nach der ‚Seinsverbundenheit des Wissens‘ (K. Mannheim), der Differenz zwischen explizitem und implizitem, fraglos vorausgesetztem und als innovativ markiertem Wissen, der Bedeutung von Wissen in der gesellschaftlichen Wirklichkeitskonstruktion etc. sind nur selten Ausgangspunkte historischer Untersuchungen gewesen.

Einen impliziten Schwerpunkt nimmt das Wissen als Gegenstand von Lernen in der institutionengeschichtlichen Forschung ein, indem die Veränderung der Themen, Stoffe, Lernziele (etwa in Form von Programmanalysen oder Untersuchungen der Kursmaterialien) in den unterschiedlichen Bildungsbereichen deskriptiv dargestellt, aber nur äußerst selten in übergreifenden historischen Zusammenhängen interpretiert wird. Genauere quantitative Untersuchungen zu langfristigen Angebotsentwicklungen stehen für einzelne Einrichtungen und damit auch in vergleichender Perspektive aus.

Indem dem Wandel von Wissensangeboten eine relativ große Aufmerksamkeit geschenkt wird, tritt das deklarative (Sach-)Wissen in den Vordergrund. Zugleich wird Wissen primär als didaktisches Problem behandelt und gefragt, wie die Anschlussfähigkeit von explizitem Wissen an die Alltagserfahrungen von Menschen ermöglicht werden kann. Das Erfahrungswissen der Rezipienten dagegen kommt nur selten in den Blick. Entsprechend fehlt es auch weitgehend an historischen Studien zur Wissensrezeption. Um die Frage der Aneignung von Wissen zu berücksichtigen, ist besonderes Augenmerk auf solche Untersuchungen zu richten, die nach dem biografischen Lernen und der spezifischen Bedeutung von Erwachsenenbildung bei der Konstitution von Wissen fragen. Eine Betrachtung des Wissens aus der Lernperspektive ermöglicht es, die Formen des Umgangs mit Wissen zu studieren und damit auch die situationsspezifische Anpassung des angebotenen Wissens an die jeweiligen Relevanzstrukturen der Lernenden zu erkennen.

Bildungsinteressen der Teilnehmenden, wie sie in den empirischen Arbeiten der Weimarer Erwachsenenbildung, den großen Leitstudien aus Heidelberg und Göttingen und zahlreichen anderen kleineren kontextgebundenen Untersuchungen erhoben wurden, warten auf innovative Sekundärauswertungen. Insgesamt ist dabei festzustellen, dass die vorliegenden, insbesondere bei den Trägern erhobenen Zahlen zur Entwicklung von Angeboten und zu ihrer Realisierung bislang quantitativ kaum ausgewertet wurden.

Zum pädagogischen Denken über ‚Wissen‘ in der Erwachsenenbildung liegen kleine, eher Forschungsperspektiven eröffnende Studien vor, die aber auch hier meist deskriptiv angelegt und noch nicht zureichend sowohl mit geistesgeschichtlichen als auch mit sozialgeschichtlichen Untersuchungen verknüpft sind. Wichtige Vorarbeiten wären hier nicht nur von quantitativen Auswertungen, sondern auch von biografischen Studien zu erwarten, die ebenfalls nur unzureichend für die Erwachsenenbildung vorliegen und wichtige Repräsentanten unberücksichtigt lassen.

2.2.3 Perspektiven

Von Interesse sind vergleichende – und quantifizierende – Untersuchungen träger- und verbandsspezifischer Erwachsenenbildungskulturen (diachron, d. h. bezogen auf verschiedene Zeitstufen, und synchron, d. h. zwischen verschiedenen Akteuren), bei denen die Konstitution von Wissen sowohl in Abhängigkeit von Zeitklima und Qualifikationsanforderungen als auch auf dem Hintergrund einer je spezifischen Organisationskultur (Träger, Programmtradition, Milieugebundenheit ...) untersucht wird. Besonderes Augenmerk wäre hier auch auf mögliche adressatenbezogene oder regionale Angebotsunterschiede zu richten.

Untersuchungen zur Veränderung von Wissensstrukturen haben ferner danach zu fragen, wie sich Brüche zwischen handlungsentlasteten Wissenschaftsdiskursen und problembewältigungsorientierten Praxisdiskursen (Alltagswissen) in den Lehr-Lern-Prozessen darstellten und bearbeitet wurden (siehe etwa dazu die Arbeitsgemeinschaftsidee im Hinblick auf die didaktische Theoriebildung, das Teilnahmeverhalten etc.).

Im Hinblick auf die Wissensbedarfe ist historisch aus der Sicht der Teilnehmenden (und auch der Nicht-Teilnehmenden) zu fragen, welche Bildungsbedarfe und -motive Anlässe für Beteiligung an der Erwachsenenbildung schufen und welche sozialen Differenzierungen von Wissen zu beobachten sind. Aus der Sicht der Bildungsanbieter interessiert die historische Ausdifferenzierung von Weiterbildung im Hinblick sowohl auf die einzelne Einrichtung (Angebotsstrukturen nach thematischer Breite und Komplexität) als auch auf die Weiterbildungslandschaft (Spezialisierung, Marktfähigkeit von Wissen etc.).

Darüber hinaus wäre der pädagogische Diskurs auf seinen unterschiedlichen Ebenen (Wissenschaft, Praxisfelder der Erwachsenenbildung) in seiner Spezifik zu anderen gesellschaftlichen Diskursen im historischen Kontext zu untersuchen. Eine zentrale Aufgabe läge etwa darin, die Genese und Entwicklung der erwachsenenpädagogischen Theoriebildung und der Geschichte der allgemeinen Pädagogik zu verknüpfen.

2.3 Professionelles Handeln

2.3.1 Gegenstand

Die unterschiedlichen Formen erwachsenenpädagogischen Handelns – ob berufsförmig oder ehrenamtlich, hauptberuflich oder nebenberuflich, disponierend oder lehrend – haben gemeinsam, dass sie einen Beitrag zur Konzeption, Organisation und/oder Durchführung von Wissensvermittlungs- und Aneignungsprozessen für erwachsene Adressaten leisten. Berufsförmig organisiertes Handeln ist dabei in der Geschichte der Erwachsenenbildung ein relativ spätes Phänomen, ebenso wie die Ausdifferenzierung und reflexive Handhabung spezifischer Wissensbestände (Überzeugungen, Erwartungen, Ziele, Sachkenntnisse etc.), Fertigkeiten und Fähigkeiten.

Für die historische Analyse (professionellen) pädagogischen Handelns ergeben sich daraus unterschiedliche Frageperspektiven.

1. Wer waren die erwachsenenpädagogisch Handelnden, wie sind sie sozialstrukturell zu verorten, und in welchen Kontexten und Organisationsformen arbeiteten sie?
2. Über welches Wissen, welche Intentionen und Erwartungen verfügen die Erwachsenenpädagog/innen?
3. Wie sah die Wirklichkeit professionellen Handelns aus?

Dieser Aspekt ist deshalb zu betonen, weil zur Untersuchung des professionellen Handelns nicht nur die genauere Erfassung der Kompetenzen und Absichten der Erwachsenenpädagog/innen gehört, sondern insbesondere auch die Analyse ihrer pädagogischen Aktivitäten, der sozialen Erwartungen, die an sie gestellt wurden, der Grad ihrer sozialen Anerkennung und ihr gesellschaftlicher Status. In diesem Zusammenhang sind auch das Handlungs- und Methodenrepertoire der Pädagoginnen und Pädagogen sowie die verwendeten Vermittlungsformen zu berücksichtigen.

2.3.2 Forschungsstand

ad (1):

Während die meisten Arbeiten zum professionellen erwachsenenpädagogischen Handeln sich am Bild des hauptberuflichen, organisierend-disponierenden Erwachsenenbildners mit akademisch-pädagogischer Ausbildung orientiert haben, gibt es nur wenige Studien, die sich unter dem Aspekt der Professionalität mit den Personen beschäftigen, die nebenberuflich als Wanderlehrer/innen oder Volks(hochschul)lehrer/innen tätig waren. Aussagen hierzu finden sich im Kontext der Untersuchungen zu einzelnen Personen – wobei hier ein besonderer Schwerpunkt auf der Weimarer Zeit zu konstatieren ist. Rar dagegen sind Studien zum 18. und 19. Jahrhundert. Die vereinzelt Arbeiten zu professionell arbeitenden Erwachsenenbildnern dieser Zeit beziehen sich auf einzelne, herausragende Personen – wobei es meist an einer sozialhistorischen Einbettung der pädagogischen Aktivitäten mangelt. Ganz fehlen Untersuchungen zu den „normalen“ Volksbildner/innen, etwa die Vielzahl der Wanderlehrer, die Ende des 19. Jahrhunderts durch die Bildungsvereine zogen.

Ein weiterer Schwerpunkt liegt in Studien zum pädagogischen Handeln in solchen Einrichtungen, die sich explizit als pädagogische betrachteten (Bildungsvereine, Volkshochschule etc.). Untersuchungen zu den Akteuren, die in anderen Institutionalisierungsformen von Volks- und Erwachsenenbildung tätig waren, lassen sich dagegen kaum finden. In diesem Zusammenhang sind insbesondere das Zeitschriftenwesen, das Bibliothekswesen, Museen, Theater etc. zu nennen.

ad (2):

Bezogen auf das Wissen der pädagogischen Akteure wissen wir relativ viel über ihre Absichten und normativen Erwartungen. Geringes Augenmerk wurde dagegen auf das ‚Professionswissen‘ der Erwachsenenbildner/innen, auf ihren Wissenshaushalt oder die didaktisch-methodischen Annahmen ihres Handelns gelegt. Hier kann nicht nur der forschende Blick auf das, was in der Weimarer Zeit didaktisch und methodisch reflektiert und geschrieben worden ist, aufschlussreich sein. Unterhalb der häufig abstrakten Aussagen einzelner Theoretiker bietet sich doch aufschlussreiches Material darüber an, wie und mit welcher Begründung zur damaligen Zeit unterrichtlich vorgegangen worden ist. Als Quellen sind hier etwa Dokumentationen von Tagungen (der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung etc.) oder der Diskussion in den verschiedenen Kommunikationsorganen/Mitteilungsblättern/Zeitschriften anzusehen.

Ähnliches gilt für die Zeit von der Aufklärung bis zum Ersten Weltkrieg, in der die Wissensvermittlung (mündlich, schriftlich oder bildlich-symbolisch) durchaus auch kritisch reflektiert worden ist (Stichwort Popularisierung), ohne dass dem bisher besondere geschichtswissenschaftliche Aufmerksamkeit zugewandt worden ist. Gerade die zu dieser Zeit üblichen offenen oder vereinsmäßigen Organisationsformen könnten aus heutiger Sicht von besonderem Interesse sein.

ad (3):

Die vorhandenen Beschreibungen der Erwachsenenbildungspraxis fokussieren meist die Absichten und Ziele der Akteure. Nur in geringem Maße gibt es Kenntnisse über konkrete Realisierungsformen. Dass es forschungsmethodische Schwierigkeiten bereitet, das entsprechende Handeln zu identifizieren, ist hinreichend bekannt. Historische Zugangsmöglichkeiten könnten Erfahrungsberichte von Teilnehmern, Unterrichtsprotokolle, Jahresberichte einzelner Einrichtungen etc. sein. Hier lassen sich nicht nur Aussagen über die pädagogischen Akteure, sondern auch Einsichten in die gewählten Vermittlungsformen finden. Insbesondere für die jüngere Geschichte ist auf besondere Datenquellen hinzuweisen, die sich aus der projektmäßigen Verbindung von Forschung und Fortbildung ergeben. Indem Fortbildungsveranstaltungen empirisch begleitet wurden, war es möglich, etwas von den Vorstellungen und Verhaltensweisen hauptberuflich Tätiger in berufsspezifischen Situationen zu beobachten und kommunikativ weiter zu verarbeiten. Grundgedanke war dabei, dass Fortbildung der Ort ist, an dem die Deutungszusammenhänge des Berufshandelns reflektiert werden können.

Diesen Forschungsansatz wieder aufzugreifen erscheint angebracht, auch wenn sich die Arbeitsanforderungen der hauptberuflichen Mitarbeiter/innen heute in vieler Hinsicht geändert haben. Den Umgang mit ihnen zu reflektieren, kommt einerseits der Qualität des Handelns zugute, ebenso aber auch der Erweiterung des Forschungsstandes. Insbesondere könnte anregend sein, sich aktuellen Fragen und Aufgaben zuzuwenden, wie beispielsweise dem Umgang mit Medien oder der Erarbeitung einer Beratungskompetenz. Dabei wird auch zu bedenken sein, inwieweit

die Erfahrungen der in letzter Zeit entwickelten Biographieforschung genutzt werden können.

Im Hinblick auf das professionelle Handeln wird darüber hinaus häufig vergessen, dass Erwachsenenpädagog/innen – bzw. Volksbildner oder Volkslehrer/innen – nicht nur in ‚typischen‘ Bildungsveranstaltungen tätig waren. Vielmehr müssen die Kanzel, die Bibliothek, Zeitschriften, Volksbücher, Theater, Museum, Rundfunk und Fernsehen auch als bedeutende Orte erwachsenenpädagogischen Wirkens gesehen werden.

Im Hinblick auf die Analyse des professionellen Handelns sind die Forschungsperspektiven dahingehend zu erweitern, dass neben der Beschreibung der Handlungsformen auch die Frage der sozialen Anerkennung dieser pädagogischen Akteure zu untersuchen ist. Darüber hinaus ist ein Augenmerk darauf zu richten, ob die pädagogische Tätigkeit als ‚Beruf‘ ausgeübt oder nur als Übergang angesehen wurde.

2.3.3 Perspektiven

Der historische Blick auf die vielfältigen Formen berufsförmiger Unterstützung des Lernens Erwachsener ermöglicht es, die Reduzierung der Forschung auf *einen* Typ professioneller pädagogischer Tätigkeit, wie er sich mit den hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter/innen innerhalb der Volkshochschulen herausgebildet hat, aufzulösen. Diese Perspektive stellt damit auch eine wichtige Basis dafür dar, die gegenwärtig feststellbare Ausweitung des erwachsenenpädagogischen Feldes in den Blick zu bekommen. Die Rekonstruktion unterschiedlicher Institutionalisierungsformen professionellen erwachsenenpädagogischen Handelns wäre damit als Pendant zur These von der Entgrenzung des Pädagogischen anzusehen. Allerdings ist hierfür noch viel Grundlagenarbeit zu leisten.

Alle genannten Forschungslücken erfordern eine detaillierte Quellensuche. Als vielversprechende Datenquellen sind dabei nicht nur Autobiographien und biographische Fragmente zu werten, sondern insbesondere auch die Berichte über die eigene pädagogische Tätigkeit, wie sie in den verschiedenen Zeitschriften veröffentlicht wurden. Darüber hinaus ist es erforderlich, die historischen Arbeiten, die im Rahmen der Bibliotheksgeschichte, Zeitschriftengeschichte, Museumsgeschichte, Volkstheater etc. entstanden sind, genauer zu analysieren und zu interpretieren.

Auf der Basis detaillierter Quellenanalysen könnten und müssten dann typologisierende und vergleichende Studien erstellt werden. Zu wünschen wäre etwa eine detaillierte Beschreibung der Aktivitäten, Beweggründe und Handlungskontexte unterschiedlicher Formen erwachsenenpädagogischen Handelns – etwa der Volksaufklärer im 18. Jahrhundert, der Wanderlehrer im 19. Jahrhundert, der Volkshochschullehrer in der Weimarer Zeit oder der hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter/innen seit Mitte des 20. Jahrhunderts. Zu fragen wäre beispielsweise, ob es Gemeinsamkeiten zwischen den Volksschriftstellern des 19. Jahrhunderts und den Mediendesigner/innen der Gegenwart gibt und mit welchen Fragen und Problemen sich die Bibliothekar/innen des 19. Jahrhunderts beschäftigten.

Neben detaillierten biographischen Studien zu einzelnen Personen könnte ein vergleichender Zugang differenziertere Einsichten in die Geschichte professionellen Handelns ermöglichen und dadurch auch zu einer (empirisch fundierten) Differenzierung unterschiedlicher Institutionalierungsformen professionellen Handelns beitragen (z. B. professionelles Handeln im Rahmen von Schriftmedien, im Kontext personaler Interaktion etc.). Daneben ist – insbesondere im Hinblick auf die Analyse des gesellschaftlichen Ansehens professionellen erwachsenenpädagogischen Handelns – auf die Notwendigkeit der Einbeziehung sozialstruktureller wie auch *gender*-bezogener Kategorien zu verweisen.

2.4 Institutionen und Organisationen der Erwachsenenbildung

2.4.1 Gegenstand

Während gegenwärtig meist von Bildungsorganisationen gesprochen wird, hat die Erwachsenenbildung in der Vergangenheit den Begriff Institutionen verwendet, um diejenigen sozialen Gebilde zu beschreiben, die auf der Basis einer spezifischen materiellen und ideellen, personalen und medialen Ausstattung das Lernen Erwachsener unterstützen. Institutionen wurden dementsprechend angesehen als Instanzen zur Einhaltung von Normen, aber auch zur Erreichung politischer und gesellschaftlicher Ziele, wofür ein organisatorisches Gefüge entwickelt wird. Entsprechend setzt sich die historische Institutionenforschung zum Ziel, die hierzu entstandenen organisatorischen Strukturen der Erwachsenenbildung in historischer Perspektive zu rekonstruieren.

2.4.2 Forschungsstand

Innerhalb der Institutionenforschung lassen sich verschiedene Perspektiven und Forschungsrichtungen unterscheiden. Zum einen gibt es einen bildungstheoretischen Ansatz, der immanent, also von der genuinen Aufgabenstellung einer Bildungsinstitution her argumentiert und der sowohl die interne Struktur und Zielsetzung von Institutionen analysiert als auch im Sinne einer „institutionellen Staffellung“ nach dem Verhältnis verschiedener Wirkungsebenen (zwischen Träger und Einrichtung, zwischen Einrichtung und Veranstaltungen, zwischen Einrichtung und Umwelt) fragt. Bei der Analyse einzelner Institutionen in ihrer Binnenwirkung und -entwicklung werden die historische Entwicklung der Einrichtung, Bildungsverständnis und Bildungsziele, Zielgruppen und Teilnehmende sowie Bildungsangebote und thematische Schwerpunkte untersucht. Bei der Analyse der institutionellen Staffellung stehen auf der ersten Ebene Fragen nach Ausstattung, Finanzierung, Adressat/innen und Mitarbeiter/innen in ihrem Verhältnis zu den jeweiligen Trägern im Mittelpunkt. Auf der zweiten Ebene ist vor allem das interne Verhältnis zwischen denjenigen, die die Kurse leiten, den Teilnehmenden und ihren jeweiligen subjektiven Ansprüchen zu klären. Auf der dritten Ebene geht es um Fragen politischer, ökonomischer und sozialer Entwicklungen und ihre reziproken Wirkungen auf die Institutionen. Dabei sind allerdings die Grenzen historischer Forschung gerade in

Bezug auf Fragen und Einstellungen von Mitarbeiter/innen und Teilnehmer/innen zu berücksichtigen. Hier ist zu überlegen, welche Quellensorten Auskünfte geben könnten.

Ein zweiter Strang der Institutionenforschung beschäftigt sich mit denjenigen Institutionalisierungsformen des Lernens Erwachsener, die jenseits expliziter pädagogischer Einrichtungen angesiedelt sind, aber dennoch als Formen der Organisation von Bildung angesehen werden können. Hierzu zu zählen sind beispielsweise bürgerliche Vereine oder Gesellschaften, Arbeiterbildungsvereine, Organisationen wie Gewerkschaften und Kirchen, die Bildung als einen Aufgabenbereich unter anderen ansahen. Hinzu kommen kulturelle Einrichtungen wie Museen, Bibliotheken, Theater, Museums- und Konzertgesellschaften, innerhalb derer das Lernen Erwachsener einen eher inzidentellen Charakter hatte. Die Differenzierung in Institutionen, die als genuine Institutionen der Erwachsenenbildung gelten können, und solche, die sie eher zusätzlich anboten, ist notwendig, erschwert aber die historische Institutionenforschung. Kontrovers diskutiert wird in diesem Zusammenhang vor allem die Frage, welcher Begriff von Institution jeweils zugrunde gelegt wird.

Eine dritte Perspektive, die innerhalb der Erwachsenenbildungsforschung allerdings bislang kaum aufgegriffen wurde, begreift Institutionen als soziale Normen. Eine entsprechende Forschungsrichtung könnte beispielsweise die Erwartung des lebenslangen Lernens in historischer Perspektive beleuchten.

Zur historischen Erforschung einzelner Bildungseinrichtungen können die verschiedensten Quellen herangezogen werden. Am aussagekräftigsten über die Entwicklung von Angeboten sind Programme, die, über Jahre systematisch ausgewertet, eine Rekonstruktion der intendierten inhaltlichen Zielsetzung einer Institution erlauben. Hinzu kommen Verwaltungsunterlagen, Festschriften, Hauszeitschriften, Pressemitteilungen, Gutachten, Evaluationsstudien usw. Problematischer ist es, die Perspektive der Teilnehmenden und Lehrenden historisch aufzuarbeiten. Eine Möglichkeit ist die Durchführung von Zeitzeugeninterviews, die biographische und institutionenbezogene Perspektiven verknüpfen. Ebenso können Teilnehmerberichte, Tagebücher, Briefe usw. analysiert werden.

Eine Geschichte der Institutionalisierung des Lernens Erwachsener steht ebenso wie eine Institutionengeschichte der Erwachsenenbildung noch aus. Eine Analyse der vorliegenden Untersuchungen zu Institutionen zeigt folgende inhaltliche Schwerpunkte:

- theoretische und methodische Fragen der Institutionenforschung
- Forschung zu einzelnen Institutionentypen und Verbänden
- regionale Institutionalisierung
- internationale Institutionenforschung
- Analyse von Dokumenten.

Eine Dokumentation des Forschungsstandes macht deutlich, dass bestimmte Institutionen – Volkshochschulen, Einrichtungen der Arbeiterbildung, Evangelische Akademien – relativ häufig aus historischer Perspektive untersucht worden sind. Für andere Bereiche – vor allem was berufliche und betriebliche Weiterbildung sowie Stiftungen, Parteien und private wie arbeitgebernahe Bildungseinrichtungen angeht – ist die Forschungslage defizitär.

Primär wird in der historischen Institutionenforschung die Entwicklung der Volkshochschule in der Zeit der Weimarer Republik berücksichtigt. Die Volkshochschuljubiläen Mitte der 1990er Jahre setzten diesen Trend der Darstellung fort, ihrer Institutionalisierung und historischen Entwicklung ist in zahlreichen Festschriften besondere Aufmerksamkeit gewidmet worden. Die überwiegende Zahl der Festschriften verfolgt einen lokalhistorischen Ansatz, in dem mit Hilfe der „oral history“ Entwicklungen dokumentiert werden. Das Resultat sind einzelne Institutionengeschichten, die noch auf eine theoretische Einbettung – etwa in eine Geschichte der Volkshochschule als Bildungsinstitution – warten.

Die Institutionalisierung und Entwicklung von Erwachsenenbildung als Teil einer Regionalgeschichte zu begreifen, ist ein weiterer Forschungsstrang: Untersuchungen über Berlin, Frankfurt/Main, Hamburg, Hannover, Jena, Leipzig beziehen sich teilweise auf die Institution Volkshochschule, teilweise haben sie aber auch das Gesamtspektrum von Erwachsenenbildungsinstitutionen zum Gegenstand. In den 1980er und 1990er Jahren nehmen regionalhistorische Untersuchungen einen größeren Raum ein.

2.4.3 Perspektiven

Historische Institutionenforschung beschränkt sich bisher weitgehend auf Untersuchungen zu Einzelinstitutionen, wobei der Schwerpunkt auf der Darstellung von Volkshochschulen liegt. Zu plädieren ist für eine Ausweitung des Institutionenbegriffs, so dass Einrichtungen von Trägern und Organisationen partikularer Interessen stärker als bisher berücksichtigt werden. Ausnahmen bilden bisher Untersuchungen zu kirchlichen und gewerkschaftlichen Einrichtungen, aber auch hier gibt es noch Bereiche, die historisch kaum berücksichtigt sind, wie etwa die Familienbildung oder die gewerkschaftliche Basisarbeit. Die historische Untersuchung betrieblicher und beruflicher Bildungsarbeit öffentlicher Träger oder Betriebe ist als defizitär einzuschätzen. Ein weiterer Bereich, der weitgehend unerforscht ist, ist die Bildungsarbeit kultureller Einrichtungen wie beispielsweise von Museen oder Bibliotheken oder auch die der verschiedensten Bildungsvereine.

Auch Fragen der institutionellen Staffelung, der internen und externen Interdependenzen und Wechselwirkungen, Kooperationen, politischen Einflussnahmen usw. sind aus historischer Perspektive nur selten berücksichtigt. Dabei könnte sich der Versuch lohnen, über interne Vorgänge in Institutionen Aussagen über das Theorie–Praxis-Verhältnis, Professionalisierungsansätze und die Rezeption von Bildungsmaßnahmen aus der Sicht der Teilnehmenden, wie sie weiter oben diskutiert wurden, zu erhalten. Der Einbezug der externen Perspektive (insbesondere auch der Verbandsperspektive) könnte Entwicklungen und Entscheidungen von Institutionen

erklären, die sonst häufig als zufällig oder von Personen abhängig interpretiert werden.

In diesem Zusammenhang ist sowohl auf die Notwendigkeit einer international vergleichenden Perspektive als auch auf den Ansatz von Regionalstudien hinzuweisen. Beide Forschungsrichtungen ermöglichen ein kontrastierendes Vorgehen, so dass die regionale oder nationale Besonderheit klarer herausgearbeitet werden kann.

2.5 System und Politik

2.5.1 Gegenstand

Die historische Entwicklung der Erwachsenenbildung lässt sich als Ausdifferenzierung eines besonderen sozialen Handlungsfeldes verstehen. Dieser *Prozess der Systembildung* beinhaltet die Herausbildung einer für dieses Handlungsfeld im Verhältnis zur übrigen Gesellschaft geltenden „Eigenlogik“ ebenso wie die Konstituierung von Austauschbeziehungen zwischen diesem Handlungsfeld und anderen gesellschaftlichen Teilbereichen. Das Handlungsfeld Erwachsenenbildung ist dabei auf der einen Seite auf die Bereitstellung von Ressourcen aus der Gesellschaft angewiesen, auf der anderen Seite werden von ihm bestimmte Leistungen (insbesondere von den gesellschaftlichen Teilsystemen Wirtschaft und Politik) erwartet.

Damit umfasst der Themenkomplex „System und Politik“ folgende Momente:

- strukturelle Fragen des Verhältnisses von Erwachsenenbildung und Gesellschaft in einem weiten Sinne;
- das Verhältnis der Erwachsenenbildung zum übrigen Bildungsbereich;
- die Binnendifferenzierung des Systems Erwachsenenbildung (nicht nur die Trennung etwa zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung, sondern auch das komplexe Zusammenspiel von Verbänden, Einrichtungen, Milieus, sozialen Bewegungen etc.);
- Fragen der politischen Steuerung von Erwachsenenbildung;
- Probleme und Perspektiven des Vergleichs von Erwachsenenbildung in der Deutschen Demokratischen Republik und der Bundesrepublik Deutschland.

2.5.2 Forschungsstand

Auch wenn verschiedene Arbeiten eine ‚system-bezogene‘ Perspektive wählen, so ist im Einzelnen doch festzustellen, dass verschiedene Varianten des Systembezugs (institutionstheoretische, bildungspolitische, system- und gesellschaftstheoretische, funktionalistische) anzutreffen sind. Die Vielfalt der theoretischen Perspektiven zeigt sich auch in den entsprechenden Analysen. So wird in den aktuellen Untersuchungen ein breites Spektrum der Einschätzung des Systembildungsprozesses deutlich, das von der unbefangenen Rede vom System Weiterbildung – etwa bezo-

gen auf eine Stadt oder Region – bis hin zur These von einem ‚System im Werden‘ reicht.

In dieser Situation bleibt auch für die historische Forschung die Diskussion theoretischer Ansätze und die Erarbeitung von adäquaten Begriffen zur Erfassung dessen, was hier Systembildung, Strukturentwicklung und Institutionalisierung genannt wird, eine wichtige Aufgabe.

In der Forschung zur Analyse und Bewertung politischer Steuerungsversuche hat bisher vor allem die Gesetzgebung und Förderung der Erwachsenenbildung seit 1970 Beachtung gefunden, die historische Perspektive wurde dabei nur cursorisch berücksichtigt. Für die Ausprägungs- und Steuerungsformen der Erwachsenenbildung in der DDR liegen allerdings einige historische Analysen vor.

Beiträge zur historischen Analyse von Aspekten der Strukturbildung der Weiterbildung liefern neuere regional-historische Studien für Niedersachsen und Hamburg. In der Niedersachsen-Studie liegt der Schwerpunkt auf der Entstehung eines pluralen Verbandesystems und der Herausbildung eines politischen Vertretungs- und Verhandlungssystems zwischen Staat und Erwachsenenbildung, wobei auch frühere Versuche zur Schaffung eines Volkshochschulgesetzes genauer untersucht werden. Im Fokus der Hamburg-Studie stehen Herausbildung und Wandel einer pluralistischen Erwachsenenbildungslandschaft in ihrem Bezug zu wirtschaftlichen, sozialen und politischen Veränderungen. Sinnvoll für weitere Untersuchungen wären insbesondere vergleichende Ansätze, die Aussagen über Ursachen und Wirkungen unterschiedlicher Strukturbildungen ermöglichen würden.

Die für Zwecke der politischen Gestaltung der Erwachsenenbildung oft eingeholten Gutachten haben in aller Regel den Anspruch, Erwachsenenbildung in der Gesellschaft zu verorten, sie nehmen Stellung zur Entstehung und Entwicklung von Strukturen zur Unterstützung von individuellen und gesellschaftlichen Lernerwartungen. Von der Analyse derartiger Gutachten unter Auswertung von Quellenmaterial (Sitzungsprotokolle, Korrespondenz u. Ä.) und Zeitzeugengesprächen sind daher wesentliche Einblicke in den wissenschaftlichen und politischen Reflexionsprozess zur Erwachsenenbildung zu erwarten.

Die Forschung zur Gesetzgebung und Förderung der Erwachsenenbildung war bisher in aller Regel auf jeweils aktuelle Situationsanalysen gerichtet. Historische Rekonstruktionen, die sich auf bisher kaum oder gar nicht zugängliche Quellen stützen könnten, würden einen neuen, erweiterten Blick auf die Gründe, Motive und Intentionen ermöglichen, die hinter politischen Entscheidungen standen.

2.5.3 Perspektiven

Mit Blick auf die Dimensionen ‚System und Politik‘ lassen sich unter Berücksichtigung methodischer, pragmatischer (z. B. Quellenlage) und Relevanzkriterien (Zu welchen Fragestellungen von nachhaltiger Bedeutung lassen sich durch historische Forschung Erkenntnisse gewinnen?) folgende Forschungsfragen formulieren:

Wie hat sich in der Geschichte das Verhältnis von Erwachsenenbildung und sozialen Bewegungen und Milieus dargestellt? Welche Wechselwirkungen lassen sich feststellen? Wie veränderten sich die Beziehungen durch Institutionalisierungs- bzw. Systembildungsprozesse?

Aus welchen Gründen, auf welche Weise und mit welchen Wirkungen bildeten sich die jeweiligen historischen Formen des Verhältnisses der Erwachsenenbildung zu verschiedenen gesellschaftlichen Teilsystemen heraus?

Sind die verschiedenen Realisierungsformen von Erwachsenenbildung mit signifikant unterschiedlichen gesellschaftlichen Wirkungen verbunden?

Welche wesentlichen Unterschiede und welche Gemeinsamkeiten ergeben sich bei einem historischen Vergleich der Erwachsenenbildung in gegensätzlichen politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Systemen?

Welche unterschiedlichen Steuerungsformen (gesetzlich, förderpolitisch usw.) sind in verschiedenen Ländern (bzw. innerhalb Deutschlands in verschiedenen Bundesländern) anzutreffen, wo liegen die jeweiligen Entstehungsgründe, und welche Folgen haben die Unterschiede für die Funktion und Wirkung von Erwachsenenbildung?

2.6 Wissenschaftsgeschichte

2.6.1 Gegenstand

Eine wissenschaftsgeschichtliche Perspektive auf die Erwachsenenbildung interessiert sich für den Formierungs- und Differenzierungsprozess der Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin. Im Einzelnen geht es darum, Fragen zur Entwicklung und Abfolge ihrer Theorien, Methoden und Forschungsfelder zu beantworten und zu untersuchen, welche Kommunikationsweisen, Institutionalisierungsformen und personenbezogenen Netzwerke sich herausbildeten.

Die Erwachsenenbildung konstituierte sich als Wissenschaft im engeren Sinne mit der dazugehörigen Ausdifferenzierung spezialisierter Rollen sowie entsprechenden Kommunikationskanälen (Tagungen, Zeitschriften) erst im 20. Jahrhundert, auch wenn die Reflexion über die eigene Praxis sich zeitgleich mit der Entstehung dieser Praxis entfaltete. Dementsprechend fokussiert ein wissenschaftsgeschichtlicher Blick vor allem den langsamen Formierungsprozess der Erwachsenenbildung als akademischer Disziplin, d. h. die allmähliche Verselbständigung von einer Reflexionsinstanz in praxisdienlicher Absicht hin zu einer disziplinär orientierten Institutionalisierungsform. Wechselwirkungen zwischen Akademisierungsversuchen und Ausbildungserfordernissen vor dem Hintergrund einer zunehmenden Institutionalisierung und Professionalisierung sind dabei ebenso Untersuchungsgegenstand wie das spannungsreiche und wechselhafte Verhältnis zu ihren Bezugs- und Ursprungsdisziplinen (Staatswissenschaften, Soziologie, Psychologie, Philosophie, Pädagogik).

2.6.2 Forschungsstand

Aufgrund des ‚jungen akademischen‘ Alters der Erwachsenenbildung gibt es noch keine umfassende erwachsenenpädagogische Wissenschaftsgeschichte. Allerdings gibt es bereits wichtige Detailstudien über die Frühzeit der Akademisierung in den 1920er Jahren, sowohl universitärer Ansätze als auch der Akademisierung der Arbeiterbildung. Wissenschaftshistorisch weniger berücksichtigt sind Fragen der Theorieentwicklung vor 1933; für die Zeit nach 1945 liegen zu diesem Thema einige Arbeiten vor. Des Weiteren ist die empirische, teilnehmer- und adressatenbezogene Forschungspraxis seit Beginn des 20. Jahrhunderts in Ansätzen aufgearbeitet, wenn auch nicht unter dem Aspekt ihrer akademischen Wirkungsgeschichte. Für forschungsbezogene Einrichtungen wie das ‚Institut für Leser- und Schrifttumskunde‘ und die ‚Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung‘ bzw. Zeitschriften wie das ‚Volksbildungsarchiv‘ sind ebenfalls (Teil-)Untersuchungen vorhanden. Eine umfassende Analyse der bereitliegenden und relativ leicht zugänglichen Quellen steht allerdings noch aus: etwa des in den entsprechenden Zeitschriften vorhandenen Quellenmaterials, der über die Erwachsenenbildung verfassten Dissertationen, des Archivmaterials über die ‚Deutsche Schule‘, der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS) oder des Schaller-Instituts (Leipzig). Weitere Untersuchungen über Forschungsergebnisse von Institutionen, die sich ebenfalls mit der historischen Erwachsenenbildung beschäftigt haben, wie das Forschungsinstitut für Arbeit, Bildung, Partizipation, das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Soest) sowie verschiedene kirchliche Institute, stehen noch aus. Dagegen entwickelte sich eine zielgerichtete historische Forschung an den Universitäten vergleichsweise spät.

2.6.3 Perspektiven

Für die weitere Erforschung der Wissenschaftsgeschichte der Erwachsenenbildung sind folgende Bereiche besonders vordringlich:

- eine detaillierte Rekonstruktion ihrer Theoriegeschichte;
- eine Rekonstruktion ihrer Forschungspraxis (Themen, Methoden, Personen, institutionelle Orte) zwischen 1950 und 1970 (nach dem Vorlauf der 1920er Jahre und der Einrichtung entsprechender Lehrstühle in den 1970er Jahren); dabei sollten vor allem Ergebnisse von Dissertationen einbezogen werden;
- eine Analyse des Zusammenhangs von Akademisierung und Professionalisierung, von Forschung und Ausbildung;
- eine Analyse der Geschichte erwachsenenpädagogischer Historiographie;
- eine erwachsenenpädagogische Wissenschaftsgeschichte der DDR.

3 Zukünftige Aufgaben und Schwerpunkte

Zur Intensivierung der erwachsenenpädagogischen Historiographie ist eine literatur- und quellenbezogene Grundlagen- und Systematisierungsarbeit vordringlich geboten. Diese Grundlagenarbeit sollte die Dokumentation der Quellen ebenso umfassen wie die systematische Bibliographie der vorhandenen Studien:

3.1 Quellensicherung und Archive

Die Sicherung und Erschließung historischer Materialien zur Erwachsenenbildung ist mehr als ungenügend. Den vorhandenen Initiativen und Einrichtungen zur Archivierung fehlt es an der erforderlichen personellen und sachlichen Ausstattung zur kontinuierlichen Verfolgung dieser Aufgabe.

Um das Wissen zu historischen Materialien zu bündeln, aufzubereiten und zugänglich zu machen, ist künftig zu gewährleisten, dass

- die Literatur zur Geschichte der Erwachsenenbildung (Festschriften, Periodika, Aufsätze, Monographien etc.) systematisch erfasst wird,
- Materialien, mit denen Bildungswirklichkeiten erschlossen werden können (Akten von Bildungseinrichtungen wie Programme, Tagungsfolder, Geschäftsberichte, Veranstaltungsberichte etc. sowie persönliche Nachlässe), kontinuierlich und aktiv gesammelt werden,
- ein Bild- und Medienarchiv (Filme, Videos, Internetseiten etc.) zur Erwachsenenbildung angelegt wird,
- Archivalien gesichert, über Findbücher der Forschung zugänglich gemacht und über Datenbanken nachgewiesen werden,
- Zeitzeugeninterviews koordiniert, gesammelt und nachgewiesen werden.

Dem DIE als einzigem Institut, das bundesweit bereichsübergreifende Dienstleistungen für Wissenschaft und Praxis erbringt, kommt dabei eine wichtige koordinierende Funktion zu. Der offene Arbeitskreis ‚Archivalien der Erwachsenenbildung‘, ein informeller Zusammenschluss von derzeit DIE, Forschungsinstitut Arbeit, Bildung, Partizipation (FIAB) und Archiv für Erwachsenenbildung in Niedersachsen beim Wolfgang-Schulenberg-Institut, bedarf langfristig einer projektförmigen Finanzierung von Arbeitsvorhaben zum Abbau besonders dringender Desiderate.

Dringlich erscheint:

- die Durchführung, Erfassung und Beschreibung von Zeitzeugeninterviews zur Erwachsenenbildung, die in unterschiedlichen Arbeitszusammenhängen (Festschriften, wissenschaftlichen Projekten etc.) erzeugt wurden;
- die digitale Erfassung von Bilddokumenten und ihre analytische Beschreibung in einer Datenbank;

- die Entwicklung eines Sicherungskonzepts zur Beratung von Institutionen und Personen in ihrem Umgang mit Archivalien.

3.2 Bibliographische Arbeiten

Hinsichtlich bibliographischer Arbeiten sind besonders wichtig:

- synthetisierende Zusammenstellungen der vorhandenen Detailstudien zu den einzelnen Forschungsfeldern (Lernen Erwachsener, Institutionen, professionelles Handeln, Bildungsangebote etc.). Dabei sollten auch angrenzende Wissenschaftsgebiete – wie etwa die Geschichts-, Literatur-, Bibliotheks- und Kulturwissenschaften – Berücksichtigung finden. Gerade die historische – und nicht nur die erziehungswissenschaftliche – Forschung hat bereits viele Einzelbefunde zum Lernen Erwachsener bzw. zur Erwachsenenbildung zutage gebracht, so dass es vor allem darauf ankäme, diese Einzelbefunde systematisch unter einer erwachsenenpädagogischen Perspektive zu sichten und zu ordnen;
- die Systematisierung und Auswertung vorhandener Quellen nach unterschiedlichen Gesichtspunkten. Dabei sollten vor allem die Beschreibung und die Dokumentation von konkreten Lernarrangements, -prozessen und -erfahrungen im Vordergrund stehen. Insbesondere eine breit angelegte Zeitschriftenanalyse könnte ein wichtiges Instrument sein, um – auch mit Hilfe historisch-quantifizierender Verfahren – einen derartigen Korpus relevanter Materialien zu erstellen;
- die Herausgabe von Lehrbüchern und Quellentexten zu einzelnen Themenfeldern.

3.3 Institutionelle Vernetzung der Erwachsenenbildungsforschenden

Geboten ist eine stärkere Vernetzung der verschiedenen bildungshistorisch arbeitenden Gruppen innerhalb der Erwachsenenbildung und der Erziehungswissenschaft, so insbesondere innerhalb der Kommissionen/Sektionen der DGfE für Historische Bildungsforschung, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Biographieforschung, Frauenforschung etc. Ebenso wichtig ist es, Verbindungen zu international ausgerichteten Gruppierungen wie dem ‚Arbeitskreis zur Aufarbeitung historischer Quellen in der Erwachsenenbildung‘ oder der ‚Standing International Conference on the History of Adult Education‘ aufzunehmen sowie die Kontakte zum Österreichischen Volkshochschularchiv zu intensivieren. Nicht zuletzt wäre eine stärkere interdisziplinäre Verzahnung mit bildungshistorisch einschlägigen Gruppierungen innerhalb der Soziologie, Politologie und Geschichtswissenschaften zu wünschen. Zur besseren Dokumentation und schnelleren Informationsweitergabe ist mittelfristig die Einrichtung einer Homepage zur Historiographie der Erwachsenenbildung anzustreben.

4 Empfehlungen

4.1 Empfehlungen an das DIE

Für das DIE sieht die Projektgruppe folgende Prioritäten:

- Übernahme einer koordinierenden und aktivierenden Funktion,
- Einrichtung von (anteiligen) Personalressourcen zur Ausübung dieser Funktion,
- aktive Akquisition von Nachlässen,
- Veranlassung von Literaturberichten/Synthesen,
- Veranstaltung von Tagungen zur Geschichte der Erwachsenenbildung,
- Förderung von Forschungsvorhaben (z. B. Promotionen),
- Erschließung der eigenen historischen Bestände und Nachlässe im Haus.

4.2 Empfehlungen an die Verbände und Einrichtungen der Erwachsenenbildung

Es wird die dringende Empfehlung an die Verbände ausgesprochen, einen sorgsamen Umgang mit ihrem Schriftgut und Quellenbestand aus vergangenen Zeiten zu pflegen. Diejenigen Einrichtungen, die kein eigenes Archiv führen können und wollen, sollten sich bei Trennungsabsicht von diesem historischen Material auf jeden Fall vorher an Institutionen mit einem entsprechenden Sammelauftrag (wie das DIE, das Archiv für Erwachsenenbildung in Niedersachsen, Staatsarchive oder kommunale Archive) wenden.

In diesem Zusammenhang sei noch einmal nachdrücklich darauf hingewiesen, dass die spezifischen Quellensorten, die die Erwachsenenbildungspraxis produziert, nicht nur für die erwachsenenpädagogische Historiographie im engeren Sinne von Bedeutung sind, sondern in ganz besonderer Art und Weise auch Auskunft bei Themen der allgemeinen Geschichtsschreibung geben können. Wer etwa eine soziale Diskurs- und Kompetenzgeschichte der Gesellschaft schreiben will, kann z. B. auf die Ankündigungen und Arbeitspläne der Erwachsenenbildungseinrichtungen ebenso wenig verzichten wie auf Protokolle und Berichte über Seminare und Tagungen. Mit Hilfe dieser Zeugnisse lässt sich etwa belegen, wie in spezifischen Institutionen, Milieus und Öffentlichkeiten ohne Handlungszwang zustimmungsfähige Orientierungen und Zukunftswissen erarbeitet wurden bzw. wie die Gesellschaft (als Aggregation verschiedenster Öffentlichkeiten, Milieus und Parteien) versucht, auf sich selbst einzuwirken. Ebenso ist es auch möglich, die Handlungs- und Behauptungsstrategien von Personen am Beispiel des Erwachsenenlernens und ihrer Rekonstruktion durch biographisch orientierte Verfahren zu erschließen, da Lernbiogra-

phien so etwas wie das Rückgrat gesellschaftlicher Veränderungs- und Erneuerungsprozesse darstellen.

4.3 Empfehlungen an die Wissenschaftsdisziplin

Mit Blick auf die Wissenschaftsdisziplin weist die Projektgruppe auf die Notwendigkeit hin,

- in der Lehre (= Nachwuchsgewinnung) die historische Dimension in angemessener Form zu berücksichtigen,
- historische Forschungs- und Qualifikationsarbeiten anzuregen,
- auf Tagungen die jeweiligen Themen auch in historischer Perspektive zu behandeln.

4.4 Empfehlungen an Drittmittelgeber

Zur Stimulierung und Absicherung historischer Erwachsenenbildungsforschung sind auch Drittmittelgeber aufgerufen, die historische Perspektive in ihren Förderprogrammen, Ausschreibungen etc. zu berücksichtigen und damit auch für gegenwartsbezogene Problemstellungen das Erklärungs- und Anregungspotential historischer Forschung zu nutzen.